

in-fà-n
ci-a

Romana

Neo-clàssica

Egípcia

Pal sec

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fà-n-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2004

141

NOVEMBRE
DESEMBRE

Les 4 branques
de la tipografia

Invitació al debat

El 27 de setembre passat, per iniciativa del Ministeri d'Educació i Ciència, s'inicià un nou debat sobre l'educació titulat «Una educació de qualitat per a tots i entre tots».

El debat permet recuperar l'esperança, si és una invitació a tothom per repensar l'educació i el sistema educatiu que l'emmarqui, un repte considerable quan encara o bé s'està submergit o bé es pateix la ressaca de la mal anomenada *Ley de calidad*. Per tant, cal treballar ferm i a fons per situar el debat més enllà de la realitat deteriorada, per poder avançar i construir entre tots una nova educació per al nostre segle, amb tots els desafiaments que demana.

Per a l'educació infantil, per a l'educació de les persones de 0 a 6 anys, proposem cinc punts per al debat:

PRIMER, L'INFANT. Només respectant el present de l'infant de 0 a 6 anys, com la persona que és, no pel que serà, podrà construir el seu futur. Per tant, l'infant com a persona competent, forta, rica, creati-

va, potent, amb una gran curiositat per aprendre sobre ell i sobre el món.

SEGON, L'EDUCACIÓ. L'educació de cada infant, de tots els infants, l'educació del respecte que escolta el desig d'aprendre que té tot infant. L'educació infantil i, per tant, tota possible forma d'organització d'escola infantil, o de vida col·lectiva en aquestes edats, vetllarà per desenvolupar totes les potencialitats dels infants, a totes hores, en totes les situacions o activitats a l'escola, i oferirà en tot moment un context ric en possibilitats d'aprenentatge de vida.

TERCER, ELS PROFESSIONALS. Els professionals de l'educació infantil de 0 a 6 anys són aquells que saben com respondre, amb tota la seva dimensió emocional, cognitiva, cultural i social, al període més important de la vida de la dona i de l'home, un període paradoxal, en el qual la dependència pot emascarar el seu potencial i dificultar la conquesta de l'autonomia. El professional ha d'estar altament preparat científicament i humanament. Ha de ser mestre. Per tant, caldrà revisar a fons la seva actual formació inicial i la contínua.

QUART, LA PARTICIPACIÓ. La participació, com a forma de vida, és fonamental a l'escola infantil i en cap cas no pot quedar reduïda a una qüestió formal. Més enllà del Consell d'Escola, la participació ha d'implicar la vida quotidiana, des d'aspectes aparentment simples o sense transcendència, al treball imprescindible en equip dels professionals, i a la veritable participació de les famílies en tot allò que afecta la definició i gestió de cada escola.

CINQUÈ, LA RESPONSABILITAT. La família de cada infant i el conjunt de la societat comparteixen avui la responsabilitat de l'educació dels infants de 0 a 6 anys. Aquesta realitat exigeix que l'Administració educativa garanteixi l'equitat en el dret a l'educació de tots els infants, per a totes les famílies i tots els territoris.

Algú pot pensar que aquests punts són vaguetats filosòfiques, però la concreció d'una llei es fa d'acord amb les idees que es tinguin sobre l'infant i sobre l'educació. La invitació al debat obliga a estar en peu de pau, en el seguiment del debat i la concreció en una llei que desitgem nova, tant en la forma com en el fons.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	La parella educativa: un repte cultural?	Alfredo Hoyuelos	6
Escola 0-3	Apunts per a una escola 0-3 del segle XXI	Marisol Gelonch i Àngels Zamora	11
	L'atenció conjunta. Una habilitat cognitiva a partir de l'any de vida	M. Teresa Mas	15
Bones pensades	Les pedres	Sílvia Majoral	18
Escola 3-6	L'acollida dels nous mestres	Xavier Gimeno	21
	Volem criar pollets	Neus Garriga	25
Infant i societat	La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys	Rosa M. Masvidal, Isabel Serrano i Elisenda Trias	31
Infant i salut	Bessons: diferenciació - confusió	Marisol Farré	35
El conte	Rondalles ortofòniques. La vaca del rei Butxaca	Elisabet Abeyà	39
Llibres a mans dels infants	Menú màgic	Rates de Biblioteca	40
Informacions			41
Abstracts			42
Cop d'ull a revistes			43
Biblioteca	sumari		44
Índexs 2004			45

Sóc una de les mestres de l'equip de l'escola bressol Picarol de Manresa i voldria fer arribar la satisfacció personal que tinc en molts moments de la meua tasca fent de mestra.

Sembla senzill fer sentir bé a l'escola bressol a infants, pares, avis, i cangurs, però cal pensar que els nens i les famílies hi són poc temps, a les nostres escoles, un màxim de tres cursos, però és un temps molt intens, amb grans canvis i és per aquest motiu que hem d'aprofitar la seva estada.

A l'escola bressol Picarol tenim molt clar que hem d'acollir els nens i les nenes i les seves famílies com si fos a casa seva, per la qual cosa donem molta importància a les relacions. Fem d'aquesta tasca de bona relació una feina fonamental del nostre projecte d'escola i ens apropem als nens amb interès, per descobrir-ne els interessos i perquè ens puguin percebre com a persones properes a ells.

La relació amb les famílies considerem que també ha de ser delicada. Tant amb l'actitud del nos-



En aquest article procuraré explicar-vos, de manera senzilla, la meua experiència i el meu treball de seguiment d'un grup de nens i les seves famílies.

Primer curs a caminants

El grup era de 10 nens d'1 a 2 anys, de diferents àmbits socials. Hi havia tres nens que ja venien el curs anterior, a lactants. Per mi eren poc coneguts, ja que la nos-

Fer caliu a l'escola bressol

Dolors Terra

tre cos com en altres formes d'expressió diària, tot en conjunt, farà de vehicle conductor per a una bona relació.

Cada escola organitza els grups de nens segons la seva realitat, nombre de nens, espais, personal. La nostra escola és de les grans: té un grup de lactants, quatre de caminants i quatre maternals. Nosaltres tenim per costum organitzar-nos de la manera següent: seguim durant dos cursos amb els mateixos infants i les seves famílies, un període que és força llarg, per aprofundir el coneixement mutu.

tra escola és molt gran i no havia tingut l'oportunitat de conèixer-los. Per tant, tots eren nous per mi, i també les seves famílies. El nostre grup era el dels Patufets. Una altra persona amb un paper important per als nens era la feineria de la classe, aquest curs era la Bene.

Una de les activitats que va fer més agradable la vida del grup va ser el personatge del Patufet. Vaig començar amb molt d'entusiasme a donar-lo a conèixer als nens, amb mímica, expressions, música, cançons i, sobretot, moltes imatges que varen anar observant dia a dia.

També les podien treure i posar de manera que, el Patufet, anaven coneixent-lo, el manipulaven i li feien fer els moviments del conte.

Les famílies seguien amb interès, diàriament, les activitats que anaven fent els nens, perquè jo els transmetia com la notícia del dia. Així vam establir un punt de partida en la relació i l'interès cap a la vida dels infants a l'escola, que continuà amb totes les vivències al llarg del curs. Un inici que crec que influí la seva participació més enllà de l'interès pel grup del seu infant, van col·laborar en les activitats i festes organitzades per a tota l'escola, per exemple, en la representació del conte de Sant Jordi fent diferents personatges, en la festa de final de curs organitzada per l'AMPA, etc.

Segon curs a caminants

Va passar l'estiu, però com que havíem fet una bona pinya a Patufets vam estar molt contents de tornar-nos a veure al setembre.

Aquest curs, el grup va créixer fins a 18 infants. Durant tres dies, vam estar només els deu caminants del curs passat i vam preparar l'arribada dels altres vuit nens nous. Els vaig explicar que els nous podrien plorar i no voldrien jugar i que els hauríem d'ajudar, consolar

i convidar-los a jugar. Arribaren de mica en mica, de tres en tres, i vam començar a pensar en un nom nou per al grup. Aquest curs ens dèiem

Baldufes, tot i que no ens oblidàvem d'en Patufet. La feïnera que teníem aquest curs era la Montse.

La Baldufa també ens va donar

moltes possibilitats durant el curs. A poc a poc, sense atabal·lar-nos, (encara que algun dia sí que m'atabalava molt!), vam aconseguir ser un grup amb caliu. Els pares, quan entraven al matí, parlaven entre ells, reien, comentaven anècdotes, mentre jo rebia les «baldufes».

La baldufa és un objecte prou interessant i n'hi ha de moltes formes, colors i estils. Amb les baldufes els infants podien fer diferents activitats.

Amb la col·laboració dels nens, que portaven baldufes de casa, les anàvem posant en un cistell i cada dia asseguts al terra ens les miràvem, en parlàvem i les fèiem rodar. Varen aprendre a fer el

moviment de la baldufa amb el cos i amb música, varen aprendre a cantar la cançó de les baldufes, que va ser la cançó, durant tot el curs, del nostre grup. Les famílies varen fer un dibuix d'una baldufa entre tots els de casa. Un cop les van anar portant, les vam penjar amb agulles d'estendre i la sala es va convertir en una exposició de baldufes. Els nens estaven molt contents d'ensenyar als altres el dibuix que havien fet a casa. Al cap d'uns quants dies vam enquadrar-los en un àlbum de fàcil maneig per als nens i que els permetia poder-se'ls mirar com un conte.

Al llarg del curs també vam convidar tots els familiars, amics i coneguts, que sabien fer ballar baldufes, a venir i ensenyar-nos-ho. Alguns pares es van animar i ho van provar i així van passar una estona amb nosaltres. La que més èxit va tenir va ser una nena de vuit anys, la Cristina, perquè hi tenia molta pràctica i els va agradar molt. A la porta de la classe, hi vam posar la seva fotografia amb una baldufa.

A poc a poc va arribar el final de curs i

va arribar l'hora d'acomiar-nos dels infants i de les seves famílies. En aquell moment sí que notes que el fet de poder seguir el grup durant dos cursos ha permès establir unes relacions més fortes entre tots. Les persones que aprecies, els nens i les nenes que tants esforços i satisfaccions t'han donat marxen a l'escola, al parvulari. Això que sembla no tenir cap importància en té molta perquè reculls un munt de resultats d'aquests dos cursos junts.

Vam acomiar-nos de les famílies organitzant un sopar en una masia als afores de Manresa. Vam preparar jocs, balls, etc., i tots plegats vam gaudir molt. En aquells moments vaig observar que fins i tot aquell pare seriós que em feia un cert respecte s'ho estava passant bé. Per acabar d'arrodonir el sopar, els vaig donar un recull escrit amb fotos, que era la petita





història de la vida a l'escola bressol del seu fill. Vaig procurar, en aquella breu història, posar molt d'interès en com es mostrava cada infant i, sobretot, alguna cosa que el feia especial.

Mentre repartia els petits dosiers de cada infant vaig observar els pares com miraven les primeres pàgines, algunes llàgrimes van rodolar per les galtes i vaig sentir comentaris de qui menys esperava: «Ara sí que veig que coneixes la meva filla». Immediatament vaig sentir un sentiment de plenitud i a la vegada de buidor perquè s'acabava.

Per acomiadar-nos dels nens i els pares vam fer una festa amb música i berenar per a tots a l'escola.



Qui pensa que a l'escola bressol no hi ha caliu?

Trobada al cap de dos cursos

Quant ja feia dos cursos que no veia aquest grup de nens, la Lidia, la mare de l'Agustí, em va trucar a l'escola per convidar-me un diumenge a la tarda al parc de

l'Agulla de Manresa. El motiu: passar una estona junts. Primer em va preocupar perquè potser aquells infants ja no es recordarien de mi, després de dos cursos. Van marxar amb tres anys, alguns amb dos, i ara ja gairebé en tenen cinc. Però la veritat es que vaig pensar que era molt maca la idea de tornar-nos a trobar i, sobretot, si els sortia d'ells. Hi vaig anar i em vaig emportar pilotes de colors i bombollers. La trobada va ser molt natural, com si ens trobéssim un dia tot passejant per la ciutat.

Primer vàrem parlar una estona amb els pares i alguns avis que venien freqüent-

ment a l'escola. Mentre parlàvem, els nens se m'anaven apropant i recordaven que era la seva mestra de l'escola bressol, i em vaig adonar que, per a ells, encara continuava sent una mestra i amiga. Vam passar moments molt agradables.

Al final, tots plegats, fent màgia, vàrem jugar amb les pilotes de colors i vam fer bombolles de sabó tot rient molt satisfets de la trobada. Ens vàrem acomiadar i vàrem quedar que potser n'hi hauria una de propera!

Aquestes petites grans satisfaccions són les que fan que les nostres llars d'infants tinguin allò tan especial de les coses aparentment senzilles. ■

Dolors Terra és mestra a la llar d'infants Picarol.

Agraïments: als nens i les nenes dels Patufets i les Baldufes, el personal de l'escola i, molt especialment, a totes les famílies.



La parella educativa un repte cultural?

Aquest article¹ és el primer d'una sèrie de tres. L'escrit recull alguns dels principis filosòfics i educatius que sustenten la idea de la parella de professionals per grup d'infants. Aquestes idees estan tretes de l'experiència pròpia, d'algunes reflexions teòriques i de les extraordinàries aportacions de Loris Malaguzzi. En dos escrits posteriors, companyes d'una escola infantil 0-3 anys de Pamplona i d'un centre d'educació infantil i primària de Menorca exposaran –des de la vivència pràctica– el seu punt de vista particular sobre aquesta manera de treballar.

Una investigació francesa confirma que el treball aïllat, el treball en solitari de la mestra de l'escola infantil o de l'escola primària és l'únic que resisteix en més de 30.000 professions disponibles. Aquesta investigació ressalta totes les distorsions, els conflictes psicològics, regressions i agressivitat que es produeixen en aquesta manera inhumana de treballar. I no podem oblidar, en un treball com aquest, que s'ha de defensar la salut física, mental i psicològica dels mestres, alhora que la salut dels infants. Cal trencar amb el penós aïllament d'aquesta professió, aprendre a treballar en equip, en comunitat, conjuntament, començant per la parella educativa. És una nova forma de cultura i de civilització, una obertura a veure-hi diferent. És una nova forma de concebre l'escola per evitar la terrible devastació dels docents, de la pròpia identitat vital i professional. Però, també, i això és una tremenda paradoxa, la lluita més gran consisteix a trencar la resistència que el personal educador ofereix a treballar coo-

perativament i en parella educativa. La tradició cultural, amb la qual s'ha de trencar, imposa un condicionament excessivament brutal, pesat.²

Què és la parella educativa

En la parella educativa, dues persones (amb la mateixa categoria professional, igual calendari, amb les mateixes funcions i sou idèntic) comparteixen, sense divisions nominals, un únic grup de nens i nenes durant la major part de la jornada laboral. Els dos professionals es reparteixen la responsabilitat de la relació amb les criatures i amb les famílies i tenen el mateix poder de decisió.

La parella educativa trenca, culturalment, amb un model tradicional d'una mestra per grup de nens i nenes, o amb l'agregació de dues persones en la qual hi ha una mestra i un auxiliar amb funcions i categories diferents.

Per què la parella educativa

Són moltes les raons que sustenten –ideològicament– aquesta forma de treball. En resum, podríem parlar de:

Arguments culturals i contraculturals

Tradicionalment, encara avui, l'escola perpetua la idea d'una mestra-tutora amb un grup d'infants; es tracta d'una persona que intenta educar en soledat. Aquesta forma de treball no ha canviat –llevat d'algunes

Alfredo Hoyuelos

excepcions— en tota la història de l'educació. Ben mirat, es tracta d'una situació de pèrdua per a la professió. És difícil de sobreviure professionalment en un entorn en el qual no es pot compartir —en la quotidianitat— amb ningú les emocions i les idees que comporta l'extraordinària tasca d'educar. Aquesta soledat o aïllament en algunes ocasions poden provocar, com diu Malaguzzi, la síndrome del professor cremat i algunes de les depressions que poden sofrir els professionals.

La parella educativa desafia la idea cultural de separació, de regnes de taifes, de tancar-se sol a la classe amb les criatures, de considerar els nens com a privats d'algú. Morin ho escriu ben clar: «Molts professors estan instal·lats en els seus costums disciplinaris. Aquests, com deia Courien, són com llops que orinen per marcar el seu territori i mosseguen aquells que hi penetren. Hi ha una resistència obtusa, fins i tot entre esperits refinats. El desafiament és invisible per a ells.»³

La parella educativa esquinça el territori d'allò que està delimitat com a propietat privada per abraçar l'aventura de l'ambigüitat o del que és imprecís. Valors d'una envergadura educativa enorme.

Malaguzzi solia comentar que en una classe amb una sola mestra i un grup nombrós d'infants no es pot educar; només es pot dur a terme una «pedagogia bucòlica», en referència a un ramat de bous que han d'estar tancats en una cleda amb un pastor.

En aquest sentit, la parella educativa comporta una provocació i una ruptura cultural.

Arguments des de la filosofia de la complexitat

Si creiem i defensem que un nen o una nena són complexos no és només perquè creguem que, des del naixement, les criatures tenen grans capacitats que no són simples ni s'han de simplificar. És també perquè abracem un tipus de filosofia determinada que es coneix com a teoria de la complexitat.

D'aquesta teoria, defensada per autors des de diferents camps culturals, n'extraïem alguns principis que ara apliquem al tema que estem tocant:

- *Principi de la relació parts-tot.*⁴ Aquest principi afirma que el tot és més i és menys que la suma de les parts. Efectivament, una parella educativa

“La parella educativa trenca amb un model tradicional d'una mestra per grup d'infants.”



no és un més un. No consisteix a sumar les possibilitats d'un i altre, sinó que les facultats de dues persones treballen conjuntament.

- *Principi dialògic.* La relació dialògica comporta, mantenint vives les contradiccions, posar en diàleg, en relació i en discussió pública les idees de diverses persones; en aquest cas, d'una parella que comparteix una mateixa classe.

- *Principi de la complementarietat.* Significa assumir, humilment, que som «incomplets» i que hi ha la necessitat de trobar-nos amb els altres per poder intercanviar punts de vista. Cada un de nosaltres –conscientment o inconscientment– tenim una manera de mirar, de veure o d'actuar. Cada professional posseeix una imatge particular de l'infant. Però no només això, sinó que cada individu –potencialment– crea una forma de relació i d'actitud que ens imposa la nostra formació, la nostra cultura o les nostres expectatives. I les criatures, pràcticament des del naixement, són capaces d'establir relacions diverses amb diferents persones. Aquesta és una de les riqueses de l'ésser humà que l'escola pot empobrir. En un grup amb una sola mestra les opcions queden reduïdes. No crec que hi hagi una professional, per molt formada o motivada que estigui, que sigui capaç de satisfer els ritmes, desigs, drets dels infants i d'establir relacions significatives amb cada un dels nens del grup. Amb dues persones, les eleccions de les criatures, almenys, es dupliquen. El fet que dues mestres comparteixin el mateix grup de nens i nenes comporta, a més a més, posar en relació punts de vista fins i tot divergents. Cada un de nosaltres ens fem una imatge subjectiva de cada nen i nena. Si més no, dos punts de vista diferents eviten etiquetar prematurament les criatures i, sobretot, ens ensenyen a escoltar altres versions de cada nena o nen que aporten diverses imatges desconegudes de cada criatura, oferint una llibertat més gran d'elecció i menys prejudicis. D'aquesta manera, la subjectivitat es transforma en intersubjectivitat.

- *Principi de la discontinuïtat horitzontal i vertical.* Hem cregut en la continuïtat com una cosa desitjable. Però la continuïtat, en algunes ocasions, és una simplificació de la vitalitat. Dues persones, treballant conjuntament, ofereixen als infants models d'interacció i formes de conèixer-se diverses. La identitat esdevé més complexa, rica i de qualitat. També els nens poden elegir diverses persones per a segons quines relacions o segons quins jocs. Com si, intel·ligentment, descobrissin que amb cada indivi-

du poden establir relacions i normes diverses. Crec que a les persones adultes ens passa el mateix. Però, de vegades, ens pot semblar que la discontinuïtat (que no s'ha de confondre amb la incoherència) ens fa entrar en contradicció.

- *La contradicció és un altre dels principis desitjables i vitals de la complexitat.* La contradicció invita a estar vius, però no s'ha de confondre amb la incoherència. Potser és més explícit Eugenio Trías: «La vida mateixa existeix i és en virtut de la contradicció. On hi ha contradicció hi ha força vital. La contradicció és el signe mateix del que és vivent, del que és plenament viu. En aquest sentit es troba als antípodes de la identitat. La vida no pot ser determinada de mode unívoc sinó en camps contradictoris. I això no és signe d'impotència i debilitat. Hem d'aprendre a viure amb les contradiccions i aprendre a relacionar-nos-hi.»⁵

Arguments de caràcter eticoeducatiu

Educar significa, segons Loris Malaguzzi, confrontar i discutir públicament interpretacions possibles sobre la manera de fer educació. Implica coincidir en el desig de respectar la cultura infantil, però no en la forma unívoca de veure l'infant. Educar comporta obrir-se a la crítica, estar disposat a exposar-se públicament a les consideracions dels altres, i aprendre a fer apreciacions i estimacions sobre el treball dels i de les professionals i a distingir-lo de les crítiques personals.

La parella educativa, en aquest sentit, aporta una riquesa i complexitat més gran al grup: més models, més conflictes sociocognitius, més idees. Les nenes i els nens són sensibles a aquests acords i desacords constructius. Educar denota saber, contínuament, consensuar i «dissensuar».

També he fet referència a la importància de la llibertat d'elecció. Molt sovint hem observat com els nens i les nenes (i també ho hem de reconèixer nosaltres els i les professionals, i també els pares i les mares) trien o no trien persones específiques per posar-hi el seu afecte. Vincles

“La parella educativa aporta riquesa i complexitat al grup: més models, més conflictes, més idees.”

que no són indiscriminats i que són elegits segons les circumstàncies, els àmbits o els contextos.

De la mateixa manera, èticament, l'educació consisteix a concebre la professió de manera social. El treball en parella ajuda a explicitar millor les idees, a justificar les nostres opcions educatives i a conèixer diversos valors que les criatures saben apreciar perquè els perceben de manera negociada en l'actuació dels adults.

Arguments organitzatius

La parella educativa permet amplificar les oportunitats organitzatives que s'incrementen en la possibilitat de treballar, durant el curs, amb tot el grup, subdividit en grups petits de diferents dimensions o de manera individualitzada. Dues persones poden establir moltes possibilitats qualitatives i quantitatives de formes organitzades de practicar la tasca educativa.

D'aquesta manera, la parella educativa ofereix més flexibilitat organitzativa pel que fa a la disponibilitat de propostes, horaris, materials i relacions. Un gran èxit per a qui, desafiant la por i la inseguretat de la professió, ho ha volgut provar. Un treball cooperatiu que es duu a terme a l'escola.

Arguments sobre la diversitat de rols

És difícil que un sol mestre amb un grup d'infants provi rols diferents dels que li imposa la pròpia situació o la pròpia tradició d'ensenyant.

La idea de la parella permet, segons les ocasions, coordinar i establir rols d'actuació complementaris. Possibilita, a més a més, que una de les professionals observi i pugui exercir una mirada crítica sobre com és la relació de la companya amb els nens.

L'organització per parelles educatives permet, també, una observació més detallada dels esdeveniments de cada dia, ja que, a vegades, una de les persones, per torns, pot ser alliberada per prendre oportunes observacions que portin a analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa. Això permet experimentar i definir, alhora, nous rols d'intervenció.

Arguments basats en la resiliència i la capacitat d'«adaptativitat» humana

La resiliència⁶ és la capacitat o els recursos que té un individu per resoldre, amb optimisme, els problemes i refer-se de les greus adversitats de la vida. Perquè això sigui possible són necessàries algunes condicions.

“No hi ha un costum de treballar en parella, de sentir-se observat, i es té por de perdre certa naturalitat.”

Entre elles, és important destacar que la capacitat d'establir vincles múltiples amb diversos subjectes permet una personalitat amb una adaptabilitat més flexible. La parella educativa possibilita aquesta virtualitat.

Arguments neurològics

Neurològicament, també, l'ésser humà està dotat per mantenir múltiples contactes socials i és capaç –primerencament– de distingir, amb gran facilitat, les cares de les persones establint discriminacions i comparacions visuals significatives.

De la mateixa manera, les relacions múltiples primerenques amb diverses persones (cosa que no vol dir, però, que siguin excessives o indiscriminades) possibilita ampliar les competències neuronals.

Arguments laborals i funcionals

No és estrany que una mestra estigui en situació de baixa laboral per malaltia o que es produeixin diverses absències laborals justificades. I, en algunes ocasions, passa que la substituïda, també, es pot posar malalta. La parella possibilita donar una certa estabilitat al grup, ja que si falta una persona –i mentre aquesta és substituïda– la situació organitzativa i la consecució del projecte que, en aquest moment, es duu a terme queden més assegurats. Els nens, les nenes i la nova mestra tenen, d'aquesta manera, una referència més sostinguda i estable.

Arguments emocionals

La parella educativa permet compartir més il·lusions, més estratègies i més emocions positives. Les il·lusions s'encomanen professionalment i provoquen una retroalimentació positiva que, per la seva banda, emociona. He comprovat personalment –quan treballa en parella a diferència de quan ho faig sol– que ric més, que es fan més bromes que m'aju-

den a fer que la difícil tasca d'educar sigui més divertida. Diàriament necessito tenir algú a prop amb qui emocionar-me del que veig i interpretar. I crec que això les nenes i els nens ho agraeixen moltíssim.

Aquesta forma de treball possibilita contrastar experiències, arguments, enriquir-se mútuament i complementar-se. I tot això dota la professió d'un significat emocional de gran valor vital i educatiu.

Algunes resistències o crítiques a la parella educativa

He sentit, en el decurs d'aquests anys, algunes resistències o crítiques a la possibilitat de treballar en parella educativa quan, en diverses ocasions, he proposat unir dos grups de dues mestres en una sola unitat. Intentaré ara d'assenyalar algunes d'aquestes objeccions i de donar-hi una breu resposta.

No hi ha un hàbit creat. El treball en parella genera incomoditat o por

He observat que no hi ha, llevat d'algunes excepcions, un costum de treballar en parella, de sentir-se observat i es té por de perdre certa «naturalitat». Espontaneïtat que no sempre és adequada per a una tasca professional qualificada. Aquesta inseguretat d'alguns professionals crea una severa resistència –històrica– que no fa possible aquesta idònia forma de treball. Penso que ha arribat el moment de fer, amb ajudes contingents, un esforç personal i laboral perquè aquesta situació doni un tomb antropològic.

La parella trenca amb la possibilitat d'una vinculació significativa i amb la importància de la figura de referència

La idea de la vinculació afectiva prové de John Bolwy. Hi ha, a parer meu sens dubte, idees interessants per rescatar d'aquest investigador anglès. Però l'error més gran de les seves teories consisteix a creure que els bebès són innatament monotròpics, és a dir, que tenen una predisposició a formar una relació privilegiada amb una persona. Tanmateix, des del naixement, les criatures són capaces de desenvolupar una diversitat de relacions importants que varien en intensitat de persona a persona i de dia a dia. Els bebès no es veuen obligats a estimar una sola persona quan hi ha altres possibilitats. Amb això no vull dir, de cap manera, que l'afecte no sigui vital, o la relació extraordinària amb la mare i el pare, ni que els infants no escullin figures de

referència (com ens passa als adults). Però la parella educativa amplia aquesta possibilitat.

La parella educativa impedeix, en algunes ocasions, el desenvolupament autònom d'una de les professionals

Si coneixem la dinàmica de les parelles, hi ha la possibilitat que, en algunes ocasions, una de les persones adquireixi un rol dominant i l'altra un de submís; com si a alguna de les professionals se li restés poder de decisió. És important superar aquestes situacions i aprendre a negociar constantment, des del principi de la complementarietat, amb l'altra persona.

Hi ha formes metodològiques diferents de treball

Fins i tot a la mateixa escola, podem descobrir formes molt diferents i distintes metodologies educatives, sobretot en el 3-6. La dita tradicional de «tants caps tants barrets» és, en moltes ocasions, una rèmora i un impediment per poder establir formes cooperatives de treball. Cada professional, d'aquesta manera, resta tancat en la seva gàbia d'or, en el seu regne de taifes.

I si no ens portem bé?

En algunes programacions escolars, alguns objectius parlen de socialitzar els nens i les nenes. Malaguzzi, d'una manera provocadora, afirmava que és millor que algunes mestres es preocupin més del seu propi egocentrisme i de la incapacitat de socialitzar-se i de treballar amb altres professionals que del suposat egocentrisme dels nens i les nenes.

“L'organització per parelles permet, també, una observació més detallada dels esdeveniments de cada dia.”

Els grups esdevenen més nombrosos

No puc negar que, amb les legalment il·legals ràtios tan elevades, el fet d'unir dos grups pot arribar a massificar una classe. Això no obstant, si es decideix amb responsabilitat, els innumerables avantatges que ofereix una parella educativa inviten a animar-ne la proliferació.

Per acabar

Quan passa el període de la matriculació, les diverses escoles comencen a comptar els nens amb la il·lusió de comprovar si els grups, per exemple, de tres anys passen del màgic nombre de 25 i poden sol·licitar un desdoblament de la classe. És temps de conjectures i càbales.

Tradicionalment, s'ha vist aquest desdoblament com una panacea per poder guarir una de les malalties que pateix el sistema educatiu: l'excés de criatures per professor. Reconeixent, de bon principi, que les ràtios que estableix la legislació vigent són vergonyoses, no crec que sigui una solució demanar la reducció de criatures per aula. Crec que és més educatiu sol·licitar que s'augmenti el nombre de mestres que, alhora, poden treballar amb un grup de nens i nenes.

És important trencar, d'una vegada per totes, amb el concepte tradicional i incoherent de classe com a grup d'infants amb una sola persona adulta. Fent números, val més (com a exemple), si l'espai ho permet, un grup de 33 criatures amb dues mestres que no dues classes separades de 16 i 17 criatures respectivament.

Una parella, ja ho he dit, no és 1 + 1. Hi ha un antic proverbi que afirma com la relació entre dues persones no és una cosa material: si una persona té una moneda i la canvia amb una altra, al final cada una té una moneda; però si una persona té una idea i la intercanvia amb una altra, cada una posseeix dues idees. La parella educativa augmenta les opinions, la creativitat, el cooperativisme, la solidaritat, la relativitat, etc., valors dels quals les persones adultes hem de donar exemple, abans de tot, als nens, que són molt sensibles a la manera com els grans ens relacionem.

Loris Malaguzzi, un cop més, ho diu millor:

La copresència (i en un sentit més ample, la concepció d'un treball cooperatiu) que hi havia des del començament ha comportat una ruptura conscient amb el tradicional aïllament dels educadors que malentenen la seva llibertat didàctica i, d'a-

“La parella educativa augmenta valors dels quals les persones adultes hem de donar exemple, abans de tot, als nens, que són molt sensibles a la manera com els grans ens relacionem”

questa manera, legitimen la seva soledat humana i, també, la professional i cultural. Això és un fet que, en realitat, empobreix i marceix moltes potencialitats i molts recursos que són importants per qualificar i fer eficaç la tasca educativa [...]

El treball en parella i, després, el de les parelles en grup ha ofert enormes beneficis, a nens i adults, tant en el pla educatiu com en el psicològic. Però, a més a més, aquest treball en parella, que s'inclouïa en un projecte interaccionista i socio-constructivista, constituïa el primer maó que, juntament amb d'altres, formava un pont que ens portava fins a la idea de gestió social i de participació dels pares.

Els infants que estan naturalment disponibles no es fan amics o mestres entre ells recollint els models del cel o dels llibres. Recullen i interpreten els models dels mestres i dels adults: tant com més aquests saben treballar, discutir, pensar i investigar plegats.⁷

Alfredo Hoyuelos és coordinador de tallers d'expressió a les escoles municipals de Pamplona.

Notes

1. Article basat en la intervenció a les II *Jornades Pedagògiques* organitzades per l'Ajuntament de Vitòria-Gasteiz el 15 i 16 de novembre de 2002. Aquest tema també es troba desenvolupat a Alfredo HOYUELOS: *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro (en premsa).
2. Loris MALAGUZZI: «I nuovi orientamenti della scuola per l'infanzia», dins de diversos autors: *Convegno circondariale sulla scuola e i nidi per l'infanzia*, Rimini: Municipio di Rimini, 1969, pàg. 59.
3. Edgar MORIN: *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix i Barral, 2001, pàg. 130.
4. Per veure una definició filosòfica d'aquests principis es pot recórrer, entre d'altres obres, a MORIN, E., E. ROGER i R. DOMINGO: *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Salamanca: UNESCO-Universidad de Valladolid, 2002.
5. Eugenio TRÍAS: *Ética y condición humana*, Barcelona: Península, 2000, pàg. 43.
6. Vegeu per exemple les obres de Boris Cyrulnik o de Michel Manciaux.
7. Loris MALAGUZZI: *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat, 1996. Col·lecció Temes d'Infància, 25, pàg. 59.

Apunts per a una escola 0-3 del **segle XXI**

Marisol Gelonch i Àngels Zamora

Les idees principals que a continuació s'exposaran són la base de les funcions del Centre 0-3 de Barcelona, el qual té com a finalitat la realització i promoció d'estudis sobre el desenvolupament humà del naixement als tres anys.

La publicació *Perfil d'infants 0-3, a inicis del segle XXI*, és el darrer estudi documental aplegat a l'esmentat Centre 0-3, i tracta sobre diferents aspectes que tenen relació amb el desenvolupament infantil, com l'alimentació, la salut, el son i el repòs, les activitats diàries i el temps lliure, com també les relacions familiars i socials d'una mostra d'infants escolaritzats de Barcelona i poblacions properes.

L'esmentada publicació inclou també un capítol on es fa un resum retrospectiu sobre la infància 0-3 al llarg del segle XX, destacant els progressos més importants i els estancaments i/o reculades segons el moment històric corresponent.

Tanca la publicació un darrer apartat on s'ebossen uns criteris i línies d'actuació encaminades a potenciar el desenvolupament dels infants de zero a tres anys.

En aquest article ens centrarem únicament en aquest darrer apartat. Amb la mirada cap endavant i en perspectiva de futur, apuntarem aquells aspectes pendents d'introduir, o si més no aprofundir, a les escoles amb infants de 0-3 anys.

No incloem en aquesta categoria aquelles propostes que han sorgit com a resposta a la imperiosa demanda social de places per a infants 0-3. Posarem només dos exemples: les anomenades

«mares de dia», opció pretesament educativa, encara que la finalitat no és altra que la d'abaratir costos, i les guarderies d'empresa, opció que es presenta com a pionera, si bé ja existien a principi del segle passat.

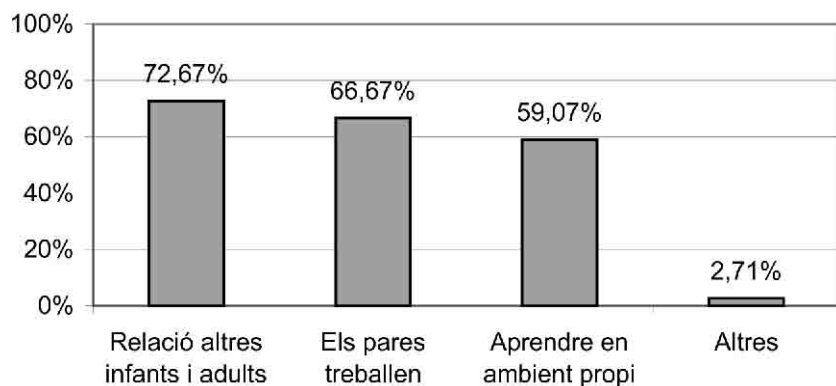
En qualsevol cas, no creiem que l'educació dels infants hagi de dependre essencialment de la situació laboral dels pares. Si s'accepta que l'educació comença des del moment del naixement, les administracions educatives l'haurien d'assumir plenament i no delegar en el sector empresarial.

Els infants tenen dret a bones escoles 0-3 que els afavoreixin el desenvolupament, amb espais i equipaments adequats, amb professio-

La forta demanda social de places per a infants de zero a tres anys ha posat en primera línia de debat les escoles 0-3. Més enllà de la necessitat de les famílies, hi ha la necessitat i, sobretot, el dret dels infants a disposar de bones escoles on poder conviure, aprendre i desenvolupar-se al costat d'altres infants i adults. Volem contribuir al debat i reflexió aportant algunes idees sobre els continguts i organització de l'escola 0-3.



Gràfic núm. 1. Motiu per portar el fill a l'escola



nals preparats i en nombre suficient, que treballin en col·laboració amb les famílies i oberts a l'exterior.

D'altra banda, les mares i els pares –d'acord amb els resultats de l'estudi abans esmentat (vegeu gràfic adjunt), també valoren l'escola 0-3 com la millor opció per tenir cura dels seus fills, juntament amb la tasca educativa dels pares a casa. Prioritzen el fet que es puguin relacionar amb altres infants i adults per sobre de la necessitat de portar-los perquè ambdós treballen.

La nostra tasca com a mestres està influenciada per la manera com entenem el procés d'aprenentatge i desenvolupament dels infants, per les capacitats que els reconeixem i, en definitiva, per la concepció d'infant que tenim. Si pensem, per exemple, que com que són petits els ho hem d'ensenyar tot o que els hem de fer la majoria de les coses, establirem un tipus de relació i una organització de l'espai i el temps completament diferent de si creiem que els infants són competents des que neixen per desenvolupar capaci-

tats genètiques i assolir aprenentatges culturals, en interacció amb l'ambient.

Encara es creu que, pel fet que un infant petit té necessitats que no pot resoldre ell tot sol, no es autònom en el sentit que ho és un adult, i aquest li ho ha de fer tot, ensenyar-li-ho tot, decidir per ell constantment, oblidant que els infants són éssers actius, capaços de dir-nos moltes coses, abans

que es puguin expressar verbalment, amb interessos i ganes d'aprendre pel seu compte tot allò que els envolta.

Les propostes que fem als infants han d'estar basades en els coneixements i la recerca internacional existents sobre el desenvolupament infantil, com també han de partir de l'observació dels infants per saber quins són els seus interessos, les seves capacitats i necessitats en cada moment. Cal valorar-los pel que són i pel que fan, no pel que puguin esdevenir en el futur d'acord amb el motlle cultural dominant.

En l'organització del temps i l'espai a l'escola 0-3, els infants han de trobar propostes i situacions a través de les quals puguin experimentar, provar, pensar, expressar-se i comunicar pel seu compte. Sense oblidar, és clar, que han de sentir-se acollits i segurs emocionalment i tenir les seves necessitats fisiològiques resoltes.

En aquesta organització s'han d'evitar al màxim les propostes unidireccionals obligades, aquelles que fa la mestra a tot el grup i on

s'espera que tots els infants les segueixin. Aquesta metodologia limita les possibilitats d'acció i les iniciatives dels infants.

El treball en petit grup en canvi, facilita l'atenció i la concentració dels infants, la seva activitat mental i exploratòria, així com també permet seguir el seu propi ritme i interessos. A les mestres, els permet fer un seguiment més acurat de cada infant, observar les estratègies que utilitzen, conèixer el procés d'aprenentatge particular de cadascun d'ells, documentar-lo amb més facilitat i introduir els canvis necessaris o fer noves propostes perquè els infants puguin avançar.

Valorem les dificultats que aquesta organització suposa per a les mestres tenint en compte entre altres raons, les ratios actuals o els criteris establerts a la LOCE –comptem que el canvi polític produït n'impedeixi l'aplicació. Malgrat les dificultats, les activitats amb petits grups d'infants haurien de ser les predominants en aquestes edats.

Els espais a les escoles 0-3, especialment els dels infants més grans, estan organitzats en els anomenats racons de joc. Els que predominen i alhora es mantenen més temps al llarg del curs són el «racó de la caseta», el «racó de la cuineta», el «racó de les nines», el «racó dels cotxes i garatge»..., racons que perduren en el temps i amb els que sovint –potser inconscientment– tendim a imbuir els infants d'una manera simbòlica o virtual en el motlle cultural dominant, tot i que els temps han canviat i els rols dins la família i personals també són diferents. No hauríem de proposar algun canvi necessari?

En general, en una mateixa escola hi ha pràcticament els mateixos racons en tots els grups. No podríem pensar en una organització diferent de l'espai? No es podria optimitzar i organitzar de manera que, per exemple, un mateix racó el poguessin utilitzar diferents grups d'infants? No valdria la pena pensar en altres sortides: altres racons, tallers o com se li vulgui dir, i utilitzar uns materials diferents?

En aquest sentit, hem vist que predominen els materials i joguines per afavorir el joc simbòlic i representatiu. En canvi, s'observa poc ús de materials reals i funcionals, de característiques científiques, com per exemple, lupes, balances, estoscopis... amb els quals els infants poden explorar i experimentar sobre una base real.

Els materials virtuals ens donen informació mentre que els materials reals contribueixen a la formació. Per aquest motiu, aquests últims haurien d'entrar a les escoles, i no com activitats puntuals o anecdòtiques, sinó de manera sistemàtica, dins la programació dels diferents grups d'infants.

Un altre aspecte que haurien de tenir en compte les escoles en els seus programes curriculars és el que Dolors Canals ha introduït, d'acord amb el moviment científic internacional, com a «Ciència 0-3», en el sentit de descoberta per part dels infants de principis científics per experimentació pròpia.



Per experiència sabem –i recerques d'arreu ho demostren– que els infants actuen com a petits investigadors, amb una curiositat enorme, capaços de desenvolupar i revisar les teories intuïtives que van construït sobre el món on viuen.

Les activitats englobades en aquest apartat són importants perquè permeten als infants investigar, raonar i pensar. Es tracta que puguin conèixer i descobrir característiques i possibilitats dels éssers vius, objectes i fenòmens de l'entorn.

Com es pot veure en les fotografies adjuntes, no és el mateix conèixer un cargol a través d'una

imatge que observar-lo i tocar-lo realment. Així com tampoc no és el mateix auscultar-se el cor amb un estetoscopi real que fer-ho amb un de juguina.

Una altra tasca a fer a l'escola 0-3 és afavorir l'expressió de les seqüències de moviment d'origen genètic que mouen els músculs esquelètics, com caminar, córrer, grimpar, saltar, empènyer i arrossegar..., essencials en el desenvolupament motriu dels infants. Aquestes activitats no cal que siguin «ensenyades» –perquè són genètiques–, però sí que cal que els infants tinguin les facilitats per expressar-les i perfeccionar-les espontàniament.

En general, es valora poc el moviment espontani dels infants –els resultats d'aquest estudi també ho confirmen. A la nostra cultu-

ra es tendeix a reprimir amb expressions com «no t'enfilis», «no corris», «no saltis», tot i que el moviment és una característica de la vida i una necessitat per als infants.

Perquè els infants puguin desenvolupar el seu potencial motriu han de disposar d'espais amplis, d'equipaments adequats, comptar amb un programa definit d'activitats físiques i amb professionals que organitzin les condicions pedagògiques favorables per als infants i en facin el seguiment.

En aquest sentit, s'hauria d'evitar la tendència –molt majoritària encara– que tot el grup d'infants, a proposta de la mestra, faci les mateixes activitats al mateix temps, com per exemple, saltar, encistellar tots alhora, passar un darrera l'altre fent equilibris a través d'un circuit, etc. Una organització de l'espai que ofereixi diferents possibilitats (saltos, grimpar, equilibri, espai per córrer...) estimula l'activitat motriu dels infants i els permet seguir el seu propi ritme i interessos.

Pel que s'ha pogut veure en l'estudi documental esmentat anteriorment, les activitats relacionades amb les arts, com la plàstica o la música, entre d'altres, estan més integrades a les escoles que no pas l'activitat física o les relacionades amb la ciència.

L'art igual que la ciència permet entendre el món, sempre que els infants puguin tenir un paper actiu i llibertat en la realització de les activitats, i no hagin de copiar o repetir mecànicament els models que se'ls dona. També cal tenir cura de l'estètica de l'escola en el seu conjunt, procurant oferir un ambient visual ric, que acosti els infants a l'art en general, però sense caure en l'excés ni els estereotips.



La formació dels mestres, tant la inicial com la permanent, és un altre aspecte cabdal per a l'escola 0-3. Els mestres haurien de disposar de facilitats per accedir a la formació continuada, i pel que fa als continguts, a més del desenvolupament infantil, haurien de tenir més coneixements d'anatomia i fisiologia dels infants en procés de desenvolupament, d'etologia per poder entendre millor els nostres antecedents filogenètics i ontogenètics, així com una visió àmplia i crítica del món actual per tal de veure com anar cap endavant, especialment en un món tan canviant com l'actual.

Davant els dubtes, incerteses i contradiccions que aquests canvis ens produeixen, els drets humans i els drets dels infants han de prevaler en tot moment, han de ser el nostre punt de referència.

No volem acabar sense parlar dels valors a l'escola 0-3, de la necessitat de potenciar des del principi valors com per exemple, l'autocontrol, la responsabilitat, la tolerància i la solidaritat amb els altres. Òbviament, no es tracta tant de parlar-ne com de practicar-los perquè

els infants els puguin comprendre i interioritzar. Per altra banda, els infants s'adonen de seguida quan diem una cosa i en fem una altra, no els hem d'enganyar i, si ho fem, sapiguem que ells acabaran enganyant també perquè és el patró de comportament que hauran après.

La infància, i en concret el període 0-3, cada vegada té més reconeixement i és motiu d'estudis i recerques arreu. La globalització i els canvis vertiginosos que es produeixen ens obliguen a estar permanentment informats i oberts a tot allò que s'esdevé, per destriar clarament allò positiu per als infants, i rebutjar aquells aspectes que perjudiquen, impeding o inhibint, l'expressió del seu potencial. A l'extrem més negatiu, també present al nostre país, no podem oblidar els infants que pateixen abusos i maltractaments, víctimes en la majoria dels casos, de les persones de referència més properes als infants.

Des del Centre 0-3 de Barcelona, treballem en direcció al futur, amb la finalitat d'avançar en un millor coneixement del desenvolupament infantil que reverteixi en una pràctica educativa en favor de la infància 0-3, per part de tothom: famílies, mestres i la societat en el seu conjunt.

Els infants s'ho mereixen i, sobretot, hi tenen dret! ■

Marisol Gelonch i Àngels Zamora treballen al Centre 0-3 de Barcelona.

Bibliografia

- CANALS, D.: *Ciència 0-3. Fisiologia*, Barcelona: Fundació Canals-Junyer, 2001.
GELONCH, M., i A. ZAMORA: *Perfil d'infants 0-3, a inicis del segle XXI*, Barcelona: Fundació Canals-Junyer, 2003.

L'atenció conjunta

Una habilitat cognitiva
que assoleix l'infant
a partir de l'any de vida

M. Teresa Mas

En un estudi fet per l'autora, ha constatat com l'atenció que l'infant posa amb objectes i persones va madurant. L'infant estableix amb el medi una relació cada cop més rica que l'ajuda a desenvolupar alhora competències cognitives, comunicatives, socials i manipuladores.

Els primers estudis sobre l'atenció conjunta s'inicien a mitjan anys setanta, coincidint amb els primers estudis centrats en el mecanisme d'atenció en els infants. Aquests estudis (Scaife i Bruner, 1975; Bates, Caminioni i Volterra, 1975) examinen la capacitat de l'infant per apreciar la significació del seguiment i de la direcció de la mirada de l'adult. Paral·lelament a aquests estudis, es comença a tractar l'atenció conjunta en termes d'atenció compartida (Trevarthen i Hubley, 1978), s'examinen com les interaccions socials dels infants amb objectes i persones es converteixen en interaccions triàdiques en les quals es comparteix l'atenció a objectes amb una altra persona (Adamson i Bakeman, 1991).

Posteriorment, l'atenció conjunta s'estudia en termes de coordinació d'atenció mitjançant

la mirada. La mirada, des d'un punt de vista individual, tan sols és un indicador d'atenció d'un individu a un objecte, persona o esdeveniment; però, la mirada, des d'un punt de vista interpersonal, implica una atenció coordinada d'un individu amb un altre individu a un objecte, persona o esdeveniment (Schaffer, 1989). Quan l'infant adquireix aquesta coordinació de l'atenció mitjançant la mirada, ha adquirit l'atenció conjunta (*joint attention*) –terminologia utilitzada per caracteritzar aquestes complexes tècniques o experiències socials i interactives i establir la hipòtesi d'una base de formes prematures d'aprenentatge cultural humà (Moore i Dunham, 1995).

Totes les experiències d'atenció conjunta involucren els infants en atenció compartida amb un company en alguna forma (Carpenter,

Nagel i Tomasello, 1998) i, en els episodis de compromís conjunt, un adult i un infant comparteixen atenció amb un objecte d'interès mutu. Aquesta atenció compartida està focalitzada tant per l'adult com per l'infant en un determinat objecte o característica de l'objecte alhora que s'ignora la resta d'objectes presents.

A partir de l'estudi de l'atenció conjunta en infants de 10 a 28 mesos d'edat, he pogut observar alguns aspectes interessants en la interacció adult-infant:

- Els episodis d'atenció conjunta (períodes de temps variables en els quals tant l'infant com l'adult mostren atenció a un determinat objecte o a l'altre company social i l'elecció de l'objecte interactiu en determina l'inici i el final) són un context per al desenvolupament de la regulació mútua (on infant i adult intenten acoblar-se interactivament).



- L'atenció conjunta és una situació interactiva on es posen en joc disposicions comunicatives recíproques (perquè infant i adult comparteixen significats) i disposicions instructives recíproques (perquè l'adult ensenya a l'infant una manera determinada d'actuar, en relació amb uns objectes i unes accions per tal d'incorporar-los dins un format determinat) que constitueixen les bases d'una cooperació mútua entre l'adult i l'infant.
- L'atenció conjunta és una habilitat de coordinació (perquè l'infant ha d'adquirir l'habilitat de coordinar la seva atenció entre l'adult i un objecte) i una habilitat d'integració (perquè la seva adquisició depèn del desenvolupament de les competències en els àmbits cognitiu, social, comunicatiu i manipulador).

Si l'atenció conjunta és una habilitat cognitiva que assoleix l'infant quan aprèn a coordinar la

mirada entre un objecte i un adult, aquesta habilitat s'adquireix i, per tant, es desenvolupa. En aquest sentit, l'atenció conjunta és una habilitat cognitiva inherent al desenvolupament de l'infant, ja que la seva adquisició i el seu desenvolupament reflecteixen una evolució.

A partir de l'anàlisi de l'atenció conjunta en infants de 10 a 28 mesos d'edat (Mas, 2003) he pogut constatar que l'atenció conjunta emergeix al voltant del primer any de vida de l'infant. Aquesta emergència coincideix amb els primers encontres de l'infant en intersubjectivitat secundària amb els adults que fan possible que s'incorpori un tercer element en les seves interaccions diàdiques (adult-infant) per passar a ser interaccions triàdiques (adult-infant-objecte). L'infant, en aquestes primerenques interaccions triàdiques, mostra una important transició en el seu desenvolupament sociocognitiu, ja que, d'una banda, apareixen els primers gestos d'assenyalar amb el dit índex

en direcció cap a un objecte, sovint acompanyats d'algun tipus de vocalització i, d'una altra, l'infant comença a percebre i a conèixer l'adult com a punt de mira per compartir amb ell situacions on intenta mostrar alguna mena de compromís conjunt.

A partir dels 14-16 mesos d'edat, l'infant consolida l'habilitat per a l'atenció conjunta, ja que l'infant assoleix l'habilitat per coordinar i alternar la mirada adult-objecte. L'adquisició de l'atenció conjunta permet a l'infant compartir accions conjuntes amb l'adult i, juntament amb el desenvolupament del llenguatge, li confina la possibilitat de mostrar atenció a un objecte, persona o acció, ja sigui de forma no verbal (mitjançant la mirada, un gest d'indicació, etc.) o verbal (a través d'alguna expressió vocativa del tipus «goita!»).

Aquest desenvolupament pel que fa al llenguatge s'aferma a partir de les emissions de gestos d'assenyament (amb el dit índex) com

a indicadors de referència a la ment. Quan l'infant assenyala o indica, atribueix un estat intern de coneixement i comprensió cap a una altra persona, objecte o esdeveniment. És a dir, comportaments com que l'infant respongui el gest d'assenyalar o mirar fixament el rostre de l'adult posen de manifest que comença a comprendre l'atenció com un estat mental, pas previ per comprendre la ment dels altres. L'adquisició de l'habilitat per a l'atenció conjunta és un període de transició en les habilitats mentals que coincideix amb el moment en què l'infant comença a adquirir el llenguatge convencional.

Però durant el període d'adquisició de l'atenció conjunta es posa també de manifest el tipus de joc que fa l'infant a partir dels objectes interactius. Es pot observar que el joc de l'infant canvia qualitativament respecte a abans de l'any de vida, ja que, la manipulació dels objectes passa de ser accions simples amb un únic objecte a una manipulació funcional (on es posen en relació dos o més objectes), la qual implica actes més sofisticats de simulació. Per tant, aquest desenvolupament en la manipulació dels objectes reflecteix una evolució en el joc tant en l'aspecte cognitiu com en el de la motivació perquè aquest joc involucra l'infant en llargs períodes d'exploració d'objectes i, per tant, d'atenció als objectes interactius.

A partir de l'estudi he pogut fer palès que l'atenció conjunta és una habilitat cognitiva que es desenvolupa en un medi interactiu i que canvia en el decurs del desenvolupament de l'infant en la mesura en què la reciprocitat

adult-infant es modifica perquè s'incorporen una sèrie de trets del medi en la interacció. En aquest medi interactiu, a part de situacions d'atenció conjunta entre infant i adult, també es desenvolupen uns processos duals de comunicació, socialització i manipulació que fan que l'infant desenvolupi l'atenció conjunta de manera multifactorial amb desenvolupament de competències cognitives, comunicatives, socials i manipuladores. ■

M. Teresa Mas Parera és professora associada a la Universitat de Barcelona.

Bibliografia

ADAMSON, L., i R. BAKEMAN (1991): «The development of shared attention during infancy», *Annals of Child Development*, núm. 8, pàg. 1-41.

BATES, E., L. CAMIONI i V. VOLTERRA (1975): «The acquisition of performatives prior to speech», *Merrill-Palmer Quarterly*, núm. 21, pàg. 205-226.

CARPENTER, M., K. NAGEL i M. TOMASELLO (1998): «Social cognition, and communicative competence from 9 to 15 months of age», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, núm. 255 (63) 4, pàg. 1-176.

MAS, M. T. (2003): *L'atenció conjunta dels 10 als 28 mesos d'edat de l'infant*, tesi doctoral a la Universitat Autònoma de Barcelona.

MOORE, C., i P. J. DUNHAM (1995): «Joint Attention. Its origins and role in development», *Hillsdale*, New Jersey: LEA Publishers.

SCAIFE, M., i J. BRUNER, J. (1975): «The capacity for joint visual attention in the infancy», *Nature*, núm. 253, pàg. 265-266.

TREVARTHEN, C., i P. HUBLEY (1978): «Secondary intersubjectivity: Confidence, confiders, and acts of meaning in the first years of life», a Lock (ed.), *Actions, gesture and symbol*, Nova York: Academic Press.





Les pedres

Sílvia Majoral

Aquest estiu vaig recollir pedres en una platja pensant a portar-les a l'escola. Els seus colors eren preciosos. Llàstima que quan són fora de l'aigua perden aquell color que ens ha cridat l'atenció.

Les pedres eren al racó dels tresors amb tantes altres coses que anem recollint entre tots i que ens suggereixen textures, colors, formes, per mirar, tocar, olorar, endreçar.

Un altre dia la Sofia va venir carregada de pedres molt arrodonides d'una platja. Eren molt boniques. Les va ensenyar a la resta de companys i espontàniament deien «és rodona», «és fina», «és groga», «mira, té ratlles», «a mi m'agrada aquesta».

A partir de les seves observacions vaig pensar de proposar en petit

grup una activitat per observar bé les pedres, definir-les, agrupar-les, i així ho vam fer. Mentre les tocàvem i les miraven vaig recordar com eren de boniques dins l'aigua i els ho vaig explicar als infants.. «Per què canvien de color?», em preguntaven. «No ho sé, ho voleu veure?» I cadascú, amb un pot de vidre, van anar posant pedres i observant-les. Omplir i buidar els pots, treure i posar les pedres mullades.. «Surten colors», deien.

Sovint anem molt de pressa, massa de pressa i no ens aturem a meravellar-nos amb el món que tenim al voltant. Tant per a nosaltres com per als infants és estimulants i necessari trobar moments de calma per saber dir «Oh!» i gaudir-ne amb ells.



Hem anat recollint pedres. La Sofia n'ha portat moltes.

Són fines, de diferents colors, formes, mesures.

Després de jugar-hi, tocar-les, buscar formes i agrupar-les, proposo de posar-les a l'aigua.

–Estan calentes, a l'aigua –Emi.

–Mira, colors!

–Són grans –Joakin.

–1, 2, 3, 4, 6 7 i 8 –Lorena.

–Faig un tren –Noa.

–Mira l'aigua de quin color s'ha posat. La rentaré –la Lorena la canvia.

–L'aigua està calenta i bruta.

–És de les pedres. ■



Espai per a una creativitat sense límit

desembre 2004

20

novembre

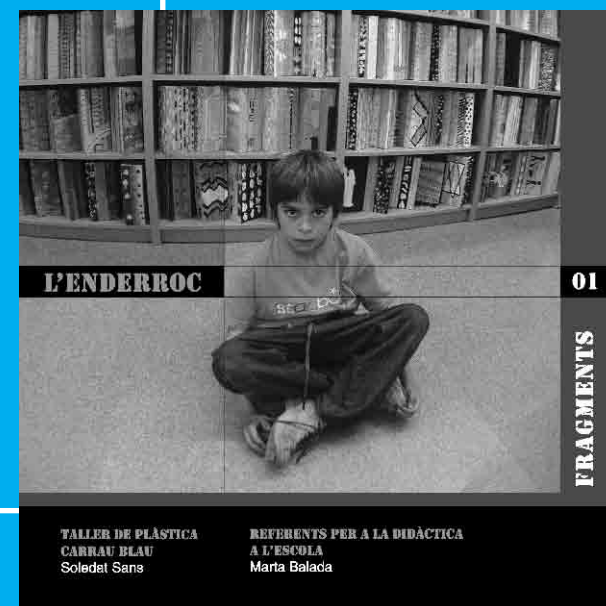
Ceres, Pintures de dit, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.

AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY[®]

Col·lecció Fragments

La col·lecció Fragments segueix l'activitat del Carrau Blau, taller municipal de pasta amb vint anys de trajectòria. El primer número és dedicat, precisament, a l'enderroc de l'espai que ocupava i com aquesta desaparició serveix d'excusa per a una experiència plàstica única.



NOVETAT

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

Recordo la primera escola a la qual vaig entrar amb la consciència que hauria de fer-me càrrec d'un grup d'infants com a mestre. Era una escola d'un poble del Mig-Segre, a les terres de ponent. La delegació territorial volia iniciar un procés de desdoblament dels cursos (la població escolar estava creixent) i va obrir una nova classe per atendre els nens i les nenes del primer cicle de la llavors educació general bàsica.

La directora va acompanyar-me el primer dia del mes de febrer, que era quan jo m'incorporava a la nova feina, i va presentar-me a la mestra tutora d'aquell grup. Era una d'aquelles mestres traslladada pel franquisme i que tenia molt a prop la seva jubilació professional. La mestra va cridar, un a un, a una dotzena de nens i nenes i va posar-los en una filera davant la pissarra que presidia l'aula. Va començar a parlar-me en veu alta (intencionalment escoltada per la directora i la resta d'infants asseguts a les seves cadires) de les característiques personals, familiars i escolars de cada infant que formava la filera. Per posar uns exemples: «Aquesta és igual que el seu pare, gandula com no n'hi ha cap. Vigila perquè més d'un dia et portarà polls i els encomanarà als altres o a tu mateix.» «Aquest talòs és dur com una pedra. Si aconseguixes que li entri alguna cosa al cap, ja m'ho explicaràs; perquè voldrà dir que els nous mètodes que apreneu ara els mestres joves són miraculosos».

M'aturo per dignitat professional i per respecte a la canalla que va haver de suportar aquella escena.

Quina entrada per als infants i quina entrada per al nou mestre. Digna d'una escola, d'una educació, d'un tipus de mestratge que sabem en extinció.

Tampoc no donaré més detalls del reguitzell d'anècdotes, en els quatre mesos que vaig ser-

L'acollida dels nous mestres

Xavier Gimeno

Amb l'arribada d'un nou mestre a l'escola s'inicia un procés molt important. En la integració, hi estan implicats tant el nouvingut com l'escola que el rep. La manera com aquest procés es dugui a terme és expressió d'una determinada concepció d'educació.

hi, que encara recordo de la que va ser la «meva primera escola», la meva primera feina de mestre. Parlo de l'any del *tejerazo* al Congrés dels Diputats a Madrid.

Deixeu-me que porti un altre retall de vida, aquest contemporani, per il·lustrar inicialment el tema que m'ocupa: l'acollida del nous mestres.

Una companya del Departament universitari on ara treballa es lamenta, i ens lamentem plegats de manera periòdica, de la manca de socialització professional o d'enculturització

en la professió que tenen les darreres generacions de professorat novell incorporat al nostre departament. De fet no és manca de socialització, sinó una enculturització difosa, sense referents, sense suports ni límits.

Això em connecta amb la manera com les darreres generacions d'infants, adolescents i joves són socialitzats en els contextos familiars,¹ escolars² o comunitaris. Aquests infants de qui parlo no tenen límits, ens diem sovint els adults, però penso que tampoc poden gaudir (no ens donem temps per poder oferir-los-els) del suport suficient per sentir-se atesos, acompanyats, en definitiva, estimats.

De quina acollida parlem?

Parlem d'acollida als infants i les famílies que s'incorporen per primer cop a l'escola bressol o al parvulari. Parlem de l'acollida als infants i les seves famílies que han vingut de lluny en un procés migratori que els ha portat en aquest país (el que diem nostre) en cerca d'un futur possible que no podien ni construir, ni imaginar en el seu lloc d'origen. Però aquí volem parlar del que aquestes acollides tenen en comú amb la que hem de dispensar, oferir, atorgar, al company, a la companya que s'incorpora a una escola (a la qual diem nostra) en la qual nosaltres ja estem treballant.

Entrar i sortir, començar i acabar. Les escoles saludables són permeables. Permeten (es permeten) que entrin idees noves, projectes nous, famílies noves, professionals nous, materials nous, programes nous.

Importància de les entrades, dels rebedors a les cases i a les escoles (sobretot a les escoles

bressol). Espais de transició, espais de pas, però que marquen una profunda empremta en les persones que els transiten (infants i adults).

No tractarem aquí ni de les sortides ni dels acabaments, tot i considerar-los també importants. Ens ocuparem de les entrades i els començaments.

Pensem en un moment en els preparatius d'un començament en la vida privada o en la vida professional. Els mestres, els professors (tasca cíclica per definició) estem molt acostumats a vetllar pels començaments: el d'una escolarització, el d'un curs escolar, el d'un projecte a la classe. Els començaments els tractem amb cura per estar convençuts que si establim un bon inici, si l'inici està mínimament adreçat, no ens caldrà redreçar-lo tant com si neix amb mal peu, escanyat, escapçat, sense esperança.

El començament d'un company nou a l'escola, al centre. Un nou company que pot ser que s'estreni en la professió o que simplement s'estreni en la institució. Estrenar-se. Quanta il·lusió, quanta energia potencial, quant futur, quantes ganes.

Ens podria ajudar diferenciar el mestre novell del mestre nouvingut. El primer no posseeix experiència professional, però això no vol dir que no tingui una representació de la seva professió, una idea de la feina que ha triat (o de la feina que l'ha triat). Ha estat escolaritzat (atès educativament) des de petit i ha caminat per una educació per a tothom (l'obligatòria) i per una formació professionalitzant (graduat, diplomata, llicenciat) adquirida a la secundària postobligatòria o a la universitat. Així ha construït una imatge del mestre que

vol ser i del mestre que no vol ser. També ha estat influenciat per la representació social que la resta de ciutadans tenen de la feina d'educador, de mestre.

El segon, a més de tot això, ha construït, amb la seva experiència anterior en altres centres, una manera de fer la feina, unes habilitats, uns hàbits, unes rutines, uns tics, unes destreses, unes capacitats, uns principis rectoris, unes idees que sustenten la seva manera actual de desenvolupar la professió. L'experiència professional (això no em canso de dir-ho en activitats de formació permanent dels mestres i dels professors) pot ser bona o dolenta. El que cal és que l'acumulació d'experiència pugui haver estat reflexionada. Una pèssima i continuada experiència professional no reflexionada aboca el mestre a estats de tensió psicosocial i al desgast professional discapacitador. Una pèssima experiència reflexionada, compartida, debatuda, contrastada amb els companys (i de vegades guiada per un professional extern al centre) pot ser una oportunitat per canviar, per avançar en el quefer diari d'un recorregut professional funcional i saludable.

El mestre experimentat que arriba de nou a un centre és nou però no novell i això hem de tenir-ho en compte a l'hora d'acollir-lo. L'acollida que farem a un mestre d'un tipus o d'un altre dependrà, entre altres factors, de:

- a) La seva experiència com a aprenent (infant, alumne, estudiant, etc.).
- b) La seva experiència com a professional (novell, veterà, expert, etc.).



- c) La seva experiència institucional (escola, centres de treball anteriors, centre de formació professionalitzant, etc.).
- d) La seva experiència d'equip (a l'escola com a alumne, als altres centres anteriors, etc.).

Quan parlem d'experiència volem referir-nos tant al saber (conceptualitzacions), com al saber fer (habilitats, capacitats), com al saber ser (actituds, valors), com al saber conviure (interrelacions, emocions).³ Quatre potes de la taula del coneixement professional: declaratiu, procedimental, axiològic i relacional.

L'acollida és cosa de dos

Fins ara hem parlat del mestre acollit, però en un procés d'acollida hem de poder pensar en el mestre que acull, en el directiu que acull i també en l'intercanvi que comporta la mateixa acollida.

Semblaria que és el nou, el novell, el nou vingut, el que ha d'adaptar-se a la nova situació, el que ha d'acomodar-se al nou lloc de treball, el que ha d'assimilar tot el que troba de novetat, però per poder adaptar-se cal que la situació nova estigui construïda, estigui prevista per algú; per poder acomodar-se cal que algú hagi deixat espai al que arriba; per poder assimilar alguna cosa, aquesta cosa ha d'estar disponible.

Estem parlant del paper, de la responsabilitat del que acull. Quina va ser la meua sorpresa quan en una ponència sobre el procés migratori, el que la presentava parlava del dol del que es trasllada i del dol del que acull (o no) el que arriba.⁴

El canvi en el de la casa, l'adaptació, l'acomodació i l'assimilació del que està «a casa seva».

Quina mala premsa tenen els sogres, els familiars anomenats polítics i que mai no hem pogut saber si se'ls anomena així perquè hi ha papers pel mig i no sang de la relació o perquè cal ser molt diplomàtics en relacionar-nos amb ells.

És ben cert que en les darreres dècades s'estan elaborant plans d'acollida al professorat novell,⁵ programes i plans de formació per al professorat que s'incorpora a la professió (alguns d'ells vinculats a les pràctiques de formació), però, revisant-ne alguns, notem un emfàsi en el que necessita el que arriba i poca referència al que necessita el que acull (tot i que també hi ha programes de formació de mentors, supervisors o tutors de novells).

Aquest tema ens evoca els processos que en l'àmbit social s'estan desenvolupant en les migracions de les poblacions de l'anomenat tercer món cap a l'anomenat primer món on també se sol deixar de banda la responsabilitat que tenen els que acullen, els que estan a «casa seva», a «la seva terra». Mundialització econòmica o mundialització social?

Tornem a la nostra reflexió sobre l'acollida als mestres en els centres escolars. El procés d'acollida hauria de preparar-se, hauria d'estar previst per diverses raons, entre d'altres:

- e) És un moment crític que «remou» moltes coses en les persones i en la institució escolar.
- f) És un moment crític per «l'inconvenient» de la situació tant si coincideix amb el principi de curs escolar (principi per a tothom i on tots estem adaptant-nos) com si s'escau a mig curs (quan tothom està al seu lloc i el que arriba es pot trobar «sol» en el canvi)

- g) És un moment crític per la necessitat «d'iniciar relacions», de posar en marxa llenguatges que habitualment no són compartits, codis que són diversos i que «naturalment dificulten» (i dificultat no és sinònim de drama) l'empatia necessària per a la posterior integració.

En definitiva, considerem que tant s'ha d'integrar el nou mestre a l'escola a què arriba com la nova escola ha d'integrar-se al mestre que arriba. Sense aquesta bidireccionalitat no hi haurà possibilitats d'un desenvolupament organitzatiu ni professional de tipus funcional.

L'acollida, temps de transicions i canvis

Ja hem dit que l'acollida té a veure amb la història del mestre acollit i també amb la història de la institució que acull a través del mestre o el directiu que ho fa, però l'acollida en ella mateixa és una història. És un fenomen «tocat» pels temps, és un procés, és un camí amb principi i final.

Quan comença un procés d'acollida? Ens atrevim a dir que s'inicia en el moment en què el que espera desespera (frisa) o prepara l'arribada o en el moment en què el que inicia el camí pensa en el punt d'arribada. Per tant, l'acollida té un factor psicològic gens menyspreable, que forma part de les estructures del pensament de les persones que la protagonitzen.

També hi ha un component social a considerar. Hi ha una relació, hi ha un intercanvi, hi ha una comunicació, hi ha un trasbals. En l'acollida s'intercanvien idees, conceptes, valors, principis, codis, etc.

L'acollida es fa efectiva en el moment de la trobada, trobada preparada, anticipada, prevista per tots els participants. Per això no volem treure valor als plans formalitzats d'acollida del professorat en algunes escoles, en alguns dels centres per atendre el professorat que s'incorpora de nou. De totes maneres, considerem que aquests plans es veurien millorats si poguessin incorporar alguns dels aspectes apuntats en aquest article.

L'acollida està «tocada» pel temps i, per això, els fenòmens d'acollida, els episodis d'acollida, passen a formar part de les facetes més profundes dels professionals, dels aspectes més essencials dels mestres acollits i dels mestres acollidors. Passen a formar part de la biografia professional, però també de la història institucional.

En algunes escoles emergeixen converses com:

Recordeu quan va aterrar aquí la Carme? Va venir en un mal moment. Havíem decidit participar en aquell projecte que tants mals de cap ens va portar i ella va ser capaç d'incorporar-se sense gaire complicació.

O bé:

Aquell curs en què va renovar-se més de la meitat de l'equip educatiu. Els que arribàvem érem més que els que ja éreu a l'escola, i això va produir-me una sensació de fragilitat brutal. Com podríeu entomar tants canvis? Tantes persones noves? El Lluís va poder explicar-nos algunes coses que es referien a la història recent del centre i als canvis en l'equip i això va asserenar-me. Era veritat que podien canviar molt les coses, però l'escola no era un 'hospital robat' i hi havia vida des d'on seguir endavant.

Aquests tipus d'intervencions, recollides en espais de reflexió d'equips educatius de centres escolars, en els quals treballem com a assessors institucionals, testimonien la importància que tenen els moments d'acollida per als mestres i per als mateixos centres.

Quan finalitza un procés d'acollida? En general, diríem que, quan la distància entre l'acollit i l'acollidor (persona o institució) desapareix o es presenta imperceptible als «ulls» dels protagonistes, pot considerar-se finalitzada.

D'alguna manera volem posar de manifest que l'acollida és una expressió cultural de l'escola. L'acollida pot (o no) formalitzar-se en un determinat pla o programa, però la manera com hem d'acollir o ser acollits en la nostra transhumància professional és expressió d'aspectes tan profunds com la nostra concepció de l'educació, la nostra idea de professió, la nostra manera de veure i viure l'escola, la nostra posició davant les relacions humanes i tantes altres que configuren una determinada cultura escolar i professional. Cultura que és present de manera transversal en l'acollida als mestres, l'acollida als infants, l'acollida a les famílies i a qualsevol persona o

qualsevol idea que pugui contribuir al desenvolupament social, cultural, escolar, professional i personal. ■

Xavier Gimeno és professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Notes

1. FLAQUER, L. (coord.) (2002): *Informe sobre la situació de la família a Catalunya: un intent de diagnòstic*, Barcelona: Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.
2. TORREBLANCA, J. (coord.) (2002): *Los fines de la educación: una reflexión desde la izquierda*, Madrid: Biblioteca Nueva. Madrid.
3. DELORS, J. (1996): «Educació: hi ha un tresor amagat», dins de *Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
4. ATXOTEGUI, J. (2002): «Migración y psicopatología: dificultades psicológicas más frecuentes en la migración. Hipótesis explicativas desde la psiquiatría transcultural: duelo migratorio y choque cultural», ponència en las *Jornadas de APAG* a Ciutat de Palma.
5. FERRERES, V.S. i F. IMBERNÓN (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid: Síntesis.



Volem criar pollets

«El pollet es forma en el rovell», va dir la M. Paula, i la Maria li va contestar: «Li van sortint cosetes, que són

com unes venes». «Primer es forma el cap», va exclamar la Tània. «Vols dir el cervell que dona les ordres a tot el cos», va explicitar la Maria...

Aquests són alguns dels comentaris que fan els infants sobre com s'imaginen les transformacions que es produeixen dins l'ou perquè es formi el pollet.

L'experiència es va fer a l'escola Coves d'en Cimany de Barcelona a l'etapa d'educació infantil en el grup de cinc anys. Es va portar a terme al llarg d'un trimestre.

La nostra manera de treballar les ciències parteix de diversos conceptes apresos durant els seminaris d'assessorament amb Neus Sanmartí i també és fruit de la nostra partici-

Criar pollets és una proposta que podria limitar-se a l'àmbit de les ciències de la natura. Però el mestre que parteix de la idea d'un infant capaç i que s'atura a escoltar-los observa que qualsevol experiència porta molt més enllà del que, en principi, se'n podria esperar.

ció en els seminaris I i II *L'Observació dels éssers vius*, dirigits per Rosa M. Pujol i Mariona Espinet.

Les ciències, les intenten enfocar des d'una vessant constructivista, on els infants són els protagonistes dels seus aprenentatges i són ells, amb la guia de l'educador, els que van construint els seus coneixements. Ens proposem ajudar els infants a comprendre els fenòmens a partir d'activitats on aprenguin a pensar, imaginar, fer i representar els fets i situacions que viuen. Creiem molt important partir sempre dels models mentals que tenen els infants abans de fer les activitats d'observació i experimentació. D'aquestes vivències, els nens faran les seves representacions i establiran relacions i connexions entre el que pensaven o s'imaginaven i la realitat que han viscut,

per anar-se creant els propis models amb l'objectiu que cada vegada s'apropin més als models escolars i als models teòrics de les ciències. Pensem que, treballant d'aquesta manera, els ajudarem a organitzar el pensament i, alhora, contribuirem a potenciar la capacitat cognitiva de saber crear els propis models sobre els fets i fenòmens, cosa que els permetrà descriure i explicar com funciona el món. Intentem que, en la dinàmica de classe, mai no faltin les activitats de pensar, fer i representar, i sempre relacionades les unes amb les altres.

Objectius de l'experiència

Els objectius principals que ens havíem plantejat eren els següents:

- Treballar la reproducció del gall i la gallina per tal de fer néixer pollets a l'escola, utilitzant la modelització.

Neus Garriga

- Estudiar el concepte de reproducció, no de manera segmentada sinó lligada a la totalitat de l'ésser viu, tenint en compte les funcions de nutrició i de relació.
- Analitzar les interaccions de l'organisme amb el seu medi, galliner o ou, segons el moment de desenvolupament en què es troba.
- Explicar les variables mediambientals necessàries per tal que es produeixin les interaccions esmentades.
- Plantejar la importància dels aspectes genètics en el desenvolupament dels pollets.

La metodologia de treball utilitzada va consistir a crear uns marcs suggeridors on els infants hagin de pensar, imaginar i establir relacions:

- A partir de les preguntes plantejades per l'educador o pels infants.
- Fent diferents activitats d'observació, experimentació i manipulació.
- Representant en llenguatges diferents (verbal, plàstic, corporal, etc.) el model que els infants tenen d'ésser viu en diferents moments de l'experiència.

Descripció de l'experiència

Conversa inicial

Per motivar els infants i poder tenir el seu primer model mental sobre el tema se'ls va presentar el conte «Volem criar pollets» del Pau i la Laia, amb la intenció de provocar una conversa col·lectiva a partir de preguntes i, així, ajudar-los a expressar els seus coneixements previs sobre aquests éssers vius. En aquesta conversa inicial, les preguntes de l'educador

anaven encaminades a fer que els infants fossin conscients que són necessaris uns progenitors («Què penseu que necessitaran per criar pollets?», «En un galliner que no hi ha gall, les gallines ponen ous?», «De tots els ous poden néixer pollets?», «Per què a vegades no hi ha pollet?», etc.) i unes condicions mediambientals determinades perquè puguin néixer els animals («Si tenim uns ous i volem que neixin pollets i no tenim cap gallina, com ho podem fer?», «Quan arriba l'escalfor a l'ou què passa?», etc.). És sorprenent analitzar i comprovar la diversitat del nivell de les respostes que donen els nens i les nenes sobre el tema. Hi ha infants que ja intueixen la formació del pollet amb el concepte de reproducció sexual («Els ous a vegades no tenen pollet perquè no hi ha cap gall al galliner», «Per tenir fills cal tenir un pare i una mare, es necessita un gall i una gallina», «Si només hi ha gallines no poden néixer pollets. Els ous són diferents quan hi ha gall. No sé que fa el gall, no ho entenc»).

A l'altre cantó, trobem alumnes que creuen que els pollets poden néixer de tots els ous per art de màgia, per a uns es formen dins de la panxa de la gallina («Quan surt l'ou, surt el pollet, ja està dins de la panxa») i per a altres es formen quan la gallina ha post els ous («El pollet es forma quan la gallina l'escalfa»).

Absorts en la conversa, ens adonem que molts infants ja són conscients de la necessitat d'uns factors del medi («Necessiten calor») i unes característiques dinàmiques perquè es puguin desenvolupar els pollets («Tarden setmanes a créixer dins l'ou»).

Amb el propòsit d'enriquir el debat, es van

plantejar diferents preguntes sobre les característiques morfològiques d'aquests éssers abans de reproduir-se i se'ls va fer reflexionar sobre les funcions de nutrició i relació bàsiques per al seu desenvolupament.

S'aprofundeix sobre l'origen del pollet i els queda com a incògnita el paper del gall en la reproducció.

Representació gràfica

Es convida els infants a expressar plàsticament de manera lliure i espontània «Com s'imaginen la vida del gall, la gallina i els ous d'on surten els pollets.» Quan acaben la seva representació, cada nen explica a la resta de companys el que ha representat.

La conversa inicial i aquesta representació gràfica, a més de proporcionar-nos el model mental que tenien els infants sobre el tema, ens van ajudar a crear un marc comú per a tota la classe que ens serviria de base per a la posterior observació i experimentació. Reflexionant sobre l'experiència, ens vam adonar que havíem aconseguit despertar la sensibilitat i estimular la curiositat dels nostres infants per aquests animals: «Volien criar pollets».

Visitem uns galliners i recollim ous per incubar

Amb un gran interès per part de tots, vam anar a visitar uns galliners i a recollir els ous per incubar. Amb l'objectiu que tots observessin i es fixessin en les mateixes coses, se'ls van plantejar diferents consignes per ajudar-los a enriquir el model que tenien d'aquests éssers vius en aquell moment de l'experiència i contrastar la representació que s'havien imaginat amb la

realitat per tal d'anar-la modificant i integrar-hi nous aspectes. Les consignes pretenien que els infants analitzessin el medi, el galliner, i els seus elements tant els materials com els vius. Havien d'observar com són els galliners, què hi ha, qui hi viu, quants galls i quantes gallines hi ha, què fan, quines diferències i semblances tenen el gall i la gallina, on ponen els ous, què mengen i beuen, on dormen, què hi ha al terra del galliner, si hi ha alguna gallina lloca, quines diferències veuen entre els dos galliners, de quin galliner agafarem els ous, etc.



Els ous ja són a la incubadora

Després de la sortida, molt entusiasmats, vam posar els ous a la incubadora. Vam observar l'interior d'un ou, per comprovar que encara no estava format el pollet. Es va originar una conversa sobre les condicions en què haurien d'estar els ous a partir d'ara i el paper que té el gall en la formació dels nous éssers. Ens adonem que molts infants han preguntat a les seves famílies sobre aquesta qüestió i alguns ja són conscients que és necessària l'aportació de material que prové dels dos sexes perquè es puguin formar els pollets.

Davant de la pregunta de la mestra «A la sortida hem vist un galliner on només hi havia gallines i un altre on hi havia gallines i un gall. Els ous que fan les gallines dels dos galliners

seran iguals? Quina diferència tindran?», vam recollir respostes com les següents:

- No són iguals. Dels ous del galliner on només hi ha gallines no pot sortir el pollet. Per poder néixer els pollets hi ha d'haver un gall.
- El gall posa una cosa dins de la gallina.
- A l'ou on naixerà un pollet, el gall i la gallina hi han posat una cosa a dins.
- Han de tenir un pare i una mare.
- El meu pare diu que el que posa el gall dins de la gallina és una cosa transparent...



Conversa de la sortida al galliner

El dia següent, va tenir lloc una altra conversa, en aquest cas sobre la sortida als galliners per tal d'anar modelitzant-los els coneixements i anar creant un model cada vegada més ric que s'apropi al model d'ésser viu que intentem que els infants vagin assolint al llarg de l'escolarització. Les preguntes anaven encaminades a descriure les característiques de l'organisme (gall/gallina) i el seu medi (galliner) i analitzar les interaccions que es produeixen entre ells, i

aprofundir en les funcions vitals bàsiques: on vivien els galls i les gallines, com eren els galliners, com vam conèixer quin era el gall i quines eren les gallines, quines diferències tenien, què necessiten el gall i la gallina per viure, què fa el menjar dins del cos, per on passa, en què es converteix, si heu dit que el menjar li serveix per créixer, per no posar-se malalt... per a quines altres coses li serveix, on creieu que dormen, per què han de dormir, on ponien els ous, com es fan els ous dins de la gallina, etc.

Fem, comprovem i anotem

Durant els vint-i-un dies que va durar la incubació, se'n va fer el seguiment i, per tal que fossin conscients de les variables mediambientals que permeten el conjunt de transformacions que desencadenaran la formació i el naixement dels pollets, anotem en uns gràfics la temperatura de la incubadora i si hi ha aigua per mantenir el grau d'humiditat necessària. També fem el control del moviment dels ous i el control del temps que falta per al naixement.

Parlem dels canvis que es produeixen dins l'ou

Mentre esperem que neixin els pollets, parlem de les transformacions que creuen que es produeixen dins l'ou i de les condicions de vida en aquests moments, però sempre establint relacions en tots aquells fets que es produeixen abans i després del naixement. Com que no podem veure què passa dins l'ou, cal potenciar en els infants la capacitat d'imaginar-s'ho i fer-los conscients de les interaccions que es produeixen. Amb la conversa preteníem que els infants reflexionessin sobre l'existència de

vida dins l'ou i de les transformacions que es van produint gràcies a les característiques de medi extern que ho possibiliten. Al mateix temps, que s'adonessin de la continuïtat de la vida abans i després del naixement i que els nous individus nascuts són semblants als seus progenitors, fruit de l'aportació de material genètic. Algunes preguntes estaven plantejades per potenciar en els nens la capacitat d'interpretar interaccions, com és el cas de la interacció entre l'aire i l'ou i entre l'aliment i l'ou. Els infants, al llarg de l'experiència, comparen el desenvolupament del pollet amb la del fetus humà, que per ells és més conegut.

Alguna part de la conversa:



–Com sap l'ou que ha de néixer un pollet i no un ànec o un cigne?

–Perquè l'ou és de la gallina.

–Per la cosa que li ha donat el gall a la gallina.

–És que els ous de gallina són diferents dels ous dels ànecs i del cignes.

–Si l'ou el fa una gallina neix un pollet i si el fa la mare ànec neix un aneguet.

–Es per allò que em va dir el meu pare. El gall posava a la gallina una cosa que fa que neixi el pollet.

–I la gallina posa també una part i farà que sigui pollet.

–Les dues parts s'ajunten i formen el pollet.

–La gallina fa els ous.

–Què cal fer perquè aquella cosa que hi ha dins de l'ou estigui viva i arribi a ser un pollet?

–Hem de posar els ous a la incubadora.

–La gallina els hi ha de donar calor.

–Han d'estar calents.

–Si posem molta calor què passarà?

–Que es moririen. Tindrien massa calor.

–No podrien respirar

–Hem de posar aigua.

–L'aigua s'hi posa perquè no s'assequi l'aire. Ha de tenir humitat.

–A més, hem de girar els ous.

–Girem els ous perquè tinguin calor per totes bandes.

–Què passa dins l'ou perquè es formi el pollet?

–Quan vam posar l'ou a la incubadora no hi havia el pollet.

–Hi havia el rovell i la clara.

–En el rovell hi havia el que va posar el gall i la gallina, però no es veia. D'això sortirà el pollet.

–La gallina fa l'ou.

–El pollet es forma al rovell.

–Li van sortint cosetes.

–Què són aquestes cosetes?

–Són com unes venes.

–Primer es forma el cap.

–El cervell.

–Per què creus que es formarà primer el cervell?

–Per què dóna les ordres a tot el cos.

–També té sang.

–També s'ha de formar el cor.

–I l'esquelet.

–Es va formant tot.

–El bec, les potes, etc.

–Es va menjant la clara i es va formant tot.

–Menja amb el bec.

–No, en els bebès la mare menja i el bebè menja de la mare.

–El menjar va a l'estómac de la mare.

–Les coses bones van a la sang i després van al bebè. Les vitamines van al bebè i així fa que creixi.

–Menja pel melic.

–El pollet menjarà amb la corda que té que va fins a la clara. Primer se li formarà el cap i després el cos amb les cames i braços.

–Si es menja la clara cada vegada n'hi haurà menys. El pollet naixerà quan s'acabi la clara.

–Com respira el pollet dins l'ou?

–Pels dos puntets que té al costat del bec.

–Pels pulmons.

–Pel bec.

–Però si encara no té formats els pulmons, el bec... com deu respirar?

–L'aire també li arriba al pollet pel tub.

–A dins l’ou hi ha aire perquè pugui respirar.

–Dins de l’ou no hi ha aire. Quan està a dins no respira.

–Si no respira es morirà.

–L’aire, al bebè, li arriba quan respira la mare.

–Però en el cas dels nostres ous que no tenen la mare i resten a la incubadora, com els arriba l’aire?

–L’aire no pot entrar a l’ou, és a dins.

–L’aire li arriba per la corda, així respira.

–Cada vegada hi haurà menys aire. Quan no en tinguin sortirà de l’ou.

–El pollet respira i menja per la corda.



quelcom per agafar el menjar. Les transformacions, les comencen a representar en el rovell col·locant algun distintiu per representar el que posa el gall i la gallina perquè pugui formar-se el po-

vegada han fet les seves representacions ho expliquen a la resta de companys i, entre tots, analitzem què deu succeir dins de l’ou.

Naixement dels pollets

Per fi, va arribar el dia esperat. Ja havien passat els vint-i-un dies. A les nou del matí, vam entrar a la classe molt neguitosos i vam sentir un piu-piu. Els infants, molt emocionats, van cridar: «Ja han nascut els pollets!» La nostra sorpresa va ser veure que, dins de la incubadora, tots els ous encara estaven intactes. Ens costava

Representem plàsticament què passa dins l’ou Organitzats en petits grups, expressen i representen de manera plàstica i experimental aquells aspectes i sensacions que creuen que es produeixen dins l’ou des que el posem a la incubadora fins que neix el pollet.

El nivell de les representacions que han fet els infants és molt divers. Ens trobem amb els que encara no perceben les transformacions que es produeixen i només representen l’ou per dins, tal com era en el moment de posar-lo a la incubadora i el pollet quan neix. Altres infants ja representen en materials diferents el que diuen que és l’aire. Els altres grups, en diferents graus, ja representen les transformacions que intueixen i representen l’aire que necessita per desenvolupar-se i el cordó o

llet (plàstic, puntet de color diferent) i segueixen la representació de maneres diferents de representar el pollet de mida molt petit amb el cordó i el fan créixer a sobre del rovell fins que surt de l’ou. D’altres, a sobre del rovell, fan una petita forma groga i representen el cordó i fan créixer aquesta forma fins que el pollet surt de l’ou. D’altres creuen que, en el rovell, surten moltes venes i, a partir d’elles, s’aniran formant totes les parts del pollet. Un grup pensa que primer es formen moltes venes i després es formarà el cap, on hi ha el cervell perquè pugui donar les ordres de tot el que s’haurà de formar, el cordó per agafar el menjar i totes les altres parts. En aquest cas, els infants ja reflecteixen l’existència d’un desenvolupament gradual i progressiu de la matèria. Estan modelitzant els éssers vius com a sistemes complexos. Una

entendre que sentíssim el so abans d’esquerdar-se l’ou. Vam aprofitar l’emoció i l’entusiasme de tots per parlar de tot el que passaria a partir d’ara, com respirarien, com menjarien, què els faria el menjar dins del cos, per on passaria, en què es convertiria i per a què els serviria el menjar.

Al cap d’una estona, es va començar a esquerdar una mica un ou, seguidament un altre. Després vam veure com sortia el bec i, al





cut els pollets dels altres ous. Les raons que donen són molt diverses; des de dir que ha fallat la temperatura (massa calor o massa fred), la humitat (posar massa aigua), que els hem girat massa, fins a dir que els pollets estaven malalts i s'han mort dins l'ou, o bé que tenen por dels humans i per això no volen néixer.

Observem els canvis en els nostres pollets
Mentre vam tenir els pollets a l'escola, en vam observar el creixement, l'augment de pes i els canvis corporals. Un cop per setmana els preniem les mides, els pesàvem i ho anotàvem en uns gràfics. Finalment els vam portar al galliner d'on havíem recollit els ous per incubar.

La maleta viatgera
Davant de l'entusiasme de les famílies per saber el que havíem treballat sobre els pollets, vam muntar un dossier explicant l'experiència i transcrivint totes les converses mantingudes a classe. Mitjançant la Maleta Viatgera, cada dia el llibret anava a casa d'un infant, on els pares podien donar-hi la seva opinió.

cap de dues hores, va néixer el primer pollet. En voler sortir de l'ou es va ferir. Al cap de mitja hora va néixer el segon. Durant la nit els vam deixar dins de la incubadora amb els altres ous.

En tenim cura en un nou galliner
El dia següent, posem els pollets al galliner que hem adaptat per a ells i analitzem el que necessitaran per viure a partir d'ara i quines feines haurem de fer perquè els pollets puguin viure en les millors condicions. Creuen que necessitaran escalfor perquè no tinguin fred. Per això, els posem dues bombetes que els donaran calor. També els haurem de posar menjar i aigua i netejar cada dia el galliner canviant la palla i els trossos de paper de diari.

S'ha mort el Petitó
El tercer dia, quan anem a veure els pollets, només n'hi ha un, el Groguet. Es parla de com és que només hi ha un pollet i del que li deu haver passat al Petitó. Entre les diverses respostes que diuen, surt que potser s'ha mort. Els infants fan moltes preguntes i el volen veure. Després de veure'l parlem del que passa quan un animal es mor. La conversa va ser molt interessant, ja que en un primer moment es va parlar de tots els òrgans que deixen de funcionar i de totes aquelles coses que ja no pot fer el pollet. En un segon moment, els infants van evocar els seus sentiments i emocions que els produïa el fenomen de la mort.

Aquell mateix dia, tenim la sorpresa que ens regalen cinc pollets acabats de néixer. Aquest fet ens impulsa a desendollar la incubadora i parlar amb els infants de per què no han nas-

Valoració de l'activitat

Durant el temps que va durar l'experiència, els nens i les nenes van estar molt motivats i, per tant, la seva participació va ser molt bona.

Van reflexionar, pensar i imaginar en molts moments i, a partir dels coneixements que tenien i els que anaven adquirint, van poder iniciar-se en la construcció d'un primer model d'ésser viu i de la seva relació amb el medi.

Hem pogut constatar que els infants aprenen més a partir del que diuen els seus companys i de les representacions que fan dels seus aprenentatges. La deducció que fan dels coneixements els proporcionen estratègies i tècniques que els ajuden a comprendre els fets i fenòmens que els envolten. Es fa evident que és a partir de l'observació i l'experimentació directa dels éssers vius quan els nens són capaços d'aprofundir i ampliar els seus coneixements i plantejar-se hipòtesis sobre les interaccions que tenen amb el medi, com s'organitzen i com funcionen. Aquí tenen un paper important les preguntes que planteja l'educador, ja que han de ser preguntes significatives que els portin a reflexionar i aprofundir sobre les idees clau del model d'ésser viu que intentem que assoleixin.

Els hem d'ajudar a posar paraules a les observacions, les accions i els pensaments.

Treballant amb aquesta metodologia, alumnes i mestres compartim experiències, coneixements, actituds, emocions i sentiments que ens porten a crear unes relacions afectives entre els diferents infants, mestres i elements d'estudi, en el nostre cas els pollets. ■

Neus Garriga és mestra a l'escola Coves d'en Cimany.

La lactància

en els llibres

per a infants de 0 a 6 anys

Pot semblar reiteratiu remarcar els avantatges de la lactància materna, però, com constata aquest estudi, la seva difusió no ha arribat a molts dels llibres que els nostres infants tenen a l'abast. Causa o conseqüència de la presència majoritària de l'alletament artificial en la nostra societat, cal que il·lustradors i editors en prenguin consciència.

És difícil no recordar que l'alletament matern és l'aliment ideal per al lactant i que ha de ser promogut i encoratjat. En la revisió de la bibliografia mèdica, que comprèn més de deu anys, hi ha pocs articles que facin referència a l'alletament, cultura i llibres infantils. Un d'aquests¹ mostra que el biberó, en la nostra societat, és una forma habitual d'alimentar els bebès i que en els llibres infantils freqüentment es presenta la lactància materna com una alimentació equivalent al biberó. En un altre² es recullen les percepcions que sobre l'alletament presenta una mostra de la societat americana; en aquest treball un 45 % de la població enquesta expressa que alletar interfereix en l'estil de vida de la mare. L'educació per a la salut té em compte aquest tema i la promoció de l'alletament matern forma part del contingut de

pediàtriques solen recomanar l'alletament matern, però la realitat és que a les consultes ens trobem amb moltes mares que se senten angoixades i insegures davant l'alletament matern, que sovint ens demanen una llet de fórmula o ja l'han utilitzada sense consultar-nos-ho. El biberó és un estri constantment representat en la ment d'aquestes mares que el veuen com a quelcom tranquil·litzador, com una alternativa ideal per calmar les seves angoixes. Algunes altres ja ni tan sols s'han plantejat el fet de donar el pit o t'arriben com a mig obligades a fer-ho i semblen considerar la lactància amb llet de fórmula tan natural com la materna.

les visites a les llevadores, cursos prepart i visites prenatales de pediatria. Durant els primers mesos del bebè tant els pediatres com les infermeres

Rosa M. Masvidal, Isabel Serrano i Elisenda Trias

En els comportaments humans respecte a la salut, la cultura, que és un fet social, és determinant i està, en la gran majoria dels casos, per sobre de l'instint i del sentit comú. La cultura té un ampli ventall de transmissió dintre de la nostra societat. El marc educatiu és un dels més utilitzats per a aquest fi i, en aquest medi, els llibres són una de les eines més emprades.

Malgrat que és difícil demostrar fins a quin punt els llibres, tant el text com, a certes edats, sobretot les imatges, influeixen en l'infant, aquests es fan servir per explicar el món, inculcar valors i educar actituds i conductes. No sabem fins a quin punt les imatges vistes durant els primers anys de la vida poden quedar en l'inconscient i determinar algunes conductes i actituds posteriors, però es pot esperar raonablement que «quelcom hi quedi».

Davant d'aquesta hipòtesi, es va creure necessari, com a primer pas, fer un treball amb els objectius següents:

- Fer un estudi descriptiu de com es mostra l'alletament en les il·lustracions dels llibres infantils per a infants de zero a sis anys.
- Conèixer si altres variables influeixen en el tipus de lactància que apareix en les il·lustracions o els textos dels llibres estudiats.

Resultats

El total de llibres objecte de l'estudi és de 169.

Les imatges d'alletament matern en els quals els protagonistes són humans o animals humanitzats només és present en un 12 % de la mostra. En un 30 % apareix l'alletament matern en animals (el gràfic núm. 1 expressa en nombres absoluts les imatges d'alletament dels llibres).

Les imatges d'alletament artificial són presents en el 77,5 % dels llibres. En el 37 % apareix un nen prenent un biberó, sent el mateix nen el que es pren el biberó sol en la meitat de les ocasions. En el 23 %, es mostren imatges d'alletament artificial en l'entorn (pots de llet, biberons) i en el 18 % les imatges d'alletament artificial són fora del context de lactància (gràfic núm. 2).

El 50 % dels llibres que presenten els dos tipus d'alletament (11 llibres) no manifesten preferències en relació amb les diferents maneres d'alletar.

El 62 % dels il·lustradors són dones, i en un 26 % són homes; el tipus d'alletament que representen es pot veure en la taula I (taula que presenta les imatges d'alletament que apareixen en el total de llibres, tenint present que en un mateix llibre poden mostrar-se maneres diferents d'alletar).

L'autor del text és del sexe femení en el 65 % dels llibres, i del sexe masculí en el 19,5 %; el tipus d'alletament que descriuen (en el 85 % dels llibres que contenen text) es pot veure en la taula II. La representació d'alletament pel sexe de l'autor, tant de les il·lustracions com del text, no mostra diferències estadísticament significatives, tot i destacar que les dones representen gràficament l'alletament matern en una proporció quasi el doble que els homes (13,3 % *versus* 6,8 %).

El 90 % dels llibres provenen d'Europa, destacant per ordre de més a menys freqüència: Estat Espanyol: 41 volums, dels quals 29 han estat editats a Catalunya (un 17 % del total). Segueix per nombre de llibres el Regne Unit, França, Itàlia i Alemanya. El 10 % restant queda distribuït entre Amèrica del Nord, Àsia, Austràlia i altres. S'han trobat 55,6 % dels llibres escrits o traduïts al català. La mida de les submostres no permet valorar si es donen o no diferències en el tipus d'alletament segons el país.

El 14 % dels llibres han estat escrits en els anys vuitanta, el 57 % entre 1990 i 1999 i el 18 % a partir de l'any 2000; només hem trobat un llibre de l'any 1958 i tres escrits el 1978. La presència de nens/animals humanitzats mamant apareix en 15 llibres (11 %) dels 131 editats entre 1958 i 1999, i en 5 llibres (13 %) dels 38 editats a partir de l'any 2000; no hi ha, en aquest aspecte, diferències estadísticament significatives.

Respecte a l'edat a la qual estan destinats els llibres, el 79 % estan adreçats a nens de tres a sis anys i d'aquests només el 11,6 %

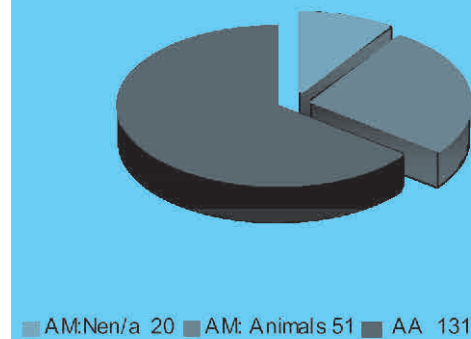
contenen imatges d'alletament matern i el 48,8 % nens prenent biberó.

Discussió

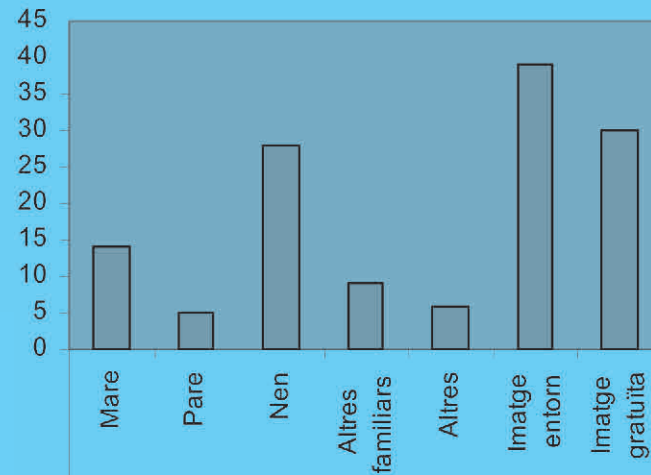
La finalitat del treball és constatar uns fets per a la seva posterior valoració i possible implicació pràctica de cara a afavorir la promoció de la lactància materna en la nostra societat. Es va escollir l'edat de zero a sis anys perquè es va valorar que és l'edat en la qual la implantació dels missatges és rebuda de manera més acrítica per part de l'infant i en la qual, amb molta freqüència, el llibre és utilitzat per explicar situacions que envolten l'infant, ajudant-lo a interpretar i comprendre la realitat i els seus sentiments i, per tant, transmetent una important càrrega emocional; també és l'edat en la qual les imatges tenen més valor.

La influència cultural respecte a la lactància materna afecta tant els individus del sexe femení com els del sexe masculí (per això hi ha llibres per a nenes, però també per a nens) ja que hi ha treballs que mostren la influència del pare en relació amb la decisió del tipus d'alletament per part de la mare. La percepció en positiu respecte a l'alletament matern que té l'embarassada de l'actitud del pare³ i l'aprovació d'aquest⁴ va associada a una alta incidència d'alletament matern, 98,1 % comparat amb un 26,9 % quan, al pare, li és indiferent. L'home, com a component de la parella, segons la seva experiència i les seves creences, influencia la dona. Que el pare s'impliqui en la nova etapa de la paternitat i que participi en el rol de cuidador de la nova família ajuda la mare a tirar endavant en aquesta nova experiència, fet que

Gràfic núm. 1. Tipus d'al·letament representat als llibres



Gràfic núm. 2. Freqüència de qui administra al·letament artificial i on hi ha imatges d'al·letament artificial



pot mantenir-se en el temps configurant el seu model de família.

No es pot afirmar, segons el nostre treball, que el món que mostren els llibres infantils sigui sexualment discriminatori i majoritàriament masculí i que poques vegades hi hagi situacions en les quals nens i nenes, homes i dones cohabitin, es comuniquen i intercanvien⁵ perquè l'al·letament matern és presentat com una forma inicial de relació entre la mare i el fill, però sí que es mostra que aquesta relació és breu i fàcilment substituïda per altres membres de la família.

Hi ha molts factors que poden influir en la decisió de la mare d'iniciar l'al·letament matern i estan ben recollits:⁶ és important la informació que rep d'altres dones (familiars, amigues, etc.),



dels professionals sanitaris (cursos prenatals, visita prenatal pediàtrica, revisions del nen sa, etc.), dels missatges de les revistes i mitjans de comunicació, etc. Moltes d'aquestes influències poden ser positives en relació amb l'al·letament matern. Però és evident que les pròpies experiències de les mares i els models culturals que li han estat transmesos tindran un paper decisiu; en aquest cas, aquells models introduïts en la infància a través del seu ambient, de l'educació i dels llibres poden influir en la seva decisió de mantenir l'al·letament matern, ja que iniciar-lo és més fàcil gràcies als coneixements conscients, raonats i transmesos durant l'embaràs, moment en què la mare vol donar el millor al seu fill.

Els professionals sanitaris donen informació sobre l'al·letament i són consultats pels molts dubtes que apareixen durant el procés de cria del nen, estan molt implicats, però la seva ajuda depèn en moltes ocasions de la seva formació i de la manera d'interactuar amb la parella. Les creences culturals també afecten els professionals sanitaris i després d'uns anys en què en països occidentals la norma era alimentar amb biberó, la iniciativa de la promoció de l'al·letament matern per l'OMS/UNICEF a Ginebra l'any 1979⁷ ha propiciat canvis favorables sobretot en les maternitats.

Actualment està augmentant una altra vegada la prevalença de l'al·letament matern i la seva duració, però no encara en la mesura que voldria l'OMS.⁸

L'equip de professionals (llevadores, tocòlegs, pediatres i infermeres) és cabdal per donar la informació correcta, i sensibilitzar les mares embarassades en la decisió d'al·letar, però per

al seu manteniment és important el suport de l'atenció primària.⁹

És difícil esbrinar fins a quin punt la presència majoritària de l'alletament artificial en els llibres infantils pugui ser, en alguna proporció, causa, o més bé ser sobretot conseqüència. La facilitat amb què es fan servir les imatges d'alletament artificial ens fan pensar que els llibres representen, com un mirall social, el moment cultural que vivim respecte de l'alletament, i que aquest moment depèn de factors de la dona/mare, de l'home/pare, dels professionals sanitaris i de la societat. La mare actual, marcada per factors personals, familiars i, sobretot, per la seva incorporació al món laboral, sol començar amb moltes ganes d'alletar el fill, per tal d'oferir-li el millor i establir amb ell un bon vincle afectiu, però la por de no arribar a tot (família i treball) fa que s'incorporin altres membres de la família com el pare, l'àvia, la mai-nadera o l'escola bressol, a l'hora d'alimentar el fill, substituint la mare en un moment valuós.

Un altre fet cultural que pot intervenir en la minoritària presència de l'alletament matern en els llibres infantils podria ser el pudor excessiu de la nostra societat respecte al fet que una dona alletí en públic,² a diferència de la manera natural de com es mostra, en els llibres estudiats, l'alletament matern en animals. En una societat en què molts tabús han estat derrocats, aquest podria ser-ne un.

Després de l'estudi que s'ha fet i a causa de la gran presència d'alletament artificial en els llibres infantils, es pot refermar la hipòtesi que aquests poden influenciar, de manera inconscient, la futura decisió dels pares respecte a l'a-



lletament, malgrat que hi ha molts altres factors que interactuen.

Els editors, autors i il·lustradors de llibres infantils, com a agents socials educatius importants, haurien de promoure l'alletament matern com a fet natural, augmentant la presència de l'alletament matern en les il·lustracions dels llibres infantils, sobretot els dirigits a nenes i nens de zero a sis anys, pels efectes positius en la seva futura maternitat.

Seria possible un canvi en la cultura de l'alletament, com va ser el fort impacte que va tenir la campanya-lluita antitabac francesa en aconseguir que, en els dibuixos del còmic Lucky Luck, que sempre portava un cigarret a la boca, el cigarret fos substituït per un branquilló?

Conclusió

Es constata una poca presència de l'alletament matern en els llibres infantils amb l'agreujant que hi ha moltes imatges d'alletament artificial. Aquest treball porta, els pediatres i infermeres de pediatria, a animar els editors dels llibres infantils que transmetin l'alletament matern com l'alimentació òptima per al nadó. ■

Elisenda Trias i Isabel Serrano són pediatra i infermera del CAP Sant Andreu de Barcelona, Rosa M. Masvidal és pediatra al CAP Dr. Lluís Sayé de Barcelona.

Agraïments: a les bibliotecàries de les biblioteques públiques Rosa Sensat, Joan Miró i Sant Pau i Santa Creu de Barcelona i als responsables de la secció de llibres infantils de la llibreria Abacus. Al Dr. Antoni Hidalgo, tècnic de salut de l'ABS Sant Andreu, per les seves aportacions tècniques.

El treball ha estat presentat en forma de comunicació a la XI Reunió de la Societat Catalana de Pediatria, maig del 2003, i ha rebut el premi a la millor comunicació.

Notes

1. ALTSCHULER, A.: «Breastfeeding in children's books: reflecting and shaping our values», *J Hum Lact* 1995; 11(4): 293-305.
2. LI, R., F. FRIDINGER i L. GRUMMER-STRAWN: «Public perceptions on breastfeeding constraints», *J Hum lact* 2002; 18(3): 227-235.
3. FREED G., J. K. FRALEY: «Effect of expectant mother's feeding plan on prediction of father's attitudes regarding breastfeeding», *Am J Perinatol* 1993 Jul; 10(4): 300-3.
4. LITTMAN H., S. V. MEDENDORP i J. GOLDFARB: «The decision to breastfeed. The importance of father's approval», *Clin Pediatr (Phila)*, 1994; 33(4): 214-9.
5. Association Européenne Du Côté des Filles: *¿Qué modelos para las niñas?. Una investigación sobre los libros ilustrados*, París, 1998.
6. ARORA, S. i altres: «Major factors influencing breastfeeding rates: Mother's perception of father's attitude and milk supply», *Pediatrics*, 2000; 106:E67.
7. Reunión conjunta OMS/UNICEF sobre la alimentación del lactante y niño pequeño: «Declaración. Recomendaciones. Documento FHE/79,3», Ginebra, 1979.
8. PRATS, R., i altres: «Evolució de la lactància materna a Catalunya», *Pediatr Catalana*, 2002; 62:285-8.
9. JOVANI, L., i altres: «Influencia del personal sanitario de asistencia primaria en la prevalencia de la lactancia materna», *An Esp Pediatr*, 2002; 57(6): 534-9.

Bessons diferenciació - confusió

Ser bessó comporta peculiaritats, matisos, que aquest article analitza des del punt de vista de la psicologia. Així, en la construcció de la pròpia imatge, encara que es tingui un germà idèntic, se'ls diferencia pel nom i per les accions diferents. Ahora, com en els altres infants, també es pot experimentar gelosia. Però, sobretot, el bessó té un germà de la mateixa edat amb qui jugar i compartir descobertes.

Quan s'espera un fill i són dos els que anuncien l'arribada, generalment el primer sentiment és de sorpresa. Després als pares segurament els vindran al cap una colla de dubtes i pors respecte a la seva capacitat per atendre'ls bé tots dos alhora. Aquests pensaments tenen la seva lògica, ja que el fet és fora del normal, entenent com a normal la definició que en dona l'estadística. És normal allò que es produeix amb major freqüència. En l'home, el que és més freqüent és que en cada part neixi un fill. Però la naturalesa no sempre és lògica i si bé en algunes ocasions juga males passades, fent que neixin individus amb malformacions, en el cas del naixement de bessons ens fa un regal.

El fet que el naixement de bessons no sigui normal ha portat a ser objecte d'una mirada

que no era un veritable individu. La ciència ha cregut també trobar en els bessons un camp adient per a l'estudi de moltes malalties, ja que en considerar que eren dos infants en els quals es mantenien unes variables constants, podia així estudiar els resultats de les variables que es manipulen. Hi ha molts estudis amb bessons per poder discernir si, en la maduració de l'infant, influeix més l'herència o l'ambient. Els resultats no han estat concloents, ja que per exemple en casos en què s'han separat els bessons en néixer finalment s'ha comprovat que l'ambient en el qual els dos s'han criat no ha estat tan diferent.

especial per part de la ciència i de la societat, mirada no sempre beneficiosa per a ells, com és el cas de societats de tribus que mataben el que naixia segon, per considerar

És molt conegut que hi ha dos tipus de bessons: els que provenen d'un sol òvul fecundat i la natura fa que les divisions cel·lulars siguin dobles, amb el resultat de dos éssers vius genèticament idèntics, i els que provenen de dos òvuls fecundats, és a dir, que la natura ha propiciat que arribin dos fills al mateix temps, en contra del que és habitual que en neixi un de sol. La llengua catalana té solament una paraula per designar-los, a diferència del castellà, més ric en aquest cas, que en té dues: gemelos els procedents d'un sol òvul i mellizos els procedents de dos òvuls, essent aquest últim cas el més freqüent, especialment ens els últims temps en què cada vegada són més habituals els embarassos de bessons fruit de fecundacions *in vitro*.

Així doncs, bessons són dos infants que neixen al mateix temps i tindran un desenvolupament paral·lel. Aquest fet els influenciarà d'alguna manera? És una pregunta que tant els pares com la ciència i la societat es fan.

Marisol Farré

Tindran caràcters similars? Es consideraran dues persones independents o bé es viuran com una unitat i seran dependents una de l'altra? El fet que existeixi un altre, molt proper, que té moltes coses en comú amb ells o és idèntic, com l'influirà?

Diferenciació - confusió

Com he dit a l'inici, els bessons han estat i són motiu d'atenta observació per part de la ciència i hi ha publicacions sobre això. Jo voldria, en aquest article, centrar-me únicament en l'eix diferenciació-confusió. Per tractar-ho, recorreré a l'estructuració subjectiva de l'individu i com la pròpia imatge hi té un paper fonamental. Una cosa amb què es troben els bessons és que s'assemblen molt físicament, i recorreré al reflex de la imatge al mirall. Vegem, doncs, com es produeix l'estructuració subjectiva i quines són les primeres identifications.

Jaques Lacan, psicoanalista francès (1901-1981), parla de l'«estadi del mirall», que comprèn dels sis als divuit mesos, com un estadi estructurador del jo.

Un estadi és un període evolutiu, així que, cap als 6 mesos, l'infant comença a reaccionar davant de la seva imatge i als 18 hi ha ple reconeixement i identificació.

En els simis, que són una espècie molt semblant i instrumentalment més precoços que nosaltres, no hi ha un reconeixement de la imatge pròpia al mirall. És un fet comprovat, ja que l'interès d'un infant per la seva imatge al mirall perdura i gaudeix de l'observació dels propis moviments, mentre que en el simi decau ràpidament.

El reconeixement de la pròpia imatge és un signe d'intel·ligència, ja que vol dir que l'infant és capaç d'establir un relació entre els moviments que ell fa i els que observa al mirall, és a dir, entre el seu cos i la seva imatge, i també entre les persones i objectes que hi ha al seu voltant. Aquest reconeixement es produeix fins i tot abans d'haver adquirit la bipedestació i la marxa. Cal entendre aquest estadi com una identificació.

Lacan diu que s'ha creat una matriu simbòlica, que defineix com matèria bàsica amb capacitat formadora i regeneradora. O sigui que s'ha produït una transformació en el subjecte quan ha adquirit una imatge, que ja té quelcom propi –la imatge– amb què s'identifica abans d'identificar-se amb l'altre i abans que, a través del llenguatge –nom i cognoms–, se'l reconegui universalment com a subjecte. Aquesta matriu «*Será el tronco de las identificaciones secundarias*» diu Lacan. La forma del cos –Gestalt–, percebuda per l'infant, és doncs més formadora que formada, ja que com a cos no està completament madura encara.

Amb el reconeixent de la pròpia imatge, s'ha produït un fet fonamental, per a l'infant, en situar la instància del jo –representació mental de la pròpia imatge– abans que aquest se senti reconegut socialment.

Aquest estadi lliga l'organisme amb la realitat, o sigui el món interior –la representació mental– amb el món exterior. Aquesta relació en l'home està descoordinada ja que neix immadura; el cos madura després de néixer, cosa que implica que el nadó viu el cos fragmentat –hi ha una descoordinació motriu– i,

en l'estadi del mirall, és produeix una unificació.

El mirall és l'instrument que brinda a l'infant l'ocasió de percebre el seu cos com una unitat. Fins aquell moment ha percebut com a disgregades les parts del seu cos. (Hauereu vist moltes vegades a un nadó mirar-se molta estona les mans com si fossin un objecte extern al seu cos, fet que podem observar cap als 2-3 mesos.)

Aquest estadi del mirall li permet identificar-se amb els de la pròpia espècie. Per això la majoria dels infants busquen la resposta de l'adult quan es veuen al mirall i esperen en la seva resposta confirmant-los com a éssers humans identificats amb el nom propi.

La finalització d'aquest estadi s'assolirà quan hi hagi una dialèctica entre l'infant, que ja es reconeix com un jo, i situacions socialment complexes. Lacan ho diu així:

«Momento en que termina el estadio del espejo, inaugura por la identificación de la imago del semejante y los celos primordiales, la dialéctica que desde entonces liga al yo con situaciones socialmente elaboradas».*

Basant-nos en aquest estadi des que l'infant reconeix la seva imatge al mirall, tot infant disposa d'un element imaginari que el fa únic i el diferencia dels altres i no ha de tenir cap confusió amb un semblant. Tampoc no s'ha de confondre respecte al germà bessó, que físicament se li assembla molt, ja que encara que les figures reflectides al mirall siguin idèntiques, la conducta d'un i altre davant del mirall no són la mateixa, ja que cada un fa uns moviments diferents per mostrar les emocions que li desperta la percepció de la imatge pròpia.

Tenim, doncs, que, si les primeres identificacions estructuradores del jo s'han integrat correctament, l'infant ja disposa d'uns recursos per no confondre's.

Però l'estructuració subjectiva no solament es fonamenta en el registre imaginari, sinó que a més a més el registre simbòlic fa les seves aportacions. Tenim com a element diferenciador el nom propi. Com que, des del naixement ja se li ha assignat un nom diferent del del germà, en veure la seva imatge al mirall, caldrà que l'adult li faci correspondre amb el nom propi. Disposa ja, doncs, de dos elements que l'identifiquen i diferencien de l'altre; a més a més, el nom propi és un dels elements que l'introdueix en l'àmbit social, com diu Lacan. Per tant, és convenient que, quan es posa un infant davant d'un mirall, se l'anomeni pel nom.

Un altre recurs a favor de la diferenciació és la vivència que els pares tenen de cada un d'ells. Per més que els pares els hagin de proporcionar les mateixes atencions al mateix temps, mai no els tractaran totalment igual. Podem posar com a exemple els moments d'introduir pautes maduratives com l'alimentació no làctica: cada nadó l'acceptarà segons el temps que trigui a reconèixer-la com a quelcom bo i com ho manifesti (aquest fet és quelcom subjectiu), cosa que farà que l'adult tingui una resposta diferent en cada cas.



Seqüència de la conducta d'una nena de 13 mesos davant del mirall. Primer mostra alegria i sorpresa, després mou els braços i s'observa. Acaba mirant la mare per veure'n la reacció.

Per tant, la interacció amb cada un dels bessons serà diferent i els viuran com a dos fills independents, tindran per a cada un expectatives i projectes de futur diferents, etc.

Gelosia

Quan es parla de la infància, un tema obligat és la gelosia. La gelosia no sempre és patològica, sinó que, d'entrada, és un signe d'intel·ligència. Els nens saben molt poques coses, no tenen encara els coneixements que l'experiència de la vida els ha pogut aportar, però les coses que saben les saben molt bé, és a dir, les saben d'una manera molt al peu de la lletra, cosa que fa

que els seus raonaments lògics siguin molt exactes.

Pensem en la situació d'un infant quan li neix un germà. Fins llavors ha disposat d'un benestar facilitat pels pares, però arriba un altre a qui els pares estimen, cosa que li dóna els mateixos «drets» i disposa de les mateixes possessions que ell. El que pen-

sa, sense saber-ho, és que, a ell, li'n tocarà menys, que tot allò de què gaudia caldrà reparar-ho. Aquesta lògica el fa viure l'existència del germà com a algú que li impedeix gaudir de tot allò que hi té dret.

Aquesta lògica tan elemental l'aplica també a l'estima que rep dels pares. Així, doncs, pensa que li tocarà menys estima de la que fins llavors tenia. El que no sap és que els afectes no responen al tipus de raonament que ell fa i que l'estimació dels pares neix amb cada fill.

Per «avaluar» el que l'estimen de menys enfront del germà se servirà de les coses concretes que el germà rep i ell no. Tindrà així la confirmació de la sospita que el germanet és més estimat. N'hi ha molts exemples, com els nens que volen bolquers quan ja no els necessiten, volen el pit com el petitó, que se li comprin coses quan en compren al germà, etc. En no ser-li concedit allò que reclama, li apareix un sentiment de ràbia contra el germà, ràbia que li crea un problema, ja que va contra la pròpia ètica, o sigui, se sent dividit emocionalment. D'una banda, sent desigs d'agredir el germà, però, d'una altra, no pot, ja que també l'estima. Cada subjecte resoldrà aquesta situació com pugui, però la manera com els pares tractin aquest conflicte tindrà un gran pes per al fill gelós.

Hem parlat de gelosia d'un germà més petit, però el mateix raonament val per a un més gran. Les situacions es produeixen quan no poden tenir allò que es brinda al més gran, sense adonar-se que són coses no adequades per a ell.

En el cas de bessons, tot i no haver-hi una diferència d'edat, la gelosia existeix igualment. Es troben que han tingut sempre situacions

més semblants i si bé no els serveixen les coses diferents que es donen al germà com en el cas anterior, sí que es troben que han de compartir alhora moltes coses. Aquestes són l'instrument del qual es poden valer per «comprovar» si són més o són menys estimats que el bessó, com també el fet de no ser tractats de manera idèntica pels pares pot ser viscut com que se'ls estima menys. En aquest cas, els pares no tenen com a recurs, davant de la queixa dels nens de no tenir el que el germà té, l'argument de la diferència d'edat per justificar-se (per exemple, no serveix el recurs de dir «deixa-li que ell és més petit o bé això ho té perquè és més gran»).

Una cosa potser socialment mal entesa és que la gelosia és una patologia. No és així. És una mostra que l'infant té consciència del que representa tenir un germà. Sí que pot esdevenir patològica quan interfereix negativament en la seva manera de viure.

Situacions específiques en els bessons

El que sí que és diferent en el cas de germans bessons respecte a germans que tenen una diferència d'edat és que viuran en el mateix moment les etapes evolutives. Aquest fet sovint pot ser viscut amb joia, però també amb patiment, a causa dels malentesos identificatoris.

Un dels aspectes agradables, especialment en la infància, de ser dos molt iguals pot ser la de disposar sempre d'un company amb unes capacitats i interessos molt semblants, cosa que comporta tenir sempre molt proper un company amb qui «fer pinya» en les dificultats i exigències maduratives de la vida, com són els aprenentatges. A la vegada, això pot ser viscut amb pati-

ment quan un d'ells assoleix unes fites i l'altre no (per exemple, un assoleix aprenentatges escolars abans que l'altre), patiment que pot venir del malentès de pensar que l'adquisició del germà que tant ha acontentat els pares, ell no els el pot brindar, del fet de no poder ser com el germà davant dels adults. El que ell encara no ha descobert és que és valorat i estimat pel que per ell tot sol representa, i no en relació amb el germà.

Els bessons tenen l'ocasió de disputar-se la possessió d'un objecte abans que altres nens, ja que tenen més a la vora un altre amb el mateix interès per aquell objecte, cosa que, a un altre nen, potser no se li disputa res fins que és escolaritzat, i això els pot fer més precoços en aprendre a defensar les seves propietats.

Fàcilment es considera els bessons com «una unitat». Ho exemplifica el cas de pares que es refereixen a cada fill pel seu nom, però els diuen «els bessons» quan els volen anomenar.

S'ha donat potser massa importància a fets com que no s'ha de vestir igual els bessons, o bé que no han d'estar a la mateixa classe a l'escola. El que vesteixin igual o vagin a la mateixa classe no pot crear confusió. En tot cas poden augmentar-la si aquesta ja existeix. ■

Marisol Farré és psicòloga clínica

Bibliografia

LACAN, J.: *Escritos*, Buenos Aires: Siglo XXI, vol. I.

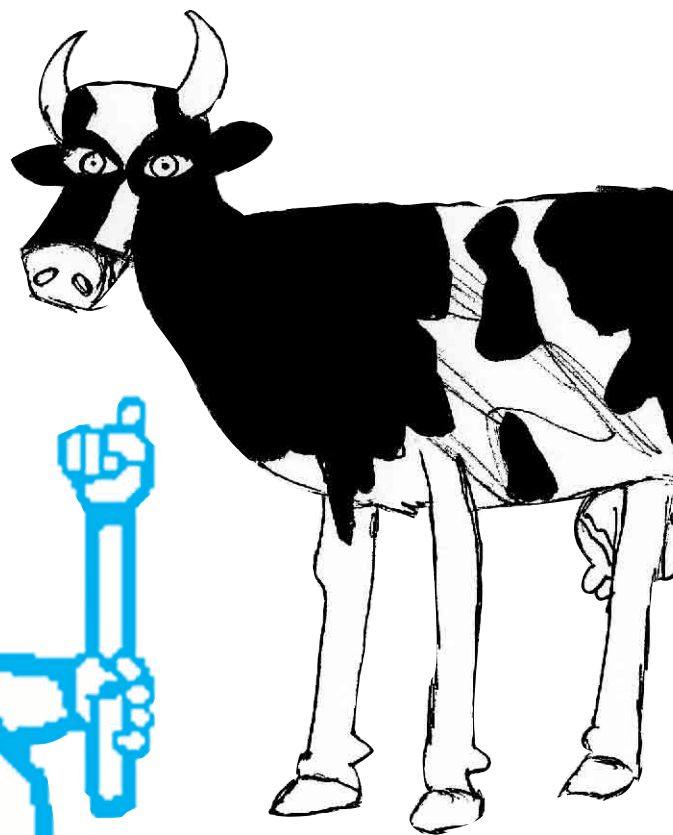
- * El *Diccionari de psicoanàlisi* de J. LAPLANCHE, J.-B. PONTALIS (Barcelona: Paidós, 1996) defineix *imago* com «una representació inconscient. Cal entendre que és quelcom que va més enllà que una imatge, un esquema imaginari adquirit, un clixé estàtic a través del qual el subjecte s'enfronta a l'altre. Per tan la imago pot objectivitzar-se tan en imatges com en conductes.»

Rondalles ortofòniques

La vaca del rei butxaca

Per acabar aquesta sèrie de rondalles ortofòniques que us hem presentat enguany, us oferim avui «La vaca del rei butxaca». En aquesta no hi ha paraules sense significat, com a les anteriors. Els sons guturals són dels primers que pronuncien els infants i potser per això els agrada especialment aquesta contarella. També ben segur que els agrada l'enumeració dels elements que hi ha al cap i al cos de la vaca i la facilitat de preveure què vindrà després. ■

Elisabet Abeyà



Vaca del taller de plàstica Carrau Blau

El rei Butxaca tenia una vaca que era la vaca. La vaca tenia cap, que era el cap de la vaca, de la vaca del rei Butxaca. La vaca tenia banyes, que eren del cap, del cap de la vaca, de la vaca del rei Butxaca. La vaca tenia ulls, que eren els ulls del cap, del cap de la vaca, de la vaca del rei Butxaca. La vaca tenia nas, que era el nas de prop dels ulls, que eren els ulls del cap, del cap de la vaca, de la vaca del rei Butxaca.

El narrador segueix enumerant la boca, les dents, la llengua, les orelles, el coll, l'esquena, els malucs, la cua, el floquet, les potes i els ungles. Hi afegeix que tenia un vedell, que posseïa els mateixos òrgans que la mare, els quals enumera, amb les consegüents repeticions en ordre invers, tant de les parts del cos de la mare com de les del fill. Quan arriba als ungles del vedell, pot afegir que el rei Butxaca va comprar una altra vaca que, alhora tingué també un vedell, enumerant tots els òrgans en plural; pot afegir que el rei comprà una tercera vaca i una quarta i una cinquena, per no acabar mai.

Amades, Joan: *Noves rondalles populars*, Barcelona: Selecta, *El tresor popular de Catalunya*, vol. 11, 1985.

Menú màgic

Rates de Biblioteca



Entrant

Barreja d'ingredients cuinats amb molta imaginació per a satisfer els més encuriosits.

JAY, Alison: *Imagina...*, Barcelona: Lumen, 2003.

Primer plat

Per degustar aquest plat tan saborós només cal pronunciar una «paraula màgica». Descobreix-la!

BURNINGHAM, John: *La cama màgica*, Madrid: Kókinos, 2003. La imatge de fons d'aquesta pàgina és d'aquest llibre.

Segon plat

Pastís de coixins amb essència de pèsol –de denominació d'origen– idoni per als paladars més exigents: els de princesa.

ANDERSEN, H.C.: *La princesa del pèsol*, Palma de Mallorca: Olañeta, 1994.

Postres

El tast poètic habitual

CANÇÓ DE SALTAR A CORDA

La pluja és una bruixa amb els cabells molt llargs. Cascavells li repiquen tota la trena avall.

A la nit, si venia, ho fa sense avisar. Estalzim a la cara i el vestit estripat.

Si fa córrer l'escombra, conillets a amagar. Amagats que seríem, que no ens atraparà.

Darrera la cortina fem-li adéu amb la mà.

MARÇAL, M. Mercè: *Bruixa de dol*, Barcelona: Cruïlla, 2004.

Il·lustracions de Judit Morales.

Gamar ja té pàgina web

M. Antònia Canals, amb la dotació del Premi Jaume Vicens Vives a la Docència Universitària, ha creat el Gabinet de Materials i de Recerca per a la Matemàtica a les escoles. De sigles, Gamar. I, per a tots els que vulguem saber en què consisteix o com són els materials matemàtics que tenen a la disposició dels mestres, o senzillament per curiositat, podeu visitar la seva pàgina web: gamar.udg.es (sense les www!)



Fòrum mundial d'educació infantil a Belfast i Montreal

El Fòrum mundial en educació infantil organitzat, aquest novembre, una trobada a Belfast i, per a maig de l'any que ve, una altra a Montreal. S'hi reuniran professionals d'educació infantil de vuitanta països amb l'objectiu d'intercanviar idees sobre l'oferta de serveis de qualitat. Podeu trobar-ne més informació a la seva pàgina web: www.childcareexchange.com/wf/



Seminari Respecte per la diversitat i l'equitat a la infància

Els dies 6 i 7 d'octubre d'enguany s'ha celebrat a la seu de l'A. M. Rosa Sensat aquest *Seminari*, amb participació de ponents d'arreu d'Europa. Entre els objectius, hi ha presentar el treball de la xarxa DECET (*Diversity in Early Childhood Education and Training*), intercanviar informacions i experiències, trobar socis que vulguin unir a DECET i revisar el desenvolupament potencial de la Fundació Bernard van Leer, coorganitzadora del *Seminari*.

Per a més informació:
www.rosasensat.org

Manifest de la xarxa d'escoles infantils municipals de Vitoria-Gasteiz

La xarxa d'escoles infantils municipals de Vitoria-Gasteiz ha elaborat un manifest. Les disset escoles infantils municipals han estat tancades des de començament de setembre i les educadores en vaga des de començament

d'agost. El motiu, un decret fet per l'alcalde que no va comptar amb el col·lectiu afectat, ni amb els sindicats ni amb els partits de l'oposició. El decret pretén eliminar els grups de dos anys i ampliar el nombre de sales 0-2 amb caràcter «assistencial». A més d'incrementar dies de treball, horaris i d'altres mesures.

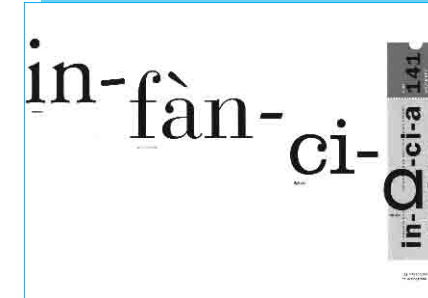
Finalment s'ha arribat a un acord sobre el calendari laboral i l'equiparació de funcions i salari de les treballadores.

Manifest i més informació a:
www.revistainfancia.org

La Xarxa Territorial per l'Educació Infantil a Catalunya en acció

La Xarxa Territorial per l'Educació Infantil a Catalunya continua treballant per arribar a acords i fer visible l'educació infantil de 0 a 6 anys que volem a Catalunya. De moment s'ha acordat mantenir les reivindicacions, aprofundir en la cohesió de l'etapa i establir canals de comunicació àgils entre tots els membres i amb els mitjans de comunicació. Més informació a:
www.revistainfancia.org/index-cat.htm

La nostra portada



I ja tornem a tenir sencer el nostre nom, després de repassar les lletres que el formen en quatre tipografies diferents que han fet història. Per saber-ne més, llegiu el magnífic article d'Enric Satué «A poc a poc i bona lletra» (*INFÀNCIA*, núm. 136, pàg. 33-35). La tipografia és un art subtil, que esdevé invisible, tret de quan s'hi fixen ulls entesos, o la mirada nova dels infants. Quan aprenen a llegir, sovint fan que ens adonem de com són de diferents les lletres: hi ha les majúscules, les minúscules, de pal sec o de tall clàssic, lligada o d'impremta. Cada una té una història que es perd molt enllà. Com a alfabet, compten amb trenta-cinc segles, d'ençà que un geni se'l va inventar en una petita ciutat de la costa siriana, anomenada Ugarit.

Education 0 - 6 years old

Professional Pairing: A Cultural Challenge?

ALFREDO HOYUELOS

This article is the first in a three-part series. The article includes certain philosophical and educational principles that support the idea of professional pairing for a group of children. These ideas are taken from hands-on experience, as well as from theoretical reflections and the extraordinary contributions of Loris Malaguzzi. In the two later articles, colleagues from a day care centre (0-3 years old) in Pamplona and a child care centre and primary school in Menorca set out - from the point of view of practical experience - their particular viewpoint on this method of work.

School for ages 0 - 3

Notes for a 21st Century Day Care CentreMARISOL GELONCH AND
ÀNGELS ZAMORA

The stiff social demand for places in a day care centre (0-3 years old) have brought schools of this type

to the forefront of public debate. Beyond the need of the families, there exists the need, and especially, the right, of infants to have good schools where they can get on, learn, and develop together with other children and adults. We want to contribute to this debate by contributing several ideas on the contents and organisation of the day care centre.

Joint Attention. A Cognitive Skill that a Child Acquires as from the First Year of Life

M. TERESA MAS

In a study prepared by the author, it is shown how the attention that the infant gives to objects and persons matures. The child establishes a relationship with his environment that becomes richer and richer and helps him to develop cognitive, communicative, social and motor skills.

School for ages 3 - 6

The Reception of New Teachers

XAVIER GIMENO

The arrival of a new teacher to the school sets in motion a very important process. The integra-

tion of the teacher involves both the newcomer and the school. The way that this process is carried out expresses a certain concept of education.

We Want to Raise Chicks

NEUS GARRIGA

Raising chicks is an idea that could be limited to the natural sciences. However, the teacher who starts from the idea that children have their own skills and that they stop, look and listen knows that any experience can take the child beyond what was initially expected.

Children and Society

Breast-feeding in Books for Children from 0-6 Years OldROSA M. MASVIDAL,
ISABEL SERRANO AND
ELISENDA TRIAS

It might seem reiterative to state the advantages of breast-feeding, but, as this study shows, this idea has not reached a lot of books that children have at their reach. Is it a cause or consequence of the use of formula by most families in our society? Illustrators and publishers should take note.

Children and Health

Twins: Differentiation - Confusion

MARISOL FARRÉ

Being a twin involves peculiarities, nuances, which this article analyses from the point of view of psychology. Thus, in the construction of self-image, even if one has an identical twin, one is differentiated by name and by different actions. And, as in other children, jealousy can be experienced. However, the twin has a brother or sister of the same age that is a playmate and someone to share discoveries with.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, setembre del 2004

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Servizi per bambine e famiglie»

Susanna MANTOVANI

«Dare senso al fare»

Agostino FRIGERIO

«Glia ili nido in Belgio»

Perrine HUMBLET

«I gesti dell'accoglienza»

Lucia TREVISAN

«Un progetto per sostenere la qualità»

Donatella SAVIO

«Un nido... intelligente»

Francesca SCOCCIA, Paola NICOLINI

«Diventiamo grandi insieme»

Laura BOCCACCIO, Annamaria PIETRANERA

«Alla ricerca delle radici»

Scuola dell'infanzia comunale Lo Specchio Magico de Pesaro

«Il saper fare»

Martina BELLUCCI, Maura CIAMARONI

«Giochiamo il circo»

Guiliana PENTO

Scuola Materna, núm. 2, setembre del 2004

Web: www.lascuola.it

«Un bambino *artificiale*?»

Cesare SCURATI

«Io a scuola: le emozioni dell'accoglienza»

Sabrina SIRONI

«Scuola e famiglia si incontrano»

Margherita BONACINI, Roberta SALA

Vitta dell'infanzia, setembre-octubre del 2004

«Società, scuola e autoeducazione»

Guisepe FRANZÈ

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 2005 (IVA inclòs): 40,20 euros

Europa: 48,20 euros

Resta del món: 51,00 euros / 65 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/lílibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona
Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

In-fàn-ci-a

visita

Cerdanyola del Vallès i Ripollet

dissabte, 9 d'abril del 2005

Lloc de trobada: Davant de l'Ajuntament de Cerdanyola del Vallès, pl. Francesc Layret.

Hora de trobada: 10 h.

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem a Cerdanyola del Vallès i Ripollet, on podrem visitar el parvulari de l'escola pública la Sínia i l'Escola Bressol Municipal Montflorit, i el parvulari de l'escola pública el Martinet.

Créixer sense violència

L'educació dels infants a Lóczy

18 i 19 de març

A càrrec d'**Anna Tardos**, directora de l'Institut Emmi Pikler de Budapest

Com les idees d'Emmi Pikler ajuden a establir una relació positiva amb els infants en les situacions de vida quotidiana. Una relació de cooperació que permet a l'adult reconèixer les capacitats de l'infant. L'educació i l'organització de la vida en grup.

Amb la participació del grup de treball Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
Organitza: Grup Pikler-Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

**Lloc i inscripció: A. M. Rosa Sensat
av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona**

Tel.: 93 481 73 74

www.rosasensat.org

Seccions

Editorial

Any nou...	núm. 136, pàg. 1
Sense cost	núm. 137, pàg. 1
No anem bé	núm. 138, pàg. 1
El curs que acaba	núm. 139, pàg. 1
El repte	núm. 140, pàg. 1
Inviatació al debat	núm. 141, pàg. 1

Educar de 0 a 6 anys

BRUNER, Jerome: Joc pensament i llenguatge	núm. 136, pàg. 7-14
MALAGUZZI, Loris: El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes	núm. 137, pàg. 7-14
HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi. Somiar la bellesa d'allò que és insòlit	núm. 138, pàg. 5-12
TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infància respectada	núm. 139, pàg. 8-10
PALOU, Juli; GRUP DE VALORS DE L'ICE-UAB: Cal un codi ètic	núm. 140, pàg. 4-8
TODOLÍ, Dolors: La por del canvi (dels docents)	núm. 140, pàg. 9-13
HOYUELOS, Alfredo: La parella educativa	núm. 141, pàg. 5-10

Escola 0-3

GIOVANNINI, Donatella: Les activitats a l'escola bressol	núm. 136, pàg. 15-22
BUSCART, Teresa: El fòrum de www.elsafareig.org	núm. 137, pàg. 15-18
COIRA, Patxi: Guarderia militar Grumete	núm. 138, pàg. 13-16
GODALL, Teresa, i altres: L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic	núm. 139, pàg. 11-13
VARGAS, Josep Dídac; VILLARES, Laura: La importància de les activitats entre iguals abans dels tres anys	núm. 139, pàg. 14-20
BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Misericòrdia: Un temps per començar i un temps per esperar	núm. 140, pàg. 14-15
RIU, Montserrat: Ampolles de colors	núm. 140, pàg. 16-20
GELONCH, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apunts per a una escola bressol del segle XXI	núm. 141, pàg. 11-14
MAS, M. Teresa: Atenció conjunta: una habilitat cognitiva que assoleix l'infant a partir de l'any de vida	núm. 141, pàg. 15-17

Bones pensades

MAYORAL, Sílvia: Les ombres	núm. 136, pàg. 23
- Llençols	núm. 137, pàg. 19
COLS, Carme: Bombolles de sabó	núm. 138, pàg. 17
- Gotes d'aigua a les fulles de col	núm. 139, pàg. 21
MAJORAL, Sílvia: Estic despertant els cargols	núm. 140, pàg. 21
- Les pedres	núm. 141, pàg. 18-19

Escola 3-6

TODOLÍ, Dolors: Temps per recordar	núm. 136, pàg. 24-26
DÍEZ, M. Carmen: Vull ser algú	núm. 136, pàg. 27-32

ABEYÀ Elisabet: Un temps per a cada cosa	núm. 137, pàg. 20-22
SENDRA, Fàtima: L'escola de San Lorenzo de Moxos	núm. 137, pàg. 23-26
DÍEZ, Carmen: L'entusiasme docent	núm. 138, pàg. 18-24
ALTIMIR, David: Reggio fora de Reggio. Com es torna de Reggio Emilia	núm. 139, pàg. 22-24
FEU, Teresa; GINEBRA, Montse: El gel cau del cel	núm. 140, pàg. 22-25
GIMENO, Xavier: L'acollida dels nous mestres	núm. 141, pàg. 21-24
GARRIGA, Neus: Volem criar pollets	núm. 141, pàg. 25-30

Infant i societat

SATUÉ, Enric: A poc a poc i bona lletra	núm. 136, pàg. 33-35
OLLÉ, Àngels: Per què expliquem contes	núm. 137, pàg. 27-31
INFÀNCIA: Escola bressol = futur. Entrevista amb Gösta Esping Andersen	núm. 137, pàg. 32-36
MORÓN, Sílvia: Ai, Polònia, ai!	núm. 138, pàg. 25-28
BOSCH, Mònica: Un any d'un camp, un riu i unes pomeres	núm. 138, pàg. 29-34
GORI, Stefania: Arte in erba	núm. 139, pàg. 25-29
BARNÉS, Anna: Les ludoteques de primera infància. Un espai per a les famílies	núm. 139, pàg. 30-32
INFÀNCIA: Una llei popular	núm. 140, pàg. 27-30
OLLÉ, Àngels: El camí de casa	núm. 140, pàg. 31-33
CARBAJOSA, Anna: Ser dos	núm. 140, pàg. 34-35
MASVIDAL, Rosa M.; SERRANO, Isabel; TRIAS, Elisenda: La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys	núm. 141, pàg. 31-34

Infant i salut

CASAJUANA, Anna: Temps per dormir	núm. 136, pàg. 36-38
GÓMEZ PAPI, Adolfo: El mètode de la mare cangur	núm. 137, pàg. 37-40
GARCÍA OLALLA, Lola: Jugues amb mi?	núm. 138, pàg. 35-40
RIPOLL, Joan: Bellugar-se és saludable	núm. 139, pàg. 33-35
FALK, Judit: Peus plans	núm. 139, pàg. 36-37
GAY, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Elements a compartir entre l'escola bressol i les famílies	núm. 140, pàg. 37-41
FARRÉ, Marisol: Els bessons	núm. 141, pàg. 33-36

Llibres a mans dels infants

RATES DE BIBLIOTECA: Menú degustació	núm. 136, pàg. 41
- Menú degustació amb colors de fons	núm. 137, pàg. 41
- Una animalada de menú degustació	núm. 138, pàg. 42
- Menú reial	núm. 139, pàg. 38
- Manú exòtic	núm. 140, pàg. 42
- Menú màgic	núm. 141, pàg. 40

El conte

ABEYÀ, Elisabet: Una cabra sedega	núm. 136, pàg. 39
- Els set germans	núm. 137, pàg. 42-43
- La gallina xica	núm. 138, pàg. 41
- Una vella pel terrat	núm. 139, pàg. 39
- El casament del vell i la vella	núm. 140, pàg. 43
- La vaca del rei butxaca	núm. 141, pàg. 39

Autors

ABEYÀ, Elisabet: Una cabra sedega	núm. 136, pàg. 39-40
– Un temps per a cada cosa	núm. 137, pàg. 20-22
– Els set germans	núm. 137, pàg. 44-45
– La gallina xica	núm. 138, pàg. 41
– Una vella pel terrat	núm. 139, pàg. 39
– El casament del vell i la vella	núm. 140, pàg. 43
– La vaca del rei butxaca	núm. 141, pàg. 39
ALTIMIR, David: Reggio fora de Reggio. Com es torna de Reggio Emilia	núm. 139, pàg. 22-24
BARNÉS, Anna: Les ludoteques de primera infància. Un espai per a les famílies	núm. 139, pàg. 30-32
BELLO, Nancy: Un temps per començar i un temps per esperar	núm. 140, pàg. 14-15
BORONAT, Teresa: Un temps per començar i un temps per esperar	núm. 140, pàg. 14-15
BOSCH, Mònica: Un any d'un camp, un riu i unes pomeres	núm. 138, pàg. 29-34
BRUNER, Jerome: Joc pensament i llenguatge	núm. 136, pàg. 7-14
BUSCART, Teresa: El fòrum de www.elsafareig.org	núm. 137, pàg. 15-18
CARBAJOSA, Anna: Ser dos	núm. 140, pàg. 34-35
CASAJUANA, Anna: Temps per dormir	núm. 136, pàg. 36-38
COIRA, Patxi: Guarderia militar Grumete	núm. 138, pàg. 13-16
COLS, Carme: Bombolles de sabó	núm. 138, pàg. 17
– Gotes d'aigua a les fulles de col	núm. 139, pàg. 21
DÍEZ, M. Carmen: Vull ser algú	núm. 136, pàg. 27-32
– L'entusiasme dels docents	núm. 138, pàg. 18-24
FALK, Judit: Peus plans	núm. 139, pàg. 36-37
FARRÉ, Marisol: Els bessons	núm. 141, pàg. 33-36
FEU, Teresa: El gel cau del cel	núm. 140, pàg. 22-25
GARCÍA OLALLA, Lola: Jugues amb mi?	núm. 138, pàg. 35-40
GARRIGA, Neus: Volem criar pollets	núm. 141, pàg. 23-28
GAY, Esteve-Ignasi: Elements a compartir entre l'escola bressol i les famílies	núm. 140, pàg. 37-41
GELONCH, Marisol: Apunts per a una escola bressol del segle XXI	núm. 141, pàg. 11-14
GIMENO, Xavier: L'acollida dels nous mestres	núm. 141, pàg. 19-22
GINEBRA, Montse: El gel cau del cel	núm. 140, pàg. 22-25
GIOVANNINI, Donatella: Les activitats a l'escola bressol	núm. 136, pàg. 15-22
GODALL, Teresa: L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic	núm. 139, pàg. 11-13
GÓMEZ PAPI, Adolfo: El mètode de la mare cangur	núm. 137, pàg. 37-40
GORI, Stefania: Arte in erba	núm. 139, pàg. 25-29
GRUP DE VALORS DE L'ICE-UAB: Cal un codi ètic	núm. 140, pàg. 4-8
HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi. Somiar la bellesa d'allò que és insòlit	núm. 138, pàg. 5-12
– L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic	núm. 139, pàg. 11-13
– La parella educativa	núm. 141, pàg. 5-10
INFÀNCIA: Escola bressol = futur. Entrevista amb Gösta Esping Andersen	núm. 137, pàg. 32-36
– Una llei popular	núm. 140, pàg. 27-30
MAJORAL, Sílvia: Les ombres	núm. 136, pàg. 23
– Llençols	núm. 137, pàg. 19
– Estic despertant els cargols	núm. 140, pàg. 21
– Les pedres	núm. 141, pàg. 18-19

MALAGUZZI, Loris: El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes	núm. 137, pàg. 7-14
MAS, M. Teresa: Atenció conjunta: una habilitat cognitiva que assoleix l'infant a partir de l'any de vida	núm. 141, pàg. 15-17
MASVIDAL, Rosa M.: La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys	núm. 141, pàg. 31-34
MORÓN, Sílvia: Ai, Polònia, ai!	núm. 138, pàg. 25-28
OLESTI, Missi: Un temps per començar i un temps per esperar	núm. 140, pàg. 14-15
OLLÉ, Àngels: Per què expliquem contes	núm. 137, pàg. 27-31
– El camí de casa	núm. 140, pàg. 31-33
PALOU, Juli: Cal un codi ètic	núm. 140, pàg. 4-8
PALOU, Sílvia: L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic	núm. 139, pàg. 11-13
RATES DE BIBLIOTECA: Menú degustació	núm. 136, pàg. 41
– Menú degustació amb colors de fons	núm. 137, pàg. 41
– Una animalada de menú degustació	núm. 138, pàg. 42
– Menú reial	núm. 139, pàg. 38
– Manú exòtic	núm. 140, pàg. 42
– Menú màgic	núm. 141, pàg. 40
RIERA, M. Antònia: L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic	núm. 139, pàg. 11-13
RIPOLL, Joan: Bellugar-se és saludable	núm. 139, pàg. 33-35
RIU, Montserrat: Ampolles de colors	núm. 140, pàg. 16-20
SATUÉ, Enric: A poc a poc i bona lletra	núm. 136, pàg. 33-35
SENDRA, Fàtima: L'escola de San Lorenzo de Moxos	núm. 137, pàg. 23-26
SERRANO, Isabel: La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys	núm. 141, pàg. 31-34
TODOLÍ, Dolores: Temps per recordar	núm. 136, pàg. 24-26
– La por del canvi (dels docents)	núm. 140, pàg. 9-13
TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infància respectada	núm. 139, pàg. 8-10
TRIAS, Elisenda: Elements a compartir entre l'escola bressol i les famílies	núm. 140, pàg. 37-41
– La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys	núm. 141, pàg. 31-34
VARGAS, Josep Dídac: La importància de les activitats entre iguals abans dels tres anys	núm. 139, pàg. 14-20
VILLARES, Laura: La importància de les activitats entre iguals abans dels tres anys	núm. 139, pàg. 14-20
ZAMORA, Àngels: Apunts per a una escola bressol del segle XXI	núm. 141, pàg. 11-14



Temes

Actualitat educativa

GODALL, Teresa, i altres: L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic núm. 139, pàg. 11-13

Anàlisi institucional

MORÓN, Sílvia: Ai, Polònia, ai! núm. 138, pàg. 25-28
 GODALL, Teresa, i altres: L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic núm. 139, pàg. 11-13
 GIMENO, Xavier: L'acollida dels nous mestres núm. 141, pàg. 21-24

Atenció a la infància

BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Missi: Un temps per començar i un temps per esperar núm. 140, pàg. 14-15
 MASVIDAL, Rosa M.; SERRANO, Isabel; TRIAS, Elisenda: La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys núm. 141, pàg. 31-34

Ciències

FEU, Teresa; GINEBRA, Montse: El gel cau del cel núm. 140, pàg. 22-25

Comunicació

OLLÉ, Àngels: Per què expliquem contes núm. 137, pàg. 27-31

Cultura

OLLÉ, Àngels: Per què expliquem contes núm. 137, pàg. 27-31
 GORI, Stefania: Arte in erba núm. 139, pàg. 25-29

Cultures

SENDRA, Fàtima: L'escola de San Lorenzo de Moxos núm. 137, pàg. 23-26

Didàctica

RIU, Montserrat: Ampolles de colors núm. 140, pàg. 16-20
 GARRIGA, Neus: Volem criar pollets núm. 141, pàg. 25-30

Disposicions legals

INFÀNCIA: Una llei popular núm. 140, pàg. 27-30

Drets de l'Infant

TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infància respectada núm. 139, pàg. 8-10
 GELONCH, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apunts per a una escola bressol del segle XXI núm. 141, pàg. 11-14

Educació

ALTIMIR, David: Reggio fora de Reggio. Com es torna de Reggio Emília núm. 139, pàg. 22-24
 OLLÉ, Àngels: El camí de casa núm. 140, pàg. 31-33
 GELONCH, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apunts per a una escola bressol del segle XXI núm. 141, pàg. 11-14

Equip

HOYUELOS, Alfredo: La parella educativa núm. 141, pàg. 5-10

Escola

MALAGUZZI, Loris: El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes núm. 137, pàg. 7-14
 GIMENO, Xavier: L'acollida dels nous mestres núm. 141, pàg. 21-24

Escola bressol

GAY, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Elements a compartir entre l'escola bressol i les famílies núm. 140, pàg. 37-41

Estètica

SATUÉ, Enric: A poc a poc i bona lletra núm. 136, pàg. 33-35
 HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi. Somiar la bellesa d'allò que és insòlit núm. 138, pàg. 5-12
 RIU, Montserrat: Ampolles de colors núm. 140, pàg. 16-20

Expressió

DIEZ, M. Carmen: Vull ser algú núm. 136, pàg. 27-32
 SATUÉ, Enric: A poc a poc i bona lletra núm. 136, pàg. 33-35

Família

INFÀNCIA: Escola bressol = futur. Entrevista amb Gösta Esping Andersen núm. 137, pàg. 32-36
 GÓMEZ PAPI, Adolfo: El mètode de la mare cangur núm. 137, pàg. 37-40
 BOSCH, Mònica: Un any d'un camp, un riu i unes pomeres núm. 138, pàg. 29-34
 BARNÉS, Anna: Les ludoteques de primera infància. Un espai per a les famílies núm. 139, pàg. 30-32
 OLLÉ, Àngels: El camí de casa núm. 140, pàg. 31-33
 CARBAJOSA, Anna: Ser dos núm. 140, pàg. 34-35
 GAY, Esteve-Ignasi; TRIAS, Elisenda: Elements a compartir entre l'escola bressol i les famílies núm. 140, pàg. 37-41
 FARRÉ, Marisol: Els bessons núm. 141, pàg. 35-38

Fer de mestre

GIOVANNINI, Donatella: Les activitats a l'escola bressol núm. 136, pàg. 15-22
 TODOLÍ, Dolors: Temps per recordar núm. 136, pàg. 24-26
 DIEZ, M. Carmen: Vull ser algú núm. 136, pàg. 27-32
 ABEYÀ, Elisabet: Un temps per a cada cosa núm. 137, pàg. 20-22



DÍEZ, M. Carmen: L'entusiasme dels docents	núm. 138, pàg. 18-24
VARGAS, Josep Dídac; VILLARES, Laura: La importància de les activitats entre iguals abans dels tres anys	núm. 139, pàg. 14-20
ALTIMIR, David: Reggio fora de Reggio. Com es torna de Reggio Emília	núm. 139, pàg. 22-24
GORI, Stefania: Arte in erba	núm. 139, pàg. 25-29
HOYUELOS, Alfredo: La parella educativa	núm. 141, pàg. 5-10

Filosofia

FALK, Judit: Peus plans	núm. 139, pàg. 36-37
-----------------------------------	----------------------

Formació de mestres

BUSCART, Teresa: El fòrum de www.elsafareig.org	núm. 137, pàg. 15-18
DÍEZ, Carmen: L'entusiasme dels docents	núm. 138, pàg. 18-24
TODOLÍ, Dolors: La por del canvi (dels docents)	núm. 140, pàg. 9-13

Interculturalisme

SENDRA, Fàtima: L'escola de San Lorenzo de Moxos	núm. 137, pàg. 23-26
--	----------------------

Joc

BRUNER, Jerome: Joc pensament i llenguatge	núm. 136, pàg. 7-14
GARCÍA OLALLA, Lola: Jugues amb mi?	núm. 138, pàg. 35-40
BARNÉS, Anna: Les ludoteques de primera infància. Un espai per a les famílies	núm. 139, pàg. 30-32

Natura

FEU, Teresa; GINEBRA, Montse: El gel cau del cel	núm. 140, pàg. 22-25
--	----------------------

Pedagogia

BRUNER, Jerome: Joc pensament i llenguatge	núm. 136, pàg. 7-14
GIOVANNINI, Donatella: Les activitats a l'escola bressol	núm. 136, pàg. 15-22
MALAGUZZI, Loris: El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes	núm. 137, pàg. 7-14
HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi. Somiar la bellesa d'allò que és insòlit	núm. 138, pàg. 5-12
- La parella educativa	núm. 141, pàg. 5-10

Pensament

TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infància respectada	núm. 139, pàg. 8-10
PALOU, Juli; GRUP DE VALORS DE L'ICE-UAB: Cal un codi ètic	núm. 140, pàg. 4-8

Política educativa

INFÀNCIA: Escola bressol = futur. Entrevista amb Gösta Esping Andersen	núm. 137, pàg. 32-36
COIRA, Patxi: Guarderia militar Grumete	núm. 138, pàg. 13-16
MORÓN, Sílvia: Ai, Polònia, ai!	núm. 138, pàg. 25-28
INFÀNCIA: Una llei popular	núm. 140, pàg. 27-30

Projectes

GARRIGA, Neus: Volem criar pollets	núm. 141, pàg. 25-30
--	----------------------

Psicologia

GARCÍA OLALLA, Lola: Jugues amb mi?	núm. 138, pàg. 35-40
---	----------------------

VARGAS, Josep Dídac; VILLARES, Laura: La importància de les activitats entre iguals abans dels tres anys	núm. 139, pàg. 14-20
FARRÉ, Marisol: Els bessons	núm. 141, pàg. 35-38

Psicomotricitat

RIPOLL, Joan: Bellugar-se és sazludable	núm. 139, pàg. 33-35
---	----------------------

Puericultura

CASAJUANA, Anna: Temps per dormir	núm. 136, pàg. 36-38
GÓMEZ PAPI, Adolfo: El mètode de la mare cangur	núm. 137, pàg. 37-40
RIPOLL, Joan: Bellugar-se és sazludable	núm. 139, pàg. 33-35
FALK, Judit: Peus plans	núm. 139, pàg. 36-37

Qüestions jurídiques

INFÀNCIA: Una llei popular	núm. 140, pàg. 27-30
--------------------------------------	----------------------

Recursos didàctics

BOSCH, Mònica: Un any d'un camp, un riu i unes pomeres	núm. 138, pàg. 29-34
--	----------------------

Renovació pedagògica

TODOLÍ, Dolors: La por del canvi (dels docents)	núm. 140, pàg. 9-13
---	---------------------

Societat

COIRA, Patxi: Guarderia militar Grumete	núm. 138, pàg. 13-16
MASVIDAL, Rosa M.; SERRANO, Isabel; TRIAS, Elisenda: La lactància en els llibres per a infants de 0 a 6 anys	núm. 141, pàg. 31-34

Temps

TODOLÍ, Dolors: Temps per recordar	núm. 136, pàg. 24-26
CASAJUANA, Anna: Temps per dormir	núm. 136, pàg. 36-38
ABEYÀ, Elisabet: Un temps per a cada cosa	núm. 137, pàg. 20-22
BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Missi: Un temps per començar i un temps per esperar	núm. 140, pàg. 14-15

Tecnologies de la informació i la comunicació

BUSCART, Teresa: El fòrum de www.elsafareig.org	núm. 137, pàg. 15-18
---	----------------------

Valors

PALOU, Juli; GRUP DE VALORS DE L'ICE-UAB-UAB: Cal un codi ètic	núm. 140, pàg. 4-8
CARBAJOSA, Anna: Ser dos	núm. 140, pàg. 34-35

