



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT 1997

**in-fàn-ci-a** 95

*educar de 0 a 6 anys*

MARC  
ABRIL

Un telèfon amb  
millors prestacions

902 (416) 000  
Telèfon obert

- Ampliació de l'horari d'atenció telefònica: de 8h a 21h, de dilluns a divendres
- Desviació automàtica de telefonades als serveis d'informació dels departaments
- Més informació de la Generalitat de Catalunya

**E.mail:** [sdginfo@correu.gencat.es](mailto:sdginfo@correu.gencat.es)

**Infovia:** <http://gencat.inf>

**Internet:** <http://www.gencat.es>

**Teletext:** Teleservei de TV3

**Videotex:** (nivell 031) +CATALUNYA#



**Generalitat  
de Catalunya**

# President, tenim la solució

A principis de febrer la premsa es va fer ressò d'un tema crucial per a l'esdevenidor del país: la baixa taxa de natalitat. El tema era conegut feia temps, però aquesta vegada prenia una rellevància especial perquè qui encenia l'alarma era el Molt Honorable President de la Generalitat, i parlant davant d'un auditori de prop de dues mil persones, l'elit econòmica, cultural i política del país, convocada precisament per saber quines eren les raons per les quals havien de ser optimistes.

El missatge no podia ser més contundent. Les xifres, algunes xifres, eren adduïdes per justificar l'optimisme: som el 7è país en PIB, en riquesa; ens hem situat en aquest rang després d'una quinzena d'anys de treball i bon govern. És amb l'optimisme d'aquest panorama que podrem superar els contratemps polítics circumstancials, però sobretot solucionar el problema més greu en l'avenir: la baixa de població que tard o d'hora ens pot fer baixar de rang. «Siguem optimistes, tinguem fills» podria ser el missatge resum.

Però en la mateixa intervenció presidencial es donava alguna altra xifra que convindria estudiar. Som el 13è país en el rang de l'estat del benestar. I a INFÀNCIA hem volgut veure les causes d'aquest decalatge, 7è en PIB, 13è en EB. Què passa en els països que nosaltres avancem en PIB i seguim en EB? En unes mateixes taules Finlàndia dedica el 7,7 % del PIB a educació, Dinamarca el 7,6, Suècia el 8,3; Espanya el 4,6. I si mirem les xifres per l'educació dels més petits, el nostre 0-6, el dels nens que aquí no es vol fer néixer, veurem que a Suècia se'ls dedica el 2 % del PIB, l'1,3 % a Dinamarca, mentre que a Espanya no hi ha xifres oficials. És una mania pensar en alguna correlació entre dedicació de serveis als més petits i taxa de natalitat, quan sabem que aquests països l'han recuperada?

Tot al contrari; pensem que sí que es pot ser optimista respecte al futur del país precisament perquè constatem que hi ha hagut un canvi de mentalitat a l'hora de tenir fills, que es tradueix en tenir els fills desitjats i desitjar tenir els que es poden atendre

correctament. I aquesta correcta atenció s'aconsegueix no sols amb mesures fiscals, permisos parentals, estabilitat en el treball, habitatge digne, sinó sobretot amb una xarxa diversificada adequadament de serveis de qualitat que facin compatibles les responsabilitats familiars i laborals.

Com bona part de la premsa, hem coincidit amb el president: el de la natalitat és un greu problema, i cal «reflexionar-hi seriosament, sense bromes, com a vegades es fa». Però no compremem que el Govern no reflexioni sobre les pròpies dades, i no actuï en conseqüència, a més de fer conferències. Nosaltres, i no pas sols, fa anys que reflexionem i treballem seriosament en l'educació dels més petits, en els serveis per la seva atenció de qualitat, i no coincidim en la manca, excusada com a ajornament, d'una política d'escola bressol per a ells, especialment quan es demana que en neixin més. La nostra proposta al passat Congrés d'Infància va ser que se li dediqui l'1 % del PIB. Pensem que amb això es poden aconseguir, alhora, serveis adequats d'educació infantil, augmentar la natalitat i millorar el rang pel que fa a l'estat del benestar. I fins potser d'aquí uns anys més ciutadans i millor formats millorin el nostre rang en el PIB.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Cultura d'infants, cultura de joc	Fleming Mouritsen	7
Escola 0-3	Dues butaques i alguna cosa més	Carme Cols	14
Llibres a mans dels infants			17
Escola 3-6	Aprendre, una aventura que pot ser imparable	M. Carmen Díez	18
	Propostes suggestives	Josepa Gómez i Bruguera	23
Infant i societat	Obrim els poliesportius als infants de 0 a 3 anys	Marisol Gelonch i Mercè Vilaró	26
	Un balanç desigual de responsabilitats	Lisbeth Pot	29
Infant i salut	Un equip pediàtric	Dolors Riera i Isabel Segura	33
	Els nens i els refredats de repetició	Óscar Garcia Algar	37
El conte	Un altre cas d'en Cebeta i en Foigràs	Roser Ros i Vilanova	40
Informacions			43
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

Li escric aquesta carta amb l'esperança que pugui reflexionar sobre els canvis que proposa fer a les escoles bressol municipals de Barcelona i que explica en un document de proposta d'atenció als infants de 0 a 3 anys que he tingut l'oportunitat d'estudiar.

Sóc mare d'un nen de setze mesos que actualment va a l'escola bressol i també tinc un nen de tres anys i mig, que ha anat a la mateixa escola. No penso tenir més fills i, per tant, no preveig tenir «futurs clients potencials» d'aquests serveis municipals.

És evident que l'escric perquè tinc un fill a qui pot afectar durant un any la seva proposta, si és que vostè decideix imposar el seu programa de racionalització, però en el fons no és només pel meu fill, sinó pels més de dos mil nens i nenes que cada any seran els perdedors si vostè no es para a pensar en les conseqüències de la seva proposta. Quan ni vostè ni jo estarem relacionats amb les escoles bressol, moltes famílies hauran de viure amb les conseqüències de la seva decisió. Els realment afectats —els petits—, i la majoria dels seus familiars, ara no poden opinar i no coneixen el que vostè proposa, perquè el nou model educatiu, tal com l'ha presentat a

la premsa, no es correspon amb la realitat.

Vostè vol atendre d'una manera responsable els més petits? Accepta perdre tota la qualitat a canvi de crear no gaires més places? Vol oferir «places d'aparcament infantil» perquè els altres ho fan? o té

amb els nombres que hi ha ara i amb l'atenció que reben els infants, hi ha moments crítics, com per exemple quan, en una classe de quinze nens i nenes de dos anys, la meitat comencen a controlar els esfínters —aquests quinze que vostè vol ampliar a divuit perquè la

famílies que més les necessiten, podrà atendre-les com cal fins que pugui dotar les escoles bressol amb més mitjans.

Per això vull demanar-li que torni a plantejar-se els antics criteris d'accés a les escoles bressol. No es pot comparar l'accés a una plaça d'escola bressol amb l'accés al parvulari. Al parvulari, tots tenim garantida una plaça a l'escola pública, si no és que canvia la Constitució. Els criteris que hi havia quan el meu fill gran va entrar a l'escola bressol eren molt més solidaris i permetien l'accés primer a les famílies que més ho necessitaven i no com aquest curs, que per a molts ha estat un sorteig.

Per defensar el que és públic i de qualitat, s'ha de tenir valor. Si us plau, tingui aquest valor, malgrat que els que en sortiran realment beneficiats no li'n puguin donar les gràcies. Atendre'ls en models educatius de qualitat és invertir en el futur. La pèrdua, sobretot en l'àmbit afectiu, que comporta la seva proposta, tindria conseqüències impossibles d'avaluar per a més de dos mil infants cada any.

Si us plau, retiri la proposta... i si vol fer alguna cosa sonada, aconsegueixi més diners i creï més places de qualitat d'escola bressol. ■

## Carta oberta a la Sra. Vintró

Nina Voigt-Hingelberg

suficient força interior com per mantenir una qualitat que és la que tots haurien d'oferir?

Vostè ha anat a les escoles bressol de l'IMEB? Ha entrat a les classes, ha vist com funcionen? És molt fàcil jutjar sobre el paper. El fet que els ciutadans de Barcelona li han donat «poder democràtic» per fer canvis comporta una responsabilitat moral per fer les coses ben fetes i això inclou conèixer el terreny que trepitja.

La meva experiència em diu que,

Generalitat ho permet. Hi havia dies que el meu fill es feia pipí a sobre cinc vegades... i per descomptat no era l'únic. Imagini ara divuit infants d'aquesta edat.

Per què vol abandonar un model d'escola bressol de qualitat per justificar la creació d'unes poques places i uns serveis complementaris que en el fons no és el que les famílies demanen?

Si vostè aconsegueix uns criteris de matriculació que afavoreixin l'accés a les escoles bressol a les



Foto: Manuel Serra.



# En defensa de l'escola bressol

plana oberta

Andreu Negre

De vegades sap greu haver de sentir determinades opinions que situen l'escola bressol i la seva tasca al punt de mira. Fins i tot dol haver de contestar i posar-nos a la defensiva en una qüestió sobre la qual fins ara hi ha hagut consens, com és l'encert del nostre model i el seu objectiu d'atenció i educació dels infants. Podria semblar ridícul haver de fer-ho des d'aquí, des d'una publicació especialitzada. Però és que desgraciadament aquestes opinions surten també d'alguns professionals del nostre àmbit.

Ara que els menuts de tres anys ja estan escolaritzats, potser és l'hora que els que opinen que no cal ser mestres per «rentar i mocar» els marrecs s'ho repensin. Fa molt de temps que mestres i educadors, per sort moltíssims, saben que aquests petits basteixen un important edifici personal cada dia, ama-

rat d'afectes, experiències, actituds, coneixements i maneres de fer. En aquesta empresa que es configura a partir de les experiències particulars o col·lectives, individualment o conjuntament, els adults que hi som al costat hi tenim molt a dir. No els hauríem de fer tan poca cosa, com reduir-los a la feina que donen! De tota manera, col·laborar en aquesta construcció és una tasca que val la pena, com també s'ho mereix empènyer (o empenyar) perquè l'Administració educativa equipi una infraestructura tècnica i humana suficient per a una bona realització de l'obra.

Encara que sigui de passada, voldria manifestar la meua convicció de l'èxit polític i, per tant, de la seva rendibilitat, d'un projecte engrescador, encarat i entossudit a satisfer qualitativament la demanda d'escoles bressol com la que es

produeix a la ciutat de Barcelona. És clar que la responsabilitat d'engregar-lo és de qui té la competència d'educació, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, però tots sabem que els grans projectes són els que aconsegueixen aglutinar tasques i necessitats col·lectives. El dret de la infància a l'educació, la necessitat i el deure dels adults d'oferir una xarxa que atengui a bastament la demanda d'escoles bressol, podrien representar un d'aquests projectes que sembla que manquen a la ciutat de Barcelona actualment.

Però és en una altra direcció cap on voldríem situar la nostra defensa. L'escola bressol, com a model i context educatiu que s'ha aconseguit per als infants de 0-3 —amb l'esforç mancomunitat de molta gent que ara no ve al cas anomenar—, corre el risc de fer importants passos enrere. Tot just ara que tenim el 2001 —quina odissea per a la infància!— com aquell qui diu a la cantonada, és quan es presenten propostes regressives d'atenció educativa per a la infància. L'Ajuntament de Barcelona, en altres ocasions sensible i permeable a les demandes d'atenció i educació de la petita infància, històricament capdavanter en el disseny i la realització de models adequats a

aquesta finalitat, ara es fa enrere. La direcció de l'Institut Municipal d'Educació acaba de presentar una proposta que no deixa alternativa a l'hora de considerar-la. Deixant de banda els canvis importants en les condicions laborals dels treballadors, com a proposta educativa és un clar i greu retrocés.

Els eixos que en el fons articulen relament la proposta són de caire econòmic, polític i administratiu. Una, inicialment correcta, optimització de recursos es pot tornar una mesura reaccionària quan, com és el cas, es renuncia a assolir els objectius del servei amb l'excusa de noves necessitats socials significativament amb molta menys demanda, però molt més barates. És a dir, encara que hi ha una fonamentació psicopedagògica en la qual podríem estar d'acord, aquesta s'ha utilitzat per justificar una estructura organitzativa que implicaria, si es duagués a la pràctica, un retrocés per a l'educació de la infància, amb la intenció d'un lloable, però enganyós, augment de l'oferta de places de 0-3. Quantitat en lloc de qualitat. Aquesta és la proposta. Una fórmula magistral que s'assembla a aquella del *café para todos*. Concretament: més infants per cada escola bressol —set, com a mínim—, menys mestres



—d'un 20 a un 40 %, segons el nombre de grups de cada centre—, que es reconvertirien en serveis complementaris —oferta d'atenció als infants en companyia d'algun

familiar durant un màxim de quatre hores per dos dies setmanals, atès per tres mestres per servei.

L'escola bressol és un model que ningú no ha qüestionat perquè res-



pon adequadament als requisits pedagògics de l'etapa educativa de 0-3 o, el que és el mateix, a les necessitats educatives dels infants més petits. Tanmateix encara que posi l'èmfasi en les necessitats dels menuts, també atén de manera correcta les necessitats dels pares que treballen. Davant d'aquesta realitat, no queda justificada la

«nova» proposta de l'IMEB, que, per cert, l'única novetat estructural que aporta —tots els elements i serveis que barreja ja existeixen actualment encara que en una proporció més raonable— és la de subratllar l'atenció a les necessitats familiars per damunt de les dels infants i la de fer prevaldre els serveis complementaris malmetent

l'escola bressol. Aquesta no necessita cap intervenció quirúrgica perquè està sana. En tot cas, el que convé és fer-la créixer correctament, procurar, sense que perdi la qualitat, que arribi a un màxim d'infants, posar-la a punt, ajustar-la perquè no perdi gens ni mica del seu potencial.

En dir que l'escola bressol és un

model qualitatiu, es podria entendre que té recursos materials i humans de sobres. No és així. Els recursos materials, sobretot pel que fa a espais i infraestructura canvien molt d'una escola a una altra. En algunes hi ha recursos suficients, a d'altres en falten o són molt precaris. La qualitat a l'escola bressol vol dir, sense oblidar unes condicions suficients que ho fan possible, que és un context en el qual l'infant, tot participant-hi activament, se sent persona entre persones, entre els altres petits amb els quals es relaciona i conforma el grup, i amb els grans. Disposa d'un adult com a referent d'atenció, comunicació i afecte. Aprèn i es desenvolupa a partir de la seva pròpia activitat i iniciativa en el joc, les rutines, i la seva participació en les activitats planificades o experiències orientades, segons les propostes curriculars, el desplegament de competències o l'enriquiment de vivències i coneixement de l'entorn.

L'escola bressol de què ara gaudixen els infants permet aquesta qualitat. Permet, per exemple:

- Escoltar el pare o la mare quan, al matí, arriben i ens fan saber com ha estat el fill o el que ens demanen per al dia. Alhora,



també permet comparar aquesta informació amb la que ja tenim del dia anterior.

- Atendre l'infant amb el seu ritme personal a l'hora dels àpats, els canvis, els moments en què està comunicatiu o tou, content o trist.
- Planificar i preparar sessions de joc heurístic, motricitat, educació física, racons, experimentació, contes, etc.
- Planificar, preparar i activar els racons de joc segons les necessitats i les circumstàncies del grup o d'alguns dels menuts. Són racons que van des del joc i l'ex-

perimentació amb aigua, a les construccions, els titelles, les disfresses o la cuina, amb elements i activitats de veritat: desfullar una carxofa, tallar una pastanaga en rodanxes, fer trossets una fulla de pastanaga, fer barreges, etc.

- Preparar l'àpat del migdia com una autèntica activitat conjunta: saber què mengem, el nom dels elements que formen part del plat, les seves característiques, participar en la demanda del menú a les cuineres, repartir càrrecs, parar taula —plats, gots, coberts, gerres, amanida, etc. Tot això segons el seu ritme i el seu temps.
- Fer petites sortides, segons l'entorn de cada escola, al mercat més proper, al forn on comprem el pa i ens couen els panallets o les coques que fem de vegades, a la floristeria de la cantonada per comprar el primer ram de flors de la primavera, pels carrers del voltant de l'escola, al parc del barri, a comprar un gelat o conèixer la castanyera que acaba d'instal·lar-se, o a un dels parcs de Barcelona per passar un dia a fora de l'escola i gaudir d'un entorn diferent, agradable i suggestiu.
- Dur a terme petits projectes o centres d'interès reals i significa-

tius, quant a l'aprenentatge i el desenvolupament dels menuts: conèixer uns animals determinats, aprendre de prop —sobre el terreny— com són els vaixells o els avions, els bombers, els pastissers, el circ o els castells, per exemple.

- Atendre la diversitat dels infants segons el moment, la cultura, les necessitats concretes, les possibilitats, les capacitats i les maneres de ser. Això comporta una comunicació quotidiana amb els pares i, de vegades, amb els especialistes i metges que ens ofereixen suport.
- Sortir de l'escola i anar d'excursió a fora, a la muntanya, a un concert, al teatre, a colònies, etc.

Tota aquesta llista no és per fer propaganda, sinó per destacar el que ara per ara permet que l'escola bressol pugui ser considerada un context educatiu. A més de procurar unes activitats i una manera de fer, alegre, distesa i atenta, que lliga amb el desenvolupament real de la canalla, se cerca que pugui anar una mica més lluny, tot guanyant els reptes que se li plantegen. Hi ha, doncs, una intencionalitat educativa, que s'explicita en les diferents propostes curriculars, cosa que aquí seria massa llarg i fora de lloc

ni tan sols apuntar. La llista, com a exemple, no pretén res més que enumerar el que petits i grans poden fer dins de l'actual organització quan s'ha consolidat —i encara es consolida més— una relació de qualitat que ofereix seguretat a cadascun dels infants i vitalitat al grup.

L'escola bressol 0-3 com a etapa educativa: aquesta és la qüestió. Aquesta és la demanda. Els altres serveis, no alternatives ni opcions, són complementaris, són menys costosos, són necessaris, són educatius, són elogiabls, però no són un model d'etapa educativa per a la petita infància.

La comunitat connectada amb els infants va aconseguir-los aquesta escola bressol. Ara l'Administració municipal que ignora, o desprecia, la petita, però significativa, història d'aquest model el fa malbé i el lliura sense cap més criteri que una pretesa rendibilitat dels recursos per aconseguir més places, però que en realitat comporta destrossar, des del punt de vista de la qualitat, les poques que hi ha. Encara som a temps d'adreçar la direcció. Esperem que la força de les raons, el diàleg entre els implicats en aquest afany i, per damunt de tot, les necessitats de la infància, ho facin possible. ■



# Cultura d'infants, cultura del joc

*L'autor ens apropa sistemàticament un nou concepte d'infant i, amb ell, una nova manera d'observar, de conèixer, de comprendre la seva forma d'actuar. S'obre un camp en la qual nens i nenes esdevenen els protagonistes del seu desenvolupament i ens mostren la seva capacitat. Cal, com ens proposa l'autor, observar el joc dels infants.*

*Fleming Mouritsen*

El concepte de cultura infantil té més d'un significat. Es fa servir amb sentits especials, per exemple per referir-se a productes que es fabriquen per als infants i, en un sentit més ampli, per parlar de contextos de la vida en què els infants es troben implicats. Com a mínim, l'ús del terme inclou dos conceptes diferents de cultura, a més de diversos tipus d'expressió cultural, de manera que val la pena delimitar el concepte de cultura aplicada als infants i donar les característiques dels seus diversos tipus.

## **Cultura infantil: cultura?**

És difícil de delimitar o definir el concepte de cultura en ell mateix. La paraula «cultura» es fa servir en tota classe de contextos, i sovint adopta el caràcter d'una mena de contrassenya màgica que pot obrir totes les portes. S'ha convertit en una paraula *m*, que queda bé de dir. I en aquest procés se n'ha esvaït el significat. Per això paga la pena de precisar de què estem parlant.

En general, el concepte de cultura s'utilitza de dues maneres diferents. Es fa servir per descriure allò que és peculiar de l'home en relació amb la natura. En aquest cas, cultura vol dir activitats humanes, produccions, formes

d'expressió, comportament i institucions socials generades pel «cultiu» de material en brut, una base «natural». En aquest sentit, cultura vol dir allò que ha estat elaborat, allò a què s'ha donat forma, allò que ha estat incrustat en una formació que és característica d'un temps concret, d'un grup concret o d'una societat concreta. La cultura s'entén com una entitat supraindividual, produïda i reproduïda per un grup donat. Els infants, per exemple, creixen dins d'una cultura donada i se l'apropien mitjançant el procés anomenat d'enculturació (diferent de la socialització, que és la manera com l'individu interioritza la societat). Parlem de cultura danesa, de cultura local, de subcultura, de cultura corporativa, de cultura institucional, etc.

Tanmateix, quan parlem de cultura d'infants en aquest escrit, no ens centrem tant en aquest concepte ampli de cultura, ja que el concepte de cultura d'infants ha sorgit dins del marc d'un concepte més restringit, és a dir, en un altre ús general del concepte de cultura que es refereix al context que abraça els gèneres i l'expressió artístics, on «cultura» s'expressa ella mateixa sobre ella mateixa en una forma simbòlica.

Aquí limitarem l'ús del concepte de cultura als productes i formes d'expressió artístics i altres expressions estètiques simbòliques, com també el seu context. El concepte de context implica justament el concepte més ampli de cultura, entès com a marc cultural en termes del qual són descrites i enteses les formes específiques d'expressió cultural dels infants.

La vida dels nens en ella mateixa i en relació amb els adults, les seves activitats i xarxes, són totes elles cultura en el sentit ampli del concepte, i

qualsevol cosa es pot mirar, descriure i interpretar com a expressió cultural. Quan parlem d'estudis sobre cultura d'infants en aquest sentit, ho fem des d'una perspectiva orientada cap a la cultura, diferent de la perspectiva sociològica, biològica, mèdica, psicològica o educativa, per esmentar algunes de les aproximacions més importants aplicades fins ara als infants i a la seva vida.

Aquesta perspectiva d'anàlisi cultural és la que aplicarem a la cultura d'infants en el sentit estricte del concepte, i ens centrarem en una part concreta d'aquesta cultura d'infants: les formes d'expressió estètiques, simbòliques, en la cultura d'infants, o, per usar uns altres termes, la seva cultura de joc.

Aquest tipus de cultura d'infants és el tema principal, però convindria fer-ne una definició detallada, com també dels seus tipus principals, entre altres raons per determinar i definir les característiques de la cultura del joc —des d'ara anomenada també *cultura d'infants*— en relació a les altres classes de *cultura infantil*.

### El camp de la cultura infantil

El concepte de cultura infantil i la recerca que se n'ha fet ha passat per un procés que es correspon al que han estat sotmesos els conceptes de cultura i d'infantesa durant les darreres dècades, ja que les seves definicions, delimitacions i punts de vista han canviat. El camp d'estudi és molt divers, fins i tot si ens limitem a l'aspecte esbossat més amunt, el de les formes d'expressió artístiques i altres formes estètiques simbòliques.

### Els tipus de cultura infantil

Podem distingir tres tipus principals de cultura infantil:

1. La cultura que els adults produeixen *per als* nens; no només els mitjans clàssics, com la literatura infantil, el teatre, la música i altres mitjans més moderns com ara el cinema, la televisió, el vídeo, els jocs d'ordinador, sinó també fenòmens com les joguines, els pastissos i els anuncis. Aquestes classes de productes culturals es poden dividir en almenys dues subclasses. D'una banda, la producció *formativa* de cultura de



«qualitat» per als nens, que pot tenir un objectiu predominantment educatiu, o pot contenir una consciència o autoconeixement artístic. De l'altra (o potser com a bessó siamès), tenim la producció de cultura infantil *orientada cap al mercat*. Encara que els límits són difosos, aquesta categorització pot tenir una funció pràctica, ja que l'oposició té encara un paper vital en la percepció de la cultura infantil i en el debat sobre ella. Tots dos tipus són elements històrics i actuals en la construcció de la cultura infantil com a «institució» dins la societat i en el que nosaltres normalment pensem quan es fa referència a la cultura infantil.

2. Cultura *amb* nens, en la qual els adults i els infants utilitzen conjuntament diverses tecnologies i mitjans culturals. Aquest tipus de productivitat cultural és molt important i a Dinamarca té una llarga tradició. A la vegada, també es pot dividir en dos tipus diferents, amb límits inconcrets. En un dels extrems, hi trobem les activitats d'oci especialitzades, totes aquelles on els nens «poden anar», com ara els centres esportius o les escoles de música. A l'altre extrem, hi ha els projectes informals, en els quals els nens i els joves s'organitzen entre ells o treballen amb els adults, com ara els projectes anomenats «prova-ho tu mateix» o tallers d'escriptura i d'utilització dels mitjans.

En els darrers vint anys, aquests projectes han estat comuns tant a les institucions com en contextos més informals. La seva funció és obrir



### L'objectiu pedagògic o el concepte de desenvolupament

Un dels principals «filtres» que tenim a l'hora de percebre i d'entendre els infants és la idea que són persones a qui els *manca alguna cosa*. Cal educar-los i fer que es desenvolupin abans d'esdevenir persones «reals». Aquesta és una manera d'entendre'ls, que és tan vella com —o és l'autèntic nucli de— la construcció de la infància moderna. Els nens no són persones «reals», i cal que els convertim en això: en persones reals.

Amb la seva ruptura al Romanticisme i amb arrels que arriben fins a Rousseau, va tenir també un gran impacte una visió diametralment oposada en aparença. Els infants eren gairebé els únics éssers que eren realment humans. Juntament amb el «noble salvatge», no han estat fets malbé ni deslluïts per la maquinària de l'educació i de la civilització. El nen és l'ésser humà original encarnat, l'autèntic. Aquests dos punts de vista estan, per tant, íntimament relacionats, com la cara i la creu de la moneda i es poden trobar junts constantment com si fossin bessons siamesos. La nostra cultura té una imatge dual de l'infant que té el caràcter d'una figura mitològica, i que correspon a la doble imatge del salvatge: el salvatge noble i l'estirp del diable —i que s'assembla al complex de verge-meuca per al gènere femení; per equilibrar la balança, cal afegir-hi que hi ha un dualisme semblant en la idea de l'home, tot i que és menys visible, per exemple, el bon caçador i el llop.

La imatge de l'infant diví serveix, tanmateix, sobretot per a ús dominical en la teoria i en les nocions nostàlgiques, mentre que el mite de l'infant demoníac és efectiu, però rarament visible i gairebé tabú en els temps actuals llevat del gènere de terror. Una solució de compromís pragmàtica sota la forma d'infant «incomplet», que representa el pensament utilitarista del Racionalisme, sembla ser l'habitual per a la pràctica de la vida diària.

La comprensió de la infantesa, la visió que tenim dels infants, és en gran mesura una projecció «adulta». Sovint, inconscientment, els veiem com el que nosaltres no som. Com allò que temem i allò que hem perdut. Tal com hem vist, la visió dels nens correspon en molts aspectes a la visió del «salvatge», del primitiu. No és accidental que el concepte de «desenvolupament» s'utilitzi com una metàfora central en tots dos camps. Entendre com és l'educació dels nens correspon en algunes interpretacions al con-

els mitjans d'expressió als nens, i establir un espai per a ells com a actors culturals. La perspectiva és mediar en la relació entre la cultura infantil proposada pels adults i la cultura informal dels infants, que és el tercer tipus que descrivim a continuació.

3. *Cultura d'infants*. Amb aquest terme volem significar les expressions de cultura que els nens produeixen en les seves pròpies xarxes; és a dir, allò que en un terme general es podria anomenar la seva *cultura de joc*. Consisteix en un entramat de formes i gèneres expressius: jocs, contes, cançons, ritmes i tonades, endevinalles, acudits i tot allò que cau dins el clàssic folklore dels nens. Però també inclou les formes d'expressió esporàdiques organitzades estèticament, associades a moments concrets, com ara cantarelles, dites, bromes, versos i altres sons. La manera que tenen els nens d'adoptar diversos mitjans i «llocs» també pertany a aquesta categoria (per exemple, l'escriptura, el vídeo, els ordinadors), en la manera com interioritzen els mitjans com a eines per a la seva pròpia expressivitat o organitzen la seva recepció com un fòrum perquè les seves relacions i expressió es connecti amb les activitats de joc. Pot ser el cas dels «jocs d'ordinadors», de «mirar els vídeos», de «jugar amb la Barbie», «dibuixar», «escriure», etc. Els nens produeixen o transformen aquestes situacions en camps especials.

cepte de cultiu de la naturalesa salvatge o, utilitzant una altra metàfora tradicional, escriure sobre una *tabula rasa*, per no dir que és com omplir vasos buits. *L'infant* és representat segons una visió generalitzada com un objecte en blanc en el qual s'ha d'escriure alguna cosa, o com un vas buit que cal omplir, o com un ésser salvatge a qui cal domesticar.

Aquestes perspectives es basen en una idea implícita que està darrera d'ideologies poderoses, teories pedagògiques i psicològiques que de moltes maneres han determinat la visió dels infants i l'organització de les institucions, les escoles, la vida diària i la cultura infantil. En el nostre segle, la psicologia del desenvolupament ha estat crucial. Al mateix temps defineix implícitament els nens, la infància i les activitats dels infants (com els seus jocs, per exemple) com una cosa que només té sentit en la mesura que condueix a l'adulthood. Hem dividit els infants i la infantesa i les seves activitats en fases de desenvolupament, i hem erigit «l'adult» com un model. La divisió dels infants per edats, per exemple, ha tingut un impacte molt fort en les institucions actuals, que estan organitzades segons el principi de l'edat. Tot allò que els infants saben i fan més enllà d'aquest marc—per exemple, els seus jocs— es considera o bé que inhibeix o bé que afavoreix el seu desenvolupament i es pot definir com un instrument d'aquest desenvolupament.

L'educació dels infants ha estat radicalment funcionalitzada, especialitzada i racionalitzada (talment com si fos una forma de producció industrial), durant aquest segle, prenent com a base la idea de desenvolupament. Es mira els nens com a «material en brut» respecte al seu futur i a la seva adultesa. A través de l'educació i de les seves institucions, el necessari desenvolupament del producte té lloc prenent l'infant com a material. N'és un símptoma el fet que sovint utilitzem metàfores industrials sobre la pedagogia i la infantesa.

S'ha teoritzat molt sobre la socialització. S'han fet moltes recerques sobre els nens (sobretot en aspectes específics i funcionals del desenvolupament com també a aspectes cognitius). També s'ha fet molta recerca sociològica sobre els infants i la infantesa, i creem institucions basant-nos en això. Però a la vegada no coneixem del tot la vida diària dels nens amb els adults o entre ells mateixos. No sabem gaire què és el que fan, què diuen i, sobretot, què vol dir el que fan i com ho fan. És un terreny del qual gairebé no tenim cap mapa. Allò que fan els infants, allò que saben, les seves xarxes



culturals i socials i les seves competències només s'han estudiat de manera esporàdica, dins del context cultural que intentem establir aquí.

La pedagogia s'ha basat en la teoria i en la pràctica d'allò que els nens poden arribar a ser, abans que algú s'interessés pel que són els infants i la seva vida. El que no s'ha desenvolupat, i que nosaltres justament necessitem com a base, és una descripció i una comprensió culturals dels infants, de les seves vides, de la seva participació a la vida de la societat i com s'hi expressen. Algunes tendències en diverses branques de recerca sobre els nens s'estan movent ara en aquesta direcció, i això voldrà dir una reformulació dels conceptes d'infantesa, de pedagogia i de «desenvolupament».

### El «bagatge infantil» dels adults

Aquest canvi també s'expressa en d'altres nivells, com és ara que el rol dels pares o educadors professionals, de l'adult i el nen, ja no estan tan definits. Els rols ja no estan inequívocament definits, sinó que s'han relativitzat de diferents maneres.

En primer lloc, la clàssica autoritat de l'adult en relació amb el nen ja



no és un principi inamovible. Encara existeix, però a la pràctica s'associa a certes relacions o situacions en les quals l'adult té més coneixement, més experiència, més força o altres competències. Esdevé menys fonamental i més situacional. Els adults ja no són el que eren abans; ara estan involucrats en «l'adultesa». Mentre que el concepte d'infantesa té uns quants cents d'anys darrera seu, «l'adultesa» és un concepte modern que s'utilitza des de fa poc temps. Aquest és probablement un símptoma de la manera com els adults s'han vist sotmesos a la relativització. Això no es dona solament com un objectiu obvi de cada cosa, que no necessita cap designació especial. Un element de l'adultesa moderna és la infantilització de l'adult; cada vegada més característiques tradicionalment infantils estan entrant furtivament com un rol de l'adult; l'adult que, en el nostre temps, també es condemna al «desenvolupament». L'adult no és simplement la persona que veu: l'adult és vist, l'adult és reflectit. L'adultesa esdevé visible com la infantesa, la joventut i la tercera edat. I com a concepte, s'utilitza en el llenguatge quotidià. L'adultesa és un judici.

La infantesa, per la seva banda, tampoc no és allò que era abans. Podem lamentar-ho o pensar que les coses han anat massa lluny. En tot cas, és un

tema que, els últims anys, ha provocat diversos estudis i debats. N'és un exemple les discussions generades pel llibre de Neil Postman, *La desaparició de la infantesa*. Un dels temes del llibre és que la infantesa clàssica està sent soscavada enmig dels problemes de la vida moderna, un element de la qual és «l'adultització» dels nens.

Com un aspecte d'aquest canvi, les capacitats pròpies de l'infant, les seves idees i intencions tenen un paper més important en relació amb els adults. La relació evoluciona d'una relació d'autoritat amb uns principis fixos a una altra de negociació amb termes que canvien segons les situacions. El resultat és més incert, i voreja la impotència i la confusió, però a la vegada promou una obertura més gran i una tendència a respectar les competències específiques dels nens. Durant el procés de transició, l'adult experimenta un problema de legitimitat. L'adult es converteix en un problema, i aquest no és més petit per a ell mateix. No és sols que el nen i la seva educació es presentin com un problema o projecte, sinó que el fet de ser pares es converteix en un projecte. Aquesta és una altra expressió de la relativització del paper de l'adult i de la reflexió que ell mateix en fa i que és un tret característic del nostre temps.

En segon lloc, el paper de l'educador professional també perd claredat, com també l'educació i el programa d'aprenentatge. Abans podien haver-hi diferents punts de vista i organitzacions escolars. Podien discrepar apassionadament sobre el tipus i el mètode d'ensenyament apropiat, però tenien una referència fixa, un sistema d'ensenyament/aprenentatge, una ideologia educativa, una institució, si més no, una tradició en la pràctica diària. En el camp pedagògic, després de la lluita dels anys setanta entre diferents ideologies i «escoles de pensament» (A quina escola pedagògica pertany?), es va produir una mena de buit en les idees sobre què calia fer amb els infants i les institucions. Això va generar, d'una banda, perplexitat i confusió i, de l'altra, obertura, una curiositat i actitud de recerca. Per exemple, examinar allò que els infants fan i saben, i com s'expressen ells mateixos sobre tot això.

En tercer lloc, tal com hem vist, el paper del nen i la manera com s'organitza la infantesa es troba en transició. Els infants han fet la seva aparició en escena com a actors en un sentit diferent que abans. Un concepte com el de «la perspectiva del nen» s'està convertint en un concepte clau, no sols pel que fa a la recerca, sinó també en els contextos pedagògic, polític, social i cultural, en els quals hi ha una tendència a involucrar els nens com a par-

participants i no només com a objectes d'estimulació, educació o control.

En quart lloc, aquestes tendències s'estan expressant en la recerca sobre els infants i la seva cultura i en el paper de l'investigador. La postura de l'investigador com a descriptor objectiu extern i intèrpret dels diversos fenòmens relacionats amb els nens s'està relativitzant, com la clàssica divisió entre l'investigador i l'objecte de recerca; un problema que esdevé més urgent per a la recerca cultural que per a la recollida o interpretació de dades estadístiques. En diverses disciplines, incloses la sociologia i la psicologia, es percep un moviment que s'aparta dels estudis guiats o regits per tesis o teories i pren una tendència més oberta d'estudis, que fan evolucionar la teoria, sobre la situació de la vida dels infants, les seves relacions i formes d'expressió. En aquests casos, l'investigador no sols es troba davant el nen com a objecte, sinó que, com en els estudis antropològics recents, es troba amb una relació amb ell i s'hi reflecteix. L'investigador esdevé implicat en una relació de participació amb el seu projecte i el seu objecte, i viceversa.

Hi ha un parell de consideracions que es refereixen a la implicació de l'investigador—i de l'adult— en el camp de la recerca sobre els infants.

Tothom porta la seva infantesa en el seu bagatge, amb els records, el coneixement, les actituds, les impressions sensorials i cognitives que això implica. Això vol dir que ets un estrany (ja no ets un infant), i no pots tornar a ser un infant; com a molt pots ser «com» un infant. La porta està tancada, però sempre pots mirar a través de totes les finestres o ser dominat pels teus records, tant pels paradisiacs com pels demoníacs; en algunes persones domina el primer d'aquests dos aspectes; en d'altres, el segon (hi ha un complex dualista que fins i tot afecta la recerca sobre els infants).



Alguns adults enyoren la infantesa, d'altres hi estan aferrats i d'altres volen desfer-se'n. En qualsevol cas, no podem escapar-nos del fet que hem tingut una infantesa. Som a fora i a la vegada formem part de l'objecte, cosa que vol dir que veiem a través de filtres i, a més, tenim l'oportunitat de mirar des de dins.

A més, molta gent té o ha tingut fills. El fet de ser pares crea els propis filtres i experiència. D'altres s'han relacionat amb nens d'una manera professional, amb les actituds que això els proporciona. Tots aquests punts de vista i posicions poden ser presents plegats i entrelaçar-se, i sovint no sabem quin paper representem en un moment donat, mentre que, d'altra banda, són un requisit per poder simplement «veure» alguna cosa.

La relativització dels rols, percepcions i pràctiques és un tret recurrent en la imatge que avui dia tenim de la relació entre infants i adults. Això esdevé una competència nova i essencial dels adults justament per ser capaços de relativitzar-se un mateix i així reflectir el propi rol i la percepció que tenim

tant dels infants com de la nostra situació. Això també implica una relativització de la perspectiva aplicada. Per exemple, fa possible transcendir la perspectiva pedagògica i que s'obri la dels nens. La «mirada» o el «marc» pedagògic es converteix en un dels molts que hi pot haver.

Aquests canvis en les condicions bàsiques i les maneres de veure, i el problema de mantenir definicions estables, són la base de les noves tendències esmentades més amunt, incloent-hi les de recerca i àrees professionals, i deixen també la seva empremta en la cultura d'infants, els seus mitjans, textos i històries. Un exemple d'això es pot prendre de la literatura per a infants, en la qual podem observar un canvi sorprenent en aquest segle, que passa dels llibres que adoptaven el punt de vista de «l'educador» a textos que adopten el punt de vista del nen. En els darrers anys fins i tot han



aparegut al mercat textos fets pels mateixos infants. Si això fa que aquesta literatura sigui més des de la «perspectiva dels infants» és una altra qüestió. Però en tot cas mostra que hi ha un cert moviment pel que fa a les perspectives.

### Joc, conte i ficció com a punt de vista

És característic que el coneixement del joc i l'evolució de les teories sobre el joc han tingut un paper central en el canvi dels punts de vista i ha preparat el terreny tant per a la identificació d'una perspectiva diferent de la prevalent sobre els infants i les seves vides, com per a una diferent aproximació a la recerca. El joc, l'estudi de les seves manifestacions específiques i la seva anàlisi s'han convertit en el centre d'atenció, i l'intent d'entendre'l ha implicat anar més enllà de les

aproximacions de la psicologia del desenvolupament i les teories del joc. El fet que aquestes es basessin en el desenvolupament individual ha resultat ser inadequat en l'intent d'entendre el fenomen del joc i els seus significats. Redueixen el joc a una competència específica individual, pròpia de l'infant, i associada a etapes concretes de desenvolupament. Si, d'altra banda, canviem de perspectiva i observem al nostre voltant què és el joc realment, com funciona i què significa, n'obtindrem una comprensió diferent. D'alguna manera és un canvi des d'un punt de vista utilitari de l'assumpte («per a què serveix?») a la idea que el joc és alguna cosa per ell mateix. En aquest sentit és més important aplicar la perspectiva del joc que la perspectiva de l'infant. El joc és alguna cosa en si mateix, amb les conseqüències que això implica per a la seva comprensió. És una cosa diferent d'allò que és «útil», que s'orienta cap a la realitat. És diferent d'un instrument d'educació, és més que un vehicle de desenvolupament. Que *després* tingui molts efectes secundaris útils, per exemple en la formació de capacitats, això ja és una altra qüestió. ■

Traducció: Jordi Tomàs

# Dues butaques i alguna cosa més

No sé si us ha passat mai que teniu la solució d'un problema davant del nas i no la veieu. Amb les dues butaques ens va passar això mateix. Les teníem arraconades en una habitació i mai ens havia passat pel cap que poguessin formar part del mobiliari de l'escola. Un bon dia se'ns va ocórrer que podien tenir una utilitat i les vam instal·lar al grup dels més petits. Manoi, com és que no se'ns havia acudit abans?

En aquest article explicaré algunes de les coses que han passat en aquestes dues butaques. Farem un recorregut per les vivències dels primers dies d'adaptació; els moments de les entrades i sortides i com els infants s'han fet seves les dues butaques. També, voldria que el lector no es perdés en l'anècdota de les dues butaques i pogués llegir més enllà de les coses escrites...

**L'espai que es crea entre dues butaques, a l'estança on viuen i conviuen un grup d'infants, es converteix en un nus de vida dinàmic, flexible, acollidor, canviant... Infants i adults hi creen les relacions, senten preservada la intimitat, fan volar la imaginació. Les dues butaques esdevenen un exemple d'una manera de fer de mestra, d'una pedagogia dissenyada per afavorir el desenvolupament harmònic de les criatures.**

Carme Cols

## Les vivències dels primers dies d'adaptació

Vam posar les dues butaques en un lloc que permetia observar la distribució de l'organització dels espais on

quotidianament conviviem. Era un punt estratègic que provocava la invitació a seure i a la possibilitat que hi passessin coses... Vam iniciar aquesta experiència amb set infants; els més petits tenien quatre mesos i els més grans vuit. Els adults, ja podeu començar a calcular i sumar o multiplicar: pares, mares, avis, àvies, germans, germanes, oncles, tietes, cangurs..., mestres i mestres de pràctiques!

Des de l'inici, les dues butaques van ser el nucli d'acolliment dels pares o familiars que podien acompanyar els infants. Durant els primers dies d'adaptació van ser un lloc que els permetia poder estar asseguts d'observadors i

actius a la vegada i sentir-se els protagonistes juntament amb els infants.

Des de l'estiu les famílies estaven informades de la importància d'estar amb els seus fills a l'escola els primers dies. Les formes o solucions que van escollir per poder estar-hi són diverses: algun membre de la família havia reservat una setmana de les seves vacances, d'altres feien combinacions d'horaris, o estaven de baixa maternal, o venia l'àvia, la tieta o el cangur... Prèviament, havíem organitzat una combinació d'horaris per facilitar l'estada de tots d'una manera rotativa i procuràvem que fossin dues famílies les que es trobessin. Les butaques oferien un lloc per poder estar amb els seus fills i deixar que passessin coses per tal de facilitar el coneixement recíproc. Durant dos dies tot va anar com un rellotge. A partir del tercer dia els horaris i les famílies s'anaven encavalcant, perquè ja posaven a dormir alguns nens o els donaven alguna menjada. Això feia que a l'entorn de les dues butaques anés creixent el nucli de tertulians. Parlaven dels infants, de la feina, d'on





vivien, de les expectatives o interrogants que els plantejava deixar l'infant a l'escola. Aquests primers dies de contacte van facilitar l'adaptació, però també van ser els pilars de les primeres xarxes de relacions que es formaven com a grup. Les dues butaques ens van ajudar a crear un ambient acollidor, un lloc en el qual ens trobàvem bé. I mestres, pares o altres familiars podíem comprovar que el fet d'estar tranquil·lament asseguts no alterava l'ambient i afavoria la relació família-escola.

### L'acolliment en les arribades i sortides

Aquell ambient que vam ser capaços de crear durant els primers dies anava creixent, dia a dia, en els moments en què venien els familiars a deixar o recollir els infants. Què és el que passava?

Al matí cada família anava arribant i gairebé sempre una de les butaques estava ocupada i l'altra no, cosa que invitava a asseure-s'hi. Podia ser un pare, una mare, un avi o un oncle, que tranquil·lament observava tot el que s'esdevenia. Des de la butaca veien com la mestra donava les farinetes al més matiner o canviava els bolquers, o cantava una cançó, o adormia algun nen... Aquest paper d'observador també es podia canviar: eren els pares, els avis o un altre familiar els qui actuaven i ens mostraven els ritus i costums del que ells feien.

Alguna cosa havia canviat. Al matí, els adults amb un horari més distès no tenien tanta pressa. Gaudien quan podien quedar-se petites estones i participar de la vida del grup. Cada adult marxava de l'escola amb vivències que s'enduia a altres àmbits socials... Vivències que podien ser més o



menys gratificant. No tots els dies eren de color rosa i els familiars podien comprovar que els infants ploren a casa i també a l'escola. Poques vegades es produïen aquestes situacions, però també passaven. Els familiars podien constatar els canvis i els processos diferenciats de cada infant i del grup, i sentir-s'hi implicats.

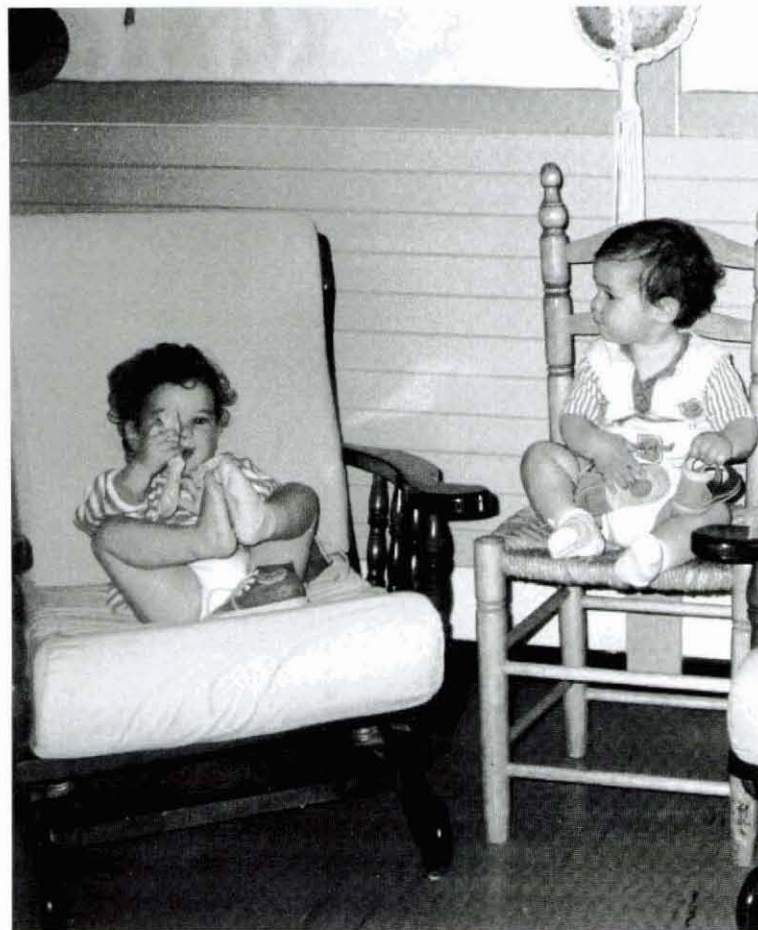
Mirant l'àlbum de fotos del grup podem veure moltes de les situacions que abans hem descrit, i altres que ens fan reviure records de les coses que han passat en aquestes butaques. Una foto recull els moments íntims en què una mare dona de mamar. Recordem aquesta mare en els moments íntims que vivia amb el seu fill, després d'una jornada de treball, descansant en una de les dues butaques, donant-li el pit i observant tot el que passava.

De la mateixa manera que les entrades eren

esglaonades, també ho eren les sortides. En el fer de cada dia, havíem donat unes pautes que permetien que en el moment en què un familiar arribava a l'escola, la mestra deixés de tenir un paper actiu i els protagonistes fossin els pares, avis, etc. L'organització permetia poder trobar una àvia que canviava el nèt o un pare que donava la fruita al fill mentre la mestra donava el berenar a un altre infant i, assegut a la butaca, un avi esperava que es despertés la seva néta. Aquesta organització, que podia semblar espontània, estava planificada per tal que en les entrades i sortides hi haguessin moments en què es facilités la relació família-escola.

### Les dues butaques, punt de referència

Com explicàvem al començament, les butaques estaven situades en un punt de l'espai que les convertia en un mirador, però també podien ser mirades des dels diversos angles on es trobessin els infants. Ens facilitaven, als adults, un lloc per poder observar sense intervenir mentre l'infant jugava autònomament en qualsevol de les propostes de joc que prèviament havíem preparat. Quan estàvem a les butaques et localitzaven en un moment i podíem comprovar com això afavoria la concentració i donava confiança a l'infant per continuar el seu joc. També, quan ho desitjaven, s'apropaven i cadascú mostrava les habilitats que adquiria a mesura que anava creixent.



Era un lloc ideal per fer moixaines o jocs de falda, per cantar-hi cançons, per mirar contes a la falda, per llegir les notes escrites per la família, per guarir algun mal de panxa, per adormir algun infant... Era un lloc on es trobaven bé i segurs, on inicialment sempre estaven a la falda d'algun adult i, a mesura que passaven els dies, es feien els reis de les butaques. Cada dia després del descans eren el punt de trobada per als qui s'anaven despertant. Posar les sabates era tot un

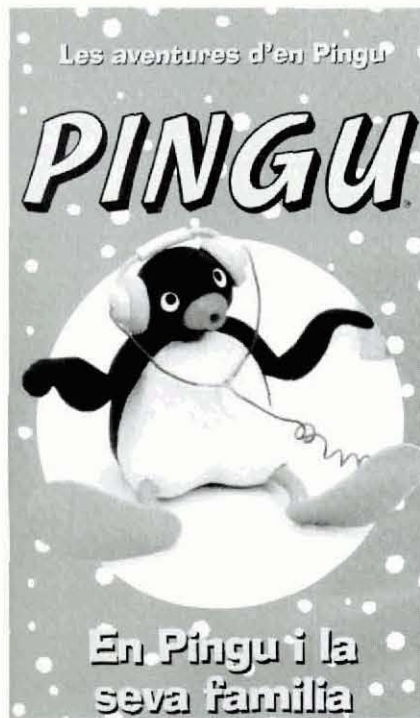
ritual: fer jocs amb els dits dels peus, amb les sabates i mitjons... Mentre els posaves les sabates alguns ja feien intents per baixar sols. Era meravellós poder observar com descobrien les estratègies per poder baixar i pujar! Els reptes es convertien en jocs, com resseguir tot el contorn de les butaques fins aconseguir amagar-s'hi al darrere i fer *tat!*, joc tan característic d'aquesta edat. Les butaques van acompanyar el creixement dels infants. Tenim fotos del grup des dels primers dies en què estan a la falda fins que ells sols pugen a la butaca per mirar còmodament un conte o fer alguna de les tantes activitats que dia a dia han anat experimentant. Podem dir que també per als infants era un lloc confortable, que els respectava la intimitat i la relació amb els altres.

### Epíleg

Adonar-nos del fet que podíem utilitzar les dues butaques que teníem aparcades va representar un petit pas més en tot un procés de canvis d'actitud davant de reptes nous en el fer quotidià. Les vivències que hem explicat ens van ajudar a crear un ambient més pròxim a una casa, acollidor i relaxat, que va afavorir les relacions i la convivència del grup d'una manera interactiva. Entre moltes altres propostes, les dues butaques han estat una petita contribució més per facilitar els plantejaments de reciprocitat que fan possible compartir un projecte educatiu comú, família i escola. ■

## Un diàleg a la biblioteca

Rosa Isern i Roser Ros



Aquest diàleg (imaginat, però força probable) es produeix entre tres persones: en Pere, un marrec que no aixeca tres pams de terra, que parla poc però es fa entendre molt bé, l'Antoni, son pare, un home jovenàs, i en Joan, el bibliotecari d'aquesta mena d'establiments que ens agrada anomenar els *graners del saber*.

PERE i ANTONI: Hola!

JOAN: Què tal, Pere, què tal Antoni? M'agrada tenir-vos de nou per aquí! En què puc servir-vos?

ANTONI: És que en Pere i jo venim a tornar-te el llibre que ens vas deixar la darrera setmana i, de passada, voldríem que ens ajudessis a triar-ne un altre.

JOAN: Bé, digueu-me: de què us agradaria que parlés, el proper?

ANTONI: No sé si te'n recordes, però a en Pere li agraden molt els llibres protagonitzats per animals. Per això hem pensat que ens en podries buscar un d'aquesta mena, saps?

PERE: Sí, sí, animals!

En Joan inicia un breu passeig per les prestatgeries de la biblioteca seguit d'a prop per l'Antoni i en Pere. De cop, s'atura i pregunta:

I si el llibre que us recomano aquesta vegada no és un llibre de bo de bo?

ANTONI: Què vols dir amb això de que no és un llibre de bo de bo.

JOAN: Vull dir que si us agradaria endur-vos una cinta i veure-la al vídeo de casa.

ANTONI: Ah, per mi no hi ha inconvenient. Tu què hi dius, Pere?

PERE: Sí, un vídeo!

ANTONI: Però de què va?

JOAN: És un recull de les aventures d'un pingüí que viu amb el seu pare i la seva mare a l'Antàrtida.

ANTONI: Un pingüí?

PERE: En Pingu!

ANTONI: Si l'hem vist algunes vegades per la televisió!

PERE: Al Club Supertres!

ANTONI: Ah, sí! Ja me'n recordo! És aquell que parla d'una manera que no necessita traducció perquè usa uns sons articulats que són comprensibles per a tots els públics!

JOAN: Sí, és cert! Però hi ha una altra cosa a destacar: les historietes que es presenten són ben properes als menuts. Mira, en aquesta cinta, per exemple, hi trobareu, entre d'altres coses, en Pingu jugant a papes i mames, quan neix la seva germaneta Pinga, quan n'està gelós, quan cap dels dos no volen a anar a dormir, quan son avi es posa malalt i la mare se n'ha d'ocupar...

—Anem, pare! —diu en Pere

prenent el vídeo que en Joan mantenia entre les mans.

Ara té pressa per marxar a casa, posar la cinta dins el vídeo i mirar allò que li passa a en Pingu i la seva família. També convidarà la seva germaneta petita.

Abans de marxar, en Joan només té temps de dir a l'Antoni:

—Espero que no t'oblidis de compartir les escenes del vídeo amb el teu fill Pere. És una bona ocasió per veure com es pot passar de la tendresa a l'humor i tot en un escenari molt i molt simple. Ah! Si en voleu més, tenim més cintes d'en Pingu.

L'Antoni fa un gest d'assentiment amb el cap. Ell que anava a la biblioteca a buscar un llibre per llegir amb el seu fill i en surt amb una cinta per mirar!

Al cap d'uns quants visionats, el pare d'en Pere no té cap dubte de que ha fet bé de seguir el consell d'en Joan. Així sí que ve de gust anar a la biblioteca!

**Les aventures d'en Pingu.**

**En Pingu i la seva família**

Direcció i animació: Trickfilmstudio Otmar Gutmann

Madrid: Editoy SRG, 1982

Club Súper3 i Generalitat de Catalunya per l'edició catalana

Distribució: La Magrana

# Aprendre, una aventura que pot ser imparabile



## Efecte papallona

Aquests dies, amb els infants del meu grup, parlem de papallones, i allò que va començar sent una simple proposta, com tantes d'altres,

votada per majoria per iniciar un projecte de treball, s'està convertint en una mena de treva pacificadora, un parèntesi en el guirigall que regna habitualment, un temps calmat en el qual es parla de la bellesa, de la poesia, dels cromos, dels somnis, dels colors, de volar, etc., i també de les metamorfosis, la de les papallones, i la nostra.

El cas és que, no sé si per la diferència de ritme que ha imposat la «suavitat» del tema o perquè aquestes coses ja em ballaven pel cap, a mi, m'ha agafat per fixar-me en les maneres tan diverses que cada nen, i cada grup, tria per anar aprenent.

Miro com la Marta posa la papallona de l'Ignasi «al sol», «per veure si li brilla el color violeta de les escametes»; com el Rubèn compta les

*Aprenentatge per osmosi, per absorció del defora. Aprenentatge per transmissió, directa o indirecta, conscient o inconscient. Aprenentatge calmat, valent, tímid o entusiasta, alegre... Aprenentatge a casa, a l'escola, al carrer, en els llibres, a la televisió. Aprenentatge en solitari o en companyia, però aprenentatge sempre, si ets viu. Des de bon començament, i fins al final.*

**M. Carmen Díez**

potes d'un escarbat, «a veure si també en tenen tres i tres, com les papallones»; com la Marina copia la papallona multicolor, perquè és «la que li agrada més de la vida», etc., i

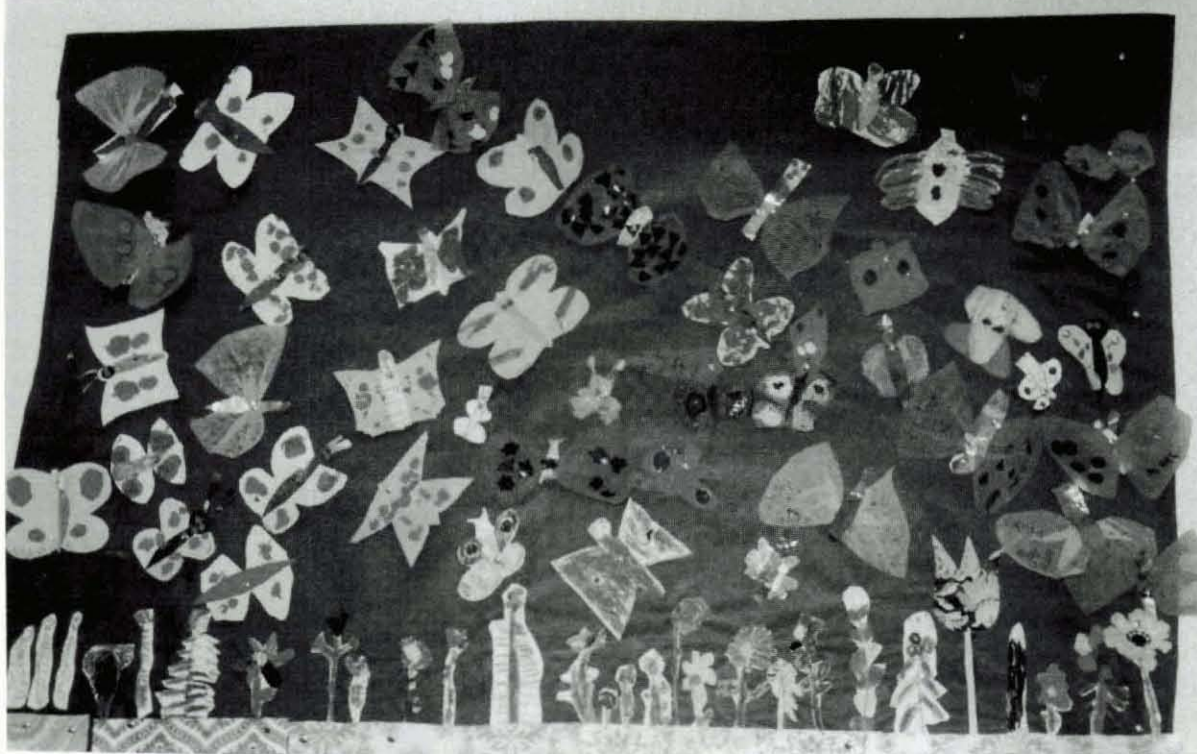
no puc evitar de recordar la filera inacabable de petxines que jo mateixa estenia a la vora de la taula amb braser de la meua àvia per comptar-les, comparar-les, olorar-les (feien olor «de platja») i fins i tot xuclar-les, fins a fer-les meves.

I ara, encara..., faig gairebé el mateix. Quan trobo una paraula que m'agrada (o una música, un llibre o una persona), els «estenc» al davant, els «indago», els comparo, els comento, els aplaudeixo, i em deixo envair per ells, o m'hi endinso, fins que els incorporo al meu bagatge amb plaer i amb pressa, amb la satisfacció i el vertigen que produeixen les coses noves, que comences i no saps ben bé on poden portar-te. Com les aventures.

En certa manera és com si cadascú seguís el seu propi fil d'interessos, desigs, necessitats, preocupacions o alegries, i anés donant respostes a tot això a poc a poc. Com si l'interior (el pis de sota) fos allò que marca els camins de l'aprenentatge i empenyés el nen a investigar aquí o allà, a relacionar-se així o aixà, a escoltar això o allò. Ve a ser com quan a nosaltres, els adults, ens inquieta alguna cosa i tot el que sentim o vivim ens porta a aquella cosa, aquell lloc, aquell tema que ens commou per dins.

De tal manera que quan els nens i les nenes estan en grup i es planteja alguna cosa, cadascú l'agafa pel cantó que coneix millor, o pot, i l'associa amb allò que ja ha viscut, o amb allò que li interessa en aquell moment o li està provocant un conflicte.

S'ajunten els fils, i s'emboliquen, o s'arreglen, i formen una trama grupal que multiplica les connexions, els reflexos i les guspises de saber, i es veu així clarament com es nuen i es desfan els fets cognoscitius amb els de l'afecte, o, en l'exemple que estic posant, les curiositats



per aprendre sobre les papallones amb les de saber sobre el sexe, el poder o la mort.

No és estrany, doncs, que un poruc parli de com es camuflen les papallones per evitar que les ataquin, un enamorat de com ho fan els mascles per agradar a les femelles, o un que està orgullós dels canvis que ha aconseguit en qualsevol aspecte, de la metamorfosi.

Caram!, però si això és el que fan els Power Rangers quan diuen: «A metamorfosejar-se» i es converteixen en poderosos... (Rubèn)

Doncs, sí, els Powers es metamorfosegen com les papallones, però, i nosaltres?, ens convertim en una cosa diferent? (M. C.)

Quan juguem sí, que jo avui era la papallo-

na «nena celeste» i el Manel la papallona «mascle calavera». (Laura)

Ah!, és clar, l'Ignasi, que abans era nou i no sabia res i ara ho sap tot. (Xavi)

I jo, que abans no tenia amigues i ara sí. (Marina)

I l'Elena, que parlava poc i ara sembla una locomotora. (Carla)

I jo, que abans em dibuixava despullat, i ara ja em poso roba. (Manel)

Doncs jo sempre jugava a bebès, o a lleons, que s'escapaven o ho embrutaven tot, i ara jugo a papes i mames. (Clara)

I el Rubèn xisclava i només volia manar ell, i ara ja no. (Òscar)

Ai, quin riure! Les papallones mascle deixen anar una olor molt bona per agradar a les

noies, com fa el Manel, que es posa colònia, i es torna a pentinar al matí... (Òscar)

Jo, quan no vull que em vegi la meva mare, m'estic quieta, quieta, com una pedra i així no se n'adona, com les papallones quan es camuflen. (Marta)

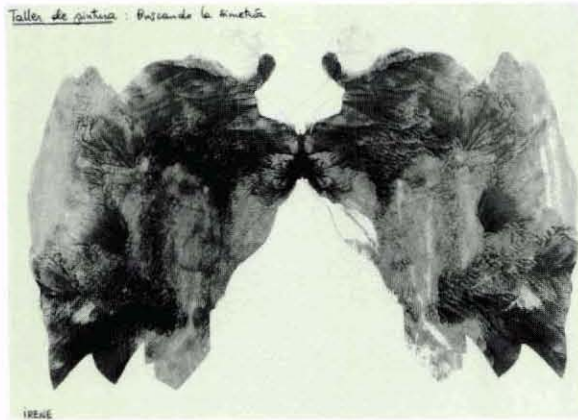
Imagina't que érem papallones i volàvem i anàvem a la platja, i a l'hospital a veure el meu pare, que hi està treballant. (Manel)

Imagina't si jo fos una papallona cometa, que bonica seria! (Laura)

Ahir, quan era al llit, em vaig imaginar que el meu pare em deixava el seu vestit de camuflatge i me n'anava a veure papallones de la nit i elles no em veien a mi. (Xavi)

Jo vaig pensar que si portés encesa la meva llanterna, que ja té piles, les papallones vindrien a la llum, perquè com que els agrada tant estar calentetes... (Ignasi)

Taller de pintura: buscant la simetria



És una M?



És una A?

I així amb cada tema, amb cada una de les coses que passen a la vida diària, amb cada afecte nou, amb cada «desafecte». Recordo una frase que vaig llegir de Thomas Mann, que deia que «una reflexió no és res més que una confessió, perquè *reflexionar* és, primer de tot, parlar d'un mateix». I sí, crec que es això

el que veig aquest dies observant els nens de la meua classe.

Si els llegeixes un conte, cada u recull la frase o el sentit que necessita recollir per seguir el fil intern de pensament i elaboració. Si un tria parella per ballar, alguna cosa fa que la gent es trobi d'una determinada manera. Si un escull colors per pintar, tallers per treballar, amics per jugar, etc., sempre és per alguna raó, sempre hi ha unes pautes de referència internes, motivadores, i unes influències externes, que també modifiquen.

Però tot hi col·labora, pel que fa al fet d'aprendre; així, mentre els uns alimenten el desig de saber amb la lupa, els altres es basen en la fantasia, en els companys, en l'avi o en la televisió.

### Aprens com pots

El Manel, per exemple, ha après a resar veient una pel·lícula de l'Ànec Donald. Ell mateix ho va dir a la seva mare, que ha vingut a contar-m'ho entre divertida i estranyada.

La Marianna i l'Elena han après que un cro-mo de papallona no s'obté retallant un llibre, sinó que s'ha de comprar al «quiosc de la Conxi», tal com les informa l'Alba, o bé el pots fabricar «dibuixant les que t'agraden en un

paper i retallant-les després», com els explica l'Ada.

La Maria ha après a escriure el seu nom perquè el seu pare li ho ha ensenyat a poc a poc «abans de sopar, i després de banyar-se».

La Marta s'ha adonat que les seves lletres són «lletres papallona».

La Clara diu que la seva àvia Lolita és viuda, com les madrastrès dels contes..., «però bona».

El Rubèn explica que «capoll és on s'amaga l'eruga per convertir-se en papallona, també on s'amaga el clavell abans de sortir en forma de flor, però també una paraulota que diu l'Artur al pati quan s'empipa.»\*

...I així, cada un *aprenèn* = *aprehèn* de la realitat a cullerades discretes el que vol, pot o necessita. A vegades són coses que es queden a dins per a ús intern i particular. D'altres vegades, allò que s'apren es conta i, fins i tot, es pregona perquè se n'assabentin els amics. O es combinen totes dues coses segons el dia, l'humor o la circumstància.

Aprenentatge per osmosi, per «absorció» del defora. Aprenentatge per transmissió, directa o indirecta, conscient o inconscient. Aprenentatge calmat, valent, tímid, entusiasta, alegre... Aprenentatge a casa, a l'escola, al carrer, en els llibres, a la televisió. Aprenen-tatge en soledat o en com-



panyia, però *aprenentatge sempre, si ets viu*. Des de bon començament, i fins al final.

### Els principis

Per un moment pensem en un bebè, encara dins de la seva mare, que passeja per la vida, acumula sensacions, energies, sentiments, etc., a través d'una altra persona, mitjancera total de la seva existència. Imaginem el que sent, el que nota, el que percep i grava en el seu arxiu, ja obert, de coneixements i afectes. Com captarà la presència del pare, la seva veu, les seves carícies, la seva acollida. Com sentirà el defora que li és presentat per la seva mare. Com el dins... I com li costarà sortir, desenganxar-se de qui el nodreix de *tot*, sentir-se a l'exterior, a càrrec d'altres mans, altres freds, altres sons, i un desconeixement enorme.

I quan ja és a fora, quin coratge posarà per mirar-ho tot, xuclar-ho, tocar qualsevol cosa que se li posi a l'abast... Amb quina ansietat s'aferrarà a les mans, als ulls, a les veus, a les coses

que l'envolten. Amb quina força reclamarà l'afecte, l'aliment, l'atenció dels adults. Quines ganes de créixer, d'obtenir plaer a ultrança; quines ganes d'abastar-ho tot.

I d'aquesta manera, cercant, tafanejant-ho tot, escrutant les coses fins al detall més petit, serà la manera com el nen coneixerà, dia a dia, el món que l'envolta: la seva casa, la seva gent, el seu cos, les paraules, les lleis, els altres...

### Experts o ignorants?

En aquesta recerca tindrà, sens dubte, companyies encoratjadores, però serà la pròpia tasca, la

seva marxa particular, la seva exclusiva i original relació amb la realitat, la que li obrirà pas a conèixer i a fruitir coneixent, a esbrinar i a fruitir esbrinant, a sentir i a donar sentit a aquests sabers que vénen directament del fet de posar en acció els seus desigs, com deia en la primera part d'aquest escrit.

Però resulta força increïble que un bon dia nosaltres, els adults, passem de celebrar i animar els progressos autònoms dels nostres nens a negar-los pràcticament la competència en matèria d'aprenentatge.

Mentre són petits els atorguem gairebé el títol d'experts: «Quina memòria que té aquest nen». «Com maneja les construccions». «Que aviat que ha après a prendre's la llet tot sol». «Que bé que parla». «Que bé que corre». «Com és de llest», etc.

I quan creixen una mica (més o menys quan comencen a anar a l'escola), els degradem, deixen de ser els alegres manipuladors de les cassoles i dels botons dels vídeos, i passen a ser con-

siderats uns petits ignorants als quals cal pautar i ensenyar absolutament tot del matí a la nit.

Hi ha alguna cosa que no quadra. Potser se'ns ha oblidat el nostre propi recorregut «d'aprenents». Potser necessitem justificar al cent per cent la nostra tasca com a «ensenyants». Potser no ens adonem que a la mateixa maleta on vénen les ganes de saber vénen també les experiències de la pròpia història, els moviments repetits mil i una vegades, els riures, els ploricons davant un disgust qualsevol, les preguntes, les manipulacions, les conclusions, encara parcials, d'aquest pensament radiant que es va construint pas a pas, etc.

I aleshores, «amb les millors intencions del món», ens posem en acció per interrompre, per allisonar, per «posar ordre» al seu caos aparent, per molestar, en resum, amb la intenció d'ensenyar-los a la nostra manera, al nostre ritme i preferència, tot allò que ells mateixos podrien aprendre, plens de plaer i d'autonomia, si fóssim capaços de deixar-los una miqueta en pau. («A mi no m'ensenyis res, que jo ja sé aprendre sola...»)

### La cultura dels nens

Segurament no confiem prou en les lúcides lleis que regeixen els seus pensaments o en les eficaces eines que fan servir per apropiarse allò que els envolta. O ens costa respectar, i admirar, les seves capacitats brillants i la riquesa, rapidesa i flexibilitat que despleguen en convertir en cultura l'amalgama de fonts de què es nodreixen per al seu aprenentatge diari.

Cultura des de baix, i des de dins, *la cultura dels nens*. La que construeixen i destrueixen per acomodar-la a allò que incorporen, a allò que indaguen. La que els fa discutir, preguntar, repetir, observar, tocar, intuir..., *aprendre*.

Fa poc, vaig tenir la sort de llegir l'última novel·la d'Albert Camus, *El primer home*. L'autor hi parla del seu mestre, figura que li és entranyable, important i propera, malgrat els anys i la distància. I, al seu torn, parla el mestre sobre ell mateix en una carta que apareix a l'epíleg.

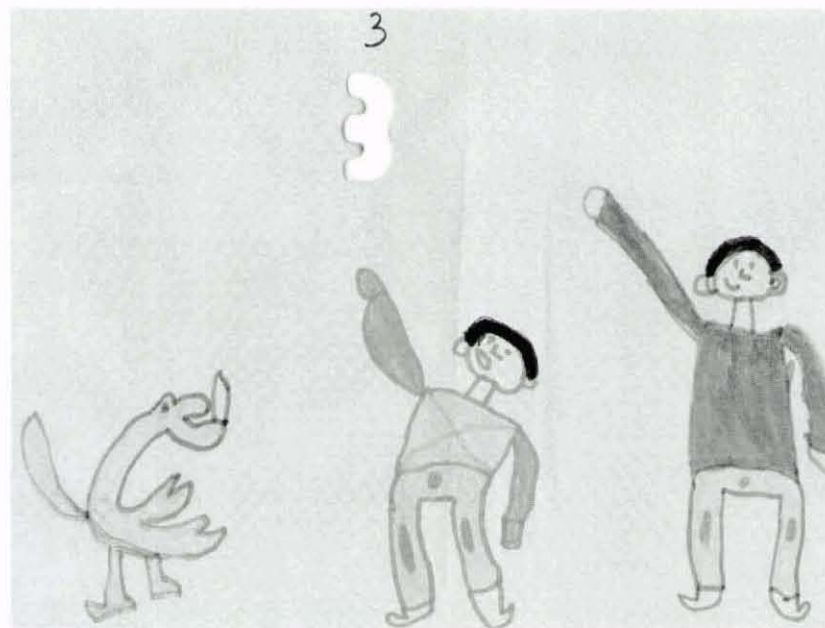
Em permeto copiar-ne dos paràgrafs, que tancaran aquest article, perquè crec que aquestes paraules expressen amb una gran bellesa i precisió la manera com hauríem d'intentar estar els mestres amb els nens en la nostra tasca educativa diària: acompanyant-los de prop i amb respecte i oferint-los, alhora, el nostre convenciment i el nostre entusiasme per l'aventura que comporta aprendre..., *per a ells i per a nosaltres*.

Així ho diu Camus:

«A la classe del senyor Bernard, si més no, l'escola alimentava en ells una fam més essencial encara per al nen que per a l'home, que és la fam de descobrir. A les altres classes els ensenyaven, sens dubte, moltes coses, però una mica com s'engreixa un ànec. Els presentaven un aliment ja preparat i els pregaven que se'l volguessin empas-

sar. A la classe del senyor Germain sentien per primera vegada que existien i que eren objecte de la consideració més alta: se'ls jutjava dignes de descobrir el món.»

I així el seu mestre:



«Crec haver respectat, durant tota la meua carrera, allò més sagrat que hi ha en el nen: el dret a buscar la seva veritat.»

Si, almenys, poguéssim intentar-ho... ■

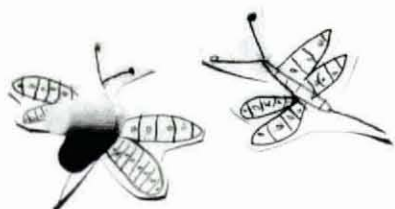
Traducció: Jordi Tomàs

#### Nota

\* En castellà, *capullo* té aquests tres significats: «capoll», en català, només té els dos primers. (N. del t.)



# Propostes suggestives



Aquest és el primer article d'una sèrie de tres, de propostes suggestives que fan palesa l'excel·lent competència dels infants, la seva capacitat per imaginar, crear, expressar... I, a través d'ells, s'endevina una manera de fer de mestra i d'entendre l'educació. En aquesta primera proposta, s'ofereix als infants un material que gairebé sempre es llença: uns obrellaunes, un clip, un cargol, un ganxo o un tros de fusta. En un joc d'imaginació i creació admirables, els infants els transformen en animals fantàstics.

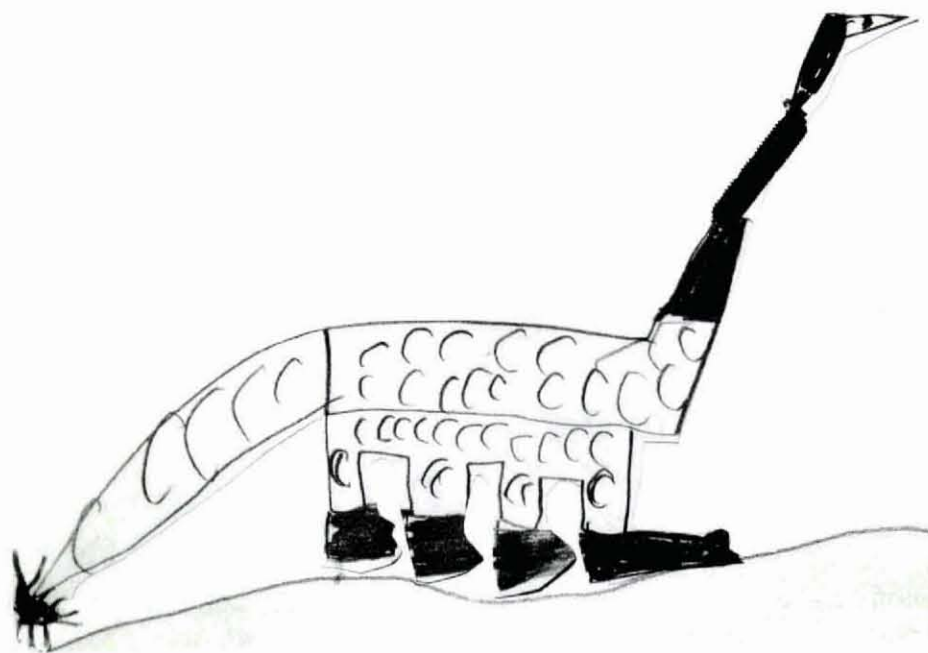
Josepa Gómez i Bruguera

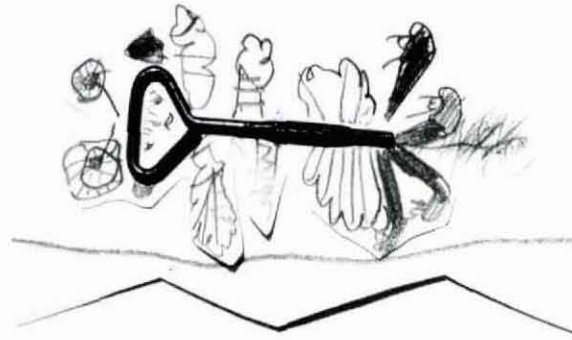
M'agrada entendre l'escola com una institució oberta i dialogant amb l'entorn i amb el grup humà que configura aquest entorn.

Aquest entorn ens ofereix un sentit de globalitat i ens permet obtenir, a voltes, uns resultats d'un

abast, sorprenentment, de més riquesa, de més creativitat, de més recursos que no podíem predir *a priori*.

Tenir en compte el parer de l'infant, tenir confiança en la seva capacitat de plantejar-se qüestions, deixar un temps i un espai per parlar dels treballs, de les millores, de les descobertes que s'han de produir en el marc del grup de forma individual o de petit grup, és una manera de fer escola completament gratificant per als infants i per als adults perquè es basa en el principi de compartir idees, d'avançar, inventar, descobrir, plantejar-se interrogants i camins de resolució d'aquests interrogants.





L'entorn que envolta infants i adults és ple de propostes suggestives. Però, en ocasions, amb el nostre excessiu afany d'escolaritzar-ho tot, d'aprofitar-ho per globalitzar-ho mitjançant els diferents llenguatges, maldem la veritable riquesa de cadascuna de les propostes.

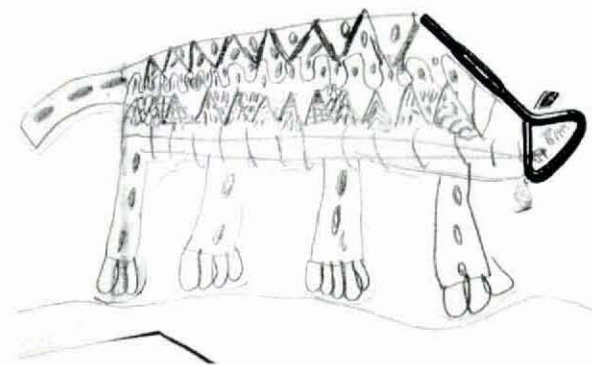
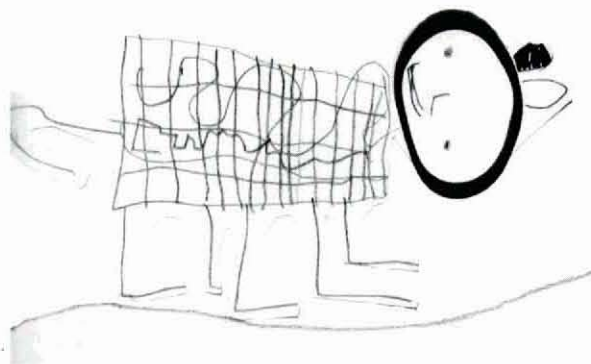
Hi ha propostes que comencen i acaben de seguida, tenen una vida efímera; n'hi ha d'altres que donen més de si. Ambdues modalitats poden tenir-hi cabuda.

Si als adults de cada llibre que llegim ens fessin fer una fitxa amb el nom de l'autor, el títol, l'editorial, el nombre de pàgines, i també un resum, un dibuix del personatge principal, etcètera, és a dir, totes aquelles coses que moltes vegades els mestres i les mestres de molt bona fe fem fer en benefici del nostre alumnat, potser finalment arribaríem a la conclusió que no és que no tinguem ganes de llegir, sinó que no sempre tenim ganes de fer la feina complementària que ens demanen.

Dins del marc de l'escola, crec que és bo, a més de les feines sistemàtiques, deixar possibili-

tat i espais per a les aportacions espontànies i per a la creativitat en la utilització d'aquestes aportacions espontànies que fan els infants i que fem els adults.

Potser és aquesta convicció el que em fa aprofitar i recollir tot allò que trobo per aportar-ho



a l'escola sense saber gaire quin camí seguirà la proposta: fotografies de revistes, diaris, papers de colors, cintes de regal, serpentines, trossos de roba obsolets, papers d'empaperar, ampolletes buides de colònia, caixes, fils, llanes, cordes, botons, taps de tota mena, ferros, pedres, pals,

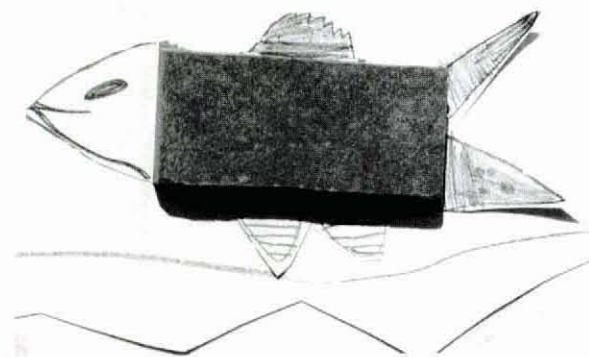
rotlles de paper higiènic, rotlles de paper de cuina, rellotges i ràdios que ja no poden funcionar, telèfons vells, motors inservibles, etc.

Podríem fer una llarga llista de materials de recuperació, ...pobres, però que amb la intervenció del grup esdevindran materials rics i

estructurats perquè hi donarem, entre tots, un sentit i una dignitat.

Diumenge vaig fer endreça d'un calaix a casa. Vaig trobar obrellaunes vells i altres andròmines.

Dilluns vaig portar-ho a l'escola. Ho vaig presentar als infants, en vam parlar i vam decidir d'enganxar-ho en un paper a fi d'aprofitar-ho com a element motivador per fer uns dibuixos d'animals inventats. Us en mostro els resultats.



# Obrim els poliesportius als infants de 0 a 3 anys

El Centre 0-3 de Barcelona, l'any 1989-1990, organitzà un curs interdisciplinar sobre educació física de 0 a 3, adreçat a mestres d'educació infantil, monitors d'educació física, pediatres i psicòlegs. Dolors Canals hi proposà que s'obrissin els poliesportius públics al grup de 0 a 3 anys, perquè poguessin utilitzar-los amb els mateixos drets que els altres ciutadans. La majoria d'assistents, en aquells moments, no ho van veure factible, ni van creure que n'hi hagués prou necessitat.

Tanmateix, moltes escoles de 0 a 3 van introduir progressivament en els seus programes educatius les activitats d'educació física. La seva manca d'espai i d'equipaments adequats, i l'interès per completar aquesta proposta educativa amb la pràctica d'algunes activitats com, per exemple, córrer o saltar des de diferents alça-

**Un projecte: crear un espai en el qual els infants de 0 a 3 anys puguin desenvolupar lliurement el seu potencial físic. L'experiment es va dur a terme en un poliesportiu i els resultats van superar les expectatives, a més de deixar una línia oberta perquè els infants també tinguin un espai en aquests equipaments. També són ciutadans de ple dret.**

el primer centre pilot d'educació física 0-3 de Catalunya impulsat pel Centre 0-3 en col·laboració amb l'IMEB, el districte de Sant Martí i el Club Natació Poblenou «Can Felipa».

Aquest programa tenia la finalitat d'afavorir el desenvolupament òptim (físic, psíquic i social) de l'infant en un ambient apte. Calia, per tant, obrir vies d'accés per als infants dels 0 als 3 anys als poliesportius municipals, perquè poguessin expressar lliurement el seu potencial físic.

Per aquest motiu es va acondicionar una sala al poliesportiu del Club Natació Poblenou, amb prototips d'equipaments especialment dissenyats per dur a terme aquesta experiència.

**Marisol Gelonch i Mercè Vilaró**

des, motivà la reconsideració d'aquella proposició.

## El projecte

A partir d'aquí es creà

L'experiència, s'inicià el curs 1994-1995, amb la participació de quatre grups de quinze infants de dos a tres anys de les escoles Albí, l'Arboç i el Cargol de l'IMEB, amb el compromís d'obrir posteriorment aquest servei al barri de Sant Martí. Aquestes escoles ja havien incorporat anteriorment l'educació física als seus programes educatius.

## Les sessions

En primer lloc, les dues persones al càrrec del programa es reuneixen amb les mestres dels infants per posar-se d'acord amb els objectius i la metodologia; tot seguit les escoles fan el mateix amb les famílies i els expliquen en què consistirà i com es pensa dur a terme (la gran majoria són favorables al projecte), tot remarcant la importància d'utilitzar roba i calçat còmode, que s'adapti als canvis posturals.



El paper de l'adult consisteix a reconèixer la capacitat de l'infant i, per tant, el seu dret i la

- Grimpar: espatlles 0-3 i matalassos.
- Equilibri: banc i tauló de diferents mides.
- Salts: plataformes graduades i dos matalassos.
- Empènyer: caixes.
- Arrossegar: cordes, robes.
- Tombarelles: matalàs.
- Canvi d'eix (tronc invertit) i salts contra la gravetat: barra.
- Llançament, aixecar i carregar: pilotes de diferents mides i pesos.
- Equilibri: taulons de diferents mides i mòduls d'escuma de densitat precisa.
- Curses: espai suficient i lliure d'obstacles.

seva necessitat d'iniciativa per desenvolupar el potencial físic pels seus propis mitjans.

D'aquí ve que la tasca dels monitors és la d'organitzadors de l'espai i de l'equipament —sense interveniconismes innecessaris en les activitats—, per adaptar-los a les necessitats canviants dels infants.

Cal evitar les actituds tant de sobreprotecció com de risc innecessari, que obstaculitzen, ambdues, a la curta o a la llarga, el desenvolupament de l'infant.

Així mateix, l'adult ha de mantenir el seu propi estat general de bona salut per fer-se professionalment responsable i participar en les activitats físiques dels infants.

Cada setmana, dos grups d'infants han fet lliurement i durant una hora, amb preparació i repòs final inclòs, tot un seguit d'activitats d'autodes-

plaçament per terra i per aire —salts—, amb la participació de dues monitores i la presència de la seva educadora. Prèviament s'han protegit les zones de risc amb matalassos i altres mitjans, quan les activitats ho fan necessari.

### El progrés

El resultat d'aquesta experiència pilot ha superat, en molt, les nostres expectatives inicials, tant per l'entusiasme i la satisfacció reiterada que han demostrat els infants a l'inici i durant la sessió com pel progrés que han assolit.

Aquest progrés, l'ha fet possible l'exercici mateix de l'infant, l'actitud no intervencionista dels adults i l'espai preparat amb l'equipament adient. Així, per exemple, la majoria d'infants va aconseguir fer la tombarella després de dos mesos d'haver iniciat els primers temptejos pel seu compte i, també, mantenir l'equilibri en passar per damunt d'un tauló de 12 cm d'amplada i 3 m de llargada pocs dies després de posar-lo al seu abast.

Aquesta llibertat d'actuació i les condicions espacials han propiciat una autonomia total respecte a l'adult i una gran iniciativa per organitzar individualment i en petit grup diverses activitats. Ells mateixos s'autoregulen perquè saben com utilitzar el seu cos per superar els diferents nivells de dificultat que presenten els equipaments.

Hem observat un desplegament de l'activitat comuna a tots els infants durant quinze minuts; hi ha molta activitat. I després disminueix progressivament per tornar a augmentar al final de la sessió. Dins d'aquest temps, cadascú estableix



el seu ritme, i alterna estones d'exercici amb d'altres de repòs. En aquests intervals l'infant ha de beure —aigua o suc de fruita— per restablir la hidratació del cos.

Alhora, cal esmentar els canvis físics i psicològics que han observat les escoles i famílies. Quant als canvis físics, les educadores han observat que després d'aquest exercici els infants tenen més gana i descansen millor. També en destaquen els progressos en moltes habilitats motrius, com pujar i baixar escales, i

córrer per espais oberts, entre d'altres. Pel que fa als canvis psicològics, cal esmentar una major autoestima individual, que queda de manifest en una autonomia, seguretat, entusiasme, vitalitat i confiança en el propi cos més grans.

Les observacions dels pares ratifiquen aquesta mateixa percepció en constatar en alguns infants una seguretat, iniciativa i decisió més grans en el seu comportament quotidià.



## Conclusions

Els primers resultats de l'experiència pilot ens confirmen el següent:

- L'educació física, com a part de l'educació des del naixement, incideix favorablement en el desenvolupament infantil.
- Generalment, la capacitat i el desig estan en sintonia per assolir els nous reptes que planteja l'evolució de cada infant. Quan aquests dos aspectes actuen sincronitzats i les condicions ambientals ho permeten, el progrés és evident.
- Sovint l'activitat grupal encoratja la participació d'aquells infants que, per diferents motius, no han pogut expressar plenament el moviment, i també és evident entre els de menys edat.
- Aquests espais poden ser la prolongació de l'escola si tenen les mateixes condicions pedagògiques.
- Aquesta experiència ens ha permès reconèixer que el desenvolupament de les capacitats físiques dels infants va més enllà de les que normalment se'ls atribueixen. També ens ha permès trencar amb la idea que s'han de fixar límits a les seves activitats, perquè realment no els coneixem, però ara sabem que depenen en gran part de les facilitats que els proporcionen els adults.

El seguiment d'aquesta experiència, i d'altres, permetrà establir les bases d'una cultura de la infància que els respecti el dret a un desenvolupament sa i complet. ■

# Un balanç desigual de responsabilitats

**La realitat actual de l'atenció i educació dels infants de 0 a 4 anys a Holanda és fruit de diverses influències com, per exemple, la manera d'entendre el concepte de maternitat o el paper dels grups feministes. Les escoles bressol han estat durant molt temps mal vistes, enteses en tot cas com a última solució, però darrerament ha crescut l'interès per articular una nova forma d'atenció. Sobre aquesta queda per respondre quina orientació ha de tenir en una cultura en què l'educació és considerada una responsabilitat exclusiva dels pares.**

## Introducció

Abans de començar voldria donar-vos tres raons per les quals la meva contribució serà més de reflexió que de fets:

1. El fet d'observar l'evolució de cada país sovint dona com a resultat una imatge vaga de la realitat. En un discurs curt és difícil donar una visió global de què fan els habitants d'un país. Hi ha el risc de presentar una caricatura del seu entorn cultural i social. Per exemple, el tòpic popular presenta Holanda plena de molins i d'esclups de fusta. De fet els molins i els esclups simbolitzen la lluita contra les forces de l'aigua, ja que la major part del seu territori queda per sota del nivell del mar.  
Per tal d'entendre per què i com els serveis de cura i educació s'han desenvolupat, cal donar una ullada a les seves funcions des d'una perspectiva històrica. Cadascun dels sistemes de serveis per a la infància

## Liesbeth Pot

que exposaré acostumen a estar condicionats pel seu context social, cultural i històric.

De la mateixa manera, la història social i cultural holandesa en determina la forma i els continguts polítics. Per dir-ho d'una manera simple, es podria afirmar que cada país té els serveis per a nens que es mereix.

2. Qualsevol reflexió sobre el desenvolupament d'aquests serveis està molt influïda per la subjectivitat de l'observador. El tema de l'atenció a la infància està molt relacionat amb la meua història personal, amb més de vint-i-cinc anys en aquest camp. Per tant, tot i ser l'opinió d'una experta, inevitablement presenta una imatge de la realitat des d'un sol punt de vista.
3. La presentació d'aquesta visió no sols hauria de plaure els oients, sinó que l'autor també s'ho hauria de passar bé mentre l'escriu. Per tant, no em centraré en els fets i les dades estadístiques, sinó més aviat en les raons subjacents, fet pel qual ho titulo «un balanç desigual de responsabilitats».

Aquells que s'interessin per les dades i els gràfics i per un enfocament més ampli de l'atenció i l'educació a Holanda es poden dirigir als informes de la Xarxa d'Atenció a la Infància i al capítol que vaig escriure al llibre que acaba de publicar Paul Chapman, *Les dones i el mercat laboral europeu*.

### Cura i educació: dos conceptes separats

Fins fa poc, les escoles bressol no han estat gaire populars a Holanda. A diferència del parvularis, que des del 1945 van convertir-se en un servei universal per a nens de quatre i cinc anys, a les escoles bressol els ha costat molt trobar suport polític i públic.

Es toleren com el lloc on poden deixar els fills els pares que treballen, però estan lluny de ser considerades beneficioses per als infants des del punt de vista pedagògic.

Una de les principals raons per aquesta manca de consideració és el fet que se'n qüestioni la funció educativa més àmplia per als nens. La seva tradició com a serveis per a mares que ho necessiten, perquè han de treballar por portar un sou a casa, continua perjudicant-ne la visió.

### El concepte de maternitat holandès

Tal com passa en altres països occidentals, i especialment en aquells amb una forta inclinació angloamericana, els estudis que van fer Spitz i Bowlby acabada la Segona Guerra Mundial, sobre els nens abandonats durant tot el dia en centres, van esdevenir una prova conculent, també a Holanda, en contra de les escoles bressol (Singer, 1989). Això va ser força sorprenent en un país on, en aquella època, no hi havia gaire necessitat d'institucions d'atenció a la infància. Les dones amb fills petits se suposava que no havien de treballar abans que els nens anessin al parvulari, i fins i tot aleshores, solament unes poques hores en treballs eventuals.

Tal i com han mostrat diversos estudis, la imatge de la mare a casa, que té cura dels seus fills i els atén personalment, està fortament arrelada en la tradició de la cultura burgesa holandesa (Pott-Buter, 1993). Una mare a casa era una realitat cultural, una manifestació de la civilització holandesa, que fins i tot rebia el suport de mesures socials i financeres (Bruyn-Hundt, 1988). Les mares que havien de treballar perquè eren solteres, sense recursos o per altres circumstàncies menys «ideals», gairebé mai no utilitzaven els serveis d'atenció a la infància. No solament perquè gairebé no n'hi havia —el 1965, el país solament tenia trenta escoles bressol—, sinó perquè preferien deixar els fills amb algun parent o pagar algun cangur. Aquest costum va durar fins els anys setanta, quan les mares amb nens





petits van començar a escalar posicions en el mercat laboral (Van Rijswijk-Clerkx, 1981).

Fins i tot ara, els pares prefereixen que els seus fills visquin al màxim en un ambient casolà, tal com ho re-flecteixen els valors de la família als quals s'adhereixen.

### Grups de joc: la maternitat responsable

Sigui com sigui, la modernització de la postguerra i la urbanització van imposar noves tendències i necessitats a les famílies amb nens petits. Els nens massa petits per anar a escola tenien molt poques oportunitats de jugar a l'aire lliure de manera segura. Les mares buscaven formes perquè els seus petits es poguessin trobar amb altres nens a llocs segurs i estimulants. Algunes dones holandeses coneixien la pràctica dels grups de joc dels Estats Units, i van introduir-ne el concepte com una solució per als nens de dos i tres anys.

Als anys setanta els grups de joc van créixer com bolets per tot el país, com a iniciatives voluntàries. En un principi, la gent no ho acceptava gaire bé, perquè tenia la impressió que les mares que enviaven els nens a jugar en grups eren egoïstes i irresponsables. Fins i tot el personal treballador de les escoles infantils i d'altres experts es qüestionaven la qualitat i la professionalitat d'aquesta iniciativa, i dubtaven de la utilitat de les seves funcions de cara a la infància. Solament a la llarga, i centrant-se en els infants, els grups de joc es van anar acceptant com a lloc de socialització abans que les criatures entressin al parvulari.

La història dels grups de joc a Holanda mostra, per això, que els qui els van començar consideraven que els beneficis eren per a les mares, però després es van adonar que també podien ser bons per als infants (Clerkx i Pot, 1987).

L'èxit del moviment dels grups de joc no es pot entendre sense referir-se a l'ideal de maternitat que té la societat holandesa. A través del temps, el fet d'oferir als més petits una oportunitat de desenvolupar-se, de créixer socialment i de preparar-se per a l'escola, ha estat una bona prova de la utilitat dels grups de jocs. Les autoritats locals es van convèncer dels beneficis que tenien els grups i en van subvencionar part dels costos.



### El moviment de les dones

Al mateix temps, al final dels anys seixanta i principi dels setanta, la primera onada del moviment femení va recórrer tot el país. L'atenció a infants les mares dels quals volien trobar una feina va ser un dels eslògans dels primers grups feministes que lluitaven per la igualtat d'oportunitats. A altres llocs, crec que durant els anys setanta el moviment feminista i el moviment per l'atenció a la infància es van desenvolupar de manera separada (Pot, 1990). Un nombre creixent de dones amb nens petits es van involucrar al moviment dels grups de joc, i d'aquesta manera van donar un nou sentit a les seves vides. El moviment feminista es va radicalitzar i es va fer més atractiu per a les dones joves intel·lectuals sense fills. Les campanyes a favor de l'avortament lliure i els drets sexuals van esdevenir més populars que no pas la feina i l'atenció a la infància. El moviment per a l'atenció a la infància es limitava als pares (principalment a les mares), treballadors de serveis i experts. Eren actius a les ciutats grans, on hi havia més dones que tenien feina. Es va començar a discutir sobre la «bona maternitat» d'una manera contundent i fins i tot les feministes es qüestionaven la necessitat dels serveis d'atenció a la infància. Les dones no havien de deixar els seus fills a grups d'educadors perquè la maternitat era domini i responsabilitat del sexe femení. La forta cultura de la responsabilitat de les dones per al benestar dels seus fills obstaculitzava molt el desenvolupament de l'atenció a la infància com a entorn pedagògic. Les dones prefereixen compartir responsabilitats amb els seus

companys abans de fer-ho amb professionals, per molt ben preparats que estiguin (Van Dijke, *et al.*, 1994). Això ens porta a veure fins a quin punt la cultura holandesa és individualista i defensa que és cadascú qui s'ha de cuidar de tot allò que fa.

Fins als anys vuitanta, el debat no estava tan centrat en els nens com en la qüestió que les dones amb nens petits poguessin anar a treballar. Això es va complicar a causa de la crisi econòmica de començament dels anys vuitanta, quan es va encetar un debat social que pretenia desanimar les famílies amb dos sous, perquè això podia perjudicar les que només en tenien un. D'aquesta manera es desanimava directament les dones que volien treballar.

En la discussió d'«individualisme» les dones van rebre la imatge de ser egoistes en agafar feines i deixar els fills en escoles bressol subvencionades amb diner públic. En canvi, no se les culpava tant si tenien parents a casa o si llogaven cangurs perquè es fessin càrrec dels fills.

Fins ara, la perspectiva centrada en la mare en la lluita per l'atenció a la infància no ha estat substituïda per arguments que demostrin els efectes positius de cara als nens, fins i tot quan els estudis han demostrat que no hi ha efectes negatius (Singer: 1993). La qüestió que hi ha al darrere és qui és responsable de l'educació dels nens. L'educació és considerada com un afer familiar. La transmissió de cultura i els seus símbols comença amb els pares a casa i, a la pràctica, acaba sent responsabilitat única de les mares.

### Atenció a la infància com a instrument

A Holanda ara ja s'accepta que les dones puguin treballar, gràcies a la política d'igualtat d'oportunitats endegada als anys vuitanta. De tota manera, la majoria de les mares intenten compaginar la seva vida laboral amb la cura dels fills, i tenen feines de mitja jornada. Els nens van a escoles bressol un màxim de tres dies setmanals. Encara que entorn de l'11 % dels nens de menys de quatre anys tenen accés a escoles bressol, el que predomina és l'atenció familiar o amb cangurs a casa. Les funcions dels serveis d'atenció a la infància s'han acceptat i es consideren com la «segona millor alternativa» després de l'atenció familiar a casa. Però, malgrat això, la transmissió d'educació i de cultura segueix sent responsabilitat principal dels pares.

Per tant, l'organització i el control de qualitat de l'atenció a la infància està pensada de cara als pares, com a clients d'un servei que ofereix atenció mentre ells treballen. Segons aquesta perspectiva, l'«educació» es reserva a la família.

La idea de deixar la principal responsabilitat de l'educació en mans dels pares, fins i tot quan els nens reben educació o bé a les escoles bressol o bé de les seves àvies o cangurs, no deixa de ser paradoxal. Demostra una forta reserva holandesa a l'hora de considerar els nens com a ciutadans normals.

### Estratègies per a una nova perspectiva

Convé adoptar una sèrie d'estratègies per convèncer els pares, polítics, experts i altres, dels beneficis de l'atenció a la infància. Això no serà fàcil, malgrat que l'atenció a la infància a Holanda acaba de fer-se un lloc important al mercat. Els exemples de bona pràctica poden ajudar, i és per això que l'any que ve farem l'exposició a Reggio Emilia, però amb això no n'hi ha prou. Potser la clau està a ser pacients i esperar fins que els pares ho descobreixin sols. De tota manera, voldria trobar la resposta a com es pot ajuntar l'atenció i l'educació des d'una orientació de mercat, en una cultura en què l'educació és considerada una responsabilitat exclusiva dels pares. ■

### Bibliografia

- BRUYN-HUNDT, M.: *Vrouwen op de arbeidsmarkt. Nederlandse situatie in de jaren taching en negentig*, Utrecht, 1988.
- CLERKX, L. E., i E. M. POT: *Lieve oppas gevraagd? Kinderopvang in Nederland door de jaren heen*, Oosterbeek, 1987.
- POT, E. M.: «Vrouwenbeweging en kinderopvang: een ambivalent koppel», a: DORSMAN, W., i M. GOUDT (ed.): *Vrouwen en politieke strategieën*, Leiden, 1990, pàg. 37-49.
- POTT-BUTER, H. A.: *Facts an Fairy Tales about Female Labour, Family and Fertility. A seven-country Comparison, 1850-1990*, Amsterdam, 1993.
- SINGER, E.: *Child-care and psychology of Development*, Londres: Routledge, 1992.
- *Kinderopvang: goed of slecht?*, Utrecht, 1993.
- VAN DIJKE, A., L. TERPSTRA i J. HERMANNIS: *Ouders over kinderopvang. Een onderzoek naar meningen, ervaringen, wensen en keuzen van mannen en vrouwen*, Amsterdam, 1994.
- VAN RIJSWIJK-CREKX, L. E.: *Moeders, kinderen en kinderopvang*, Nijmegen, 1981.

# Un equip pediàtric

La xarxa actual de serveis primaris de salut pot arrelar en un territori i permetre l'articulació d'un treball coordinat amb altres serveis a les persones. L'experiència que s'exposa estableix una col·laboració amb les escoles bressol del territori, cosa que ha comportat un coneixement millor dels serveis sanitaris i educatius, en benefici de la població.

Les dues persones que firmem aquest article som una metgessa i una infermera pediàtriques, formem un equip de treball que creiem que funciona força bé, si més no nosaltres estem contentes de treballar plegades i fer el que fem, i volem fer extensiva la nostra experiència a altres persones.

## Situació i context general de la nostra ABS

Treballem a l'ABS (Àrea Bàsica de Salut) Raval-Sud, que pertany a la xarxa reformada de l'assistència primària de salut; es va obrir l'abril de 1991 i, des de gener de 1992, té acreditació docent. Comprèn la zona de Barcelona situada entre el mar i el Paral·lel, la ronda de Sant Pau, de Sant Antoni, el carrer Hospital i la Rambla. Hi ha tres equips de pediatria; el nostre és el que funciona de matins, de 9 a 15, i una tarda a la setmana.

La realitat del barri és que hi viuen una majoria de famílies que en podríem dir amb problemes importants d'algun tipus: moltes són monoparentals o els nens estan a càrrec d'altres familiars que no són els pares.

## Dolors Riera i Isabel Segura

Hi ha nens i adults que no estan censats i no s'han tingut en compte a l'hora de fer el càlcul de personal necessari per atendre'ls. Hi ha un alt índex d'estrangers, bastants en situació d'il·legalitat. Tot això genera greus dificultats de comunicació entre els usuaris i nosaltres, pel baix nivell socio-cultural, per l'idioma, per les diferents cultures i religions, i amb l'afegit de les situacions familiars i socials alterades per la droga i la delinqüència.

A pediatria visitem tots els infants que viuen a la zona que comprèn l'ABS, des del naixement fins que fan 15 anys, tinguin o no cartilla de la Seguretat Social, i encara que estiguin en situació d'il·legalitat.

Treballem en equip metgessa-infermera, en distribuir el treball i les funcions entre ambdues, segons els coneixements i les característiques de cadascú i la relació establerta amb el nen i la família; això possibilita una doble visió de les situacions i una major eficàcia en l'atenció als usuaris. Es fan visites per sol·licitud (el *seguro* típic, però es dona hora en comptes de número de tanda), programades (control del nen sa i de problemàtica diversa), urgències, i visites domiciliàries si és necessari.

## El nostre concepte sobre pediatria primària

Seguint la definició de salut de l'OMS (1957) i del X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana (1976), i les declaracions d'Alma Ata sobre



*Kaboutar, Zhora, Ali i Badr.*

l'atenció primària de salut, conceptes que d'altra banda han estat presents en l'evolució de la pediatria catalana, entenem la salut en un sentit global, que el personal sanitari, i d'altres professionals si cal, ha d'ajudar a aconseguir a la població que atén.

Entesa així la salut i l'assistència, l'equip de pediatria no es pot limitar a efectuar visites per sol·licitud i controls de patologia, sinó que ha d'efectuar un seguiment sistemàtic de la salut de cada nen, com a individu i en relació amb el seu entorn familiar i social. Aquest control del nen sa és un mètode preventiu de primera línia a tots els nivells: hauria de permetre el seguiment del creixement i desenvolupament físic, intel·lectual i emocional del nen, prevenir i detectar aquelles malalties o problemes que puguin implicar disminucions, i també identificar situacions i conductes no saludables, i definir grups de risc en la població per elaborar actuacions concretes de tipus individual i global, des de la consulta i en coordinació amb altres professionals.

En aquestes visites de seguiment de salut, és fonamental l'educació sanitària, primer dirigida als pares i després a l'infant. Escoltar i orientar



*A la sala d'espera.*

els pares sobre la cura del seu fill, i més endavant fer el mateix amb l'adolescent, pot millorar la cultura sanitària de la família i les relacions del nen amb els pares i el seu entorn, i a la llarga influir en tota la comunitat. L'entorn del nen, les condicions de vida familiar, social i econòmica, són fonamentals en tots els aspectes físics i psíquics del seu desenvolupament.

Tot això implica una tasca molt complexa que s'ha de plantejar a llarg termini. L'equip de pediatria podrà dur-ho a terme en major o menor mesura depenent de molts factors, personals i de l'entorn de treball.

### **Treball no assistencial**

Als centres d'assistència primària reformats està previst que hi hagi una part de l'horari dedicat a tasques no directament assistencials, com són sessions clíniques i organitzatives, revisions d'històries amb diverses finalitats, reunions amb altres professionals dels centre o de fora, formació continuada, etc.

Es realitzen reunions periòdiques amb diversos professionals del mateix centre i de fora, especialistes en infància o no, de l'àmbit sanitari i d'altres àrees.

### Xarxa sanitària i social

A causa de la problemàtica social i la nostra ideologia de treball, hem considerat important connectar amb tots els equips i professionals que treballen amb infància a la zona, per poder-nos conèixer mútuament i veure com ens podríem ajudar els uns als altres en les nostres tasques d'atenció als nens. Molts d'aquests serveis estan interconnectats i treballen en col·laboració.

El nostre hospital de referència és l'Hospital del Mar. Hi tenim una bona relació i duem a terme sessions conjuntes.

Mantenim una especial coordinació amb el Programa maternoinfantil de serveis personals del Districte, que atén la problemàtica del nen fins a l'adolescència.

Altres professionals amb els quals ens relacionem amb periodicitat variable, i puntualment sempre que calgui, són:

- Salut escolar: revisions, vacunes i educació sanitària a l'escola. IMS.
- EIPI: servei d'atenció precoç que correspon al Districte I.
- EAIA: atenció a la infància en risc. Depèn de la Direcció General d'Atenció a la Infància.
- Casals: funcions d'esplai i de suplència familiar. Nens i adolescents. Joan Salvador Gavina i Casal d'Infants del Raval.
- Escoles bressol: municipals: Cadí, Mont Tàber, Canigó; atenció especial: Casa de la Font (municipal), Centre d'Acollida 4 Vents (fundació).
- Espai familiar: grups de formació i intercanvi per a pares amb nens petits; a les reunions s'hi va amb els nens (municipal).
- Salut mental infantil (municipal): programes amb adolescents.
- Centre de control de tuberculosi Lluís Sayé, estudi de les famílies.

### Treball amb les escoles bressol i casals d'infants

Després de posar-nos en contacte amb totes les escoles bressol i casals d'infants esmentats, els vàrem enviar una carta amb algunes propostes



*La Pilar i en José Luis.*

de coordinació sobre la base de les converses que havíem tingut. Una qüestió molt concreta era la tramesa d'una llista de nens de cada centre que nosaltres els retornàvem amb l'anotació de quin equip pediàtric at-



*La Inés i l'Iman.*

nia cada nen. També els proposàvem formalitzar els nostres contactes mitjançant unes xerrades de temes comuns, que textualment definíem així:

«Diem xerrades i no curs perquè ho plantejaríem més com un intercanvi de coneixements, experiències i realitats amb què ens trobem unes i altres; per poder coordinar criteris i actuar i educar les famílies en la mateixa línia.»

Nosaltres proposàvem un marge horari i uns temes concrets a les educadores, i es va consensuar amb elles què i com es faria. Finalment vam començar el curs 1994-1995.

Els dos primers cursos ens hem reunit a casa nostra, el CAP Drassanes; era més còmode per a nosaltres dues i més fàcil per als que venien de diferents llocs, en ser un punt de referència fix. L'assistència ha estat molt variable. No hi havia cap hora bona per a tothom.

Les trobades són mensuals i duren unes dues hores. Primer fem nosaltres una petita exposició teòrica, que intenta centrar el tema i aclarir conceptes, i després tothom comenta o pregunta el que vol, sobre el tema del dia o sobre allò que li preocupa.

S'ha aconseguit crear un clima distès, sobretot entre les habituals, i creiem que també es fa extensiu als ocasionals. Tenim la impressió que hem aclarit conceptes sanitaris i relacionals, tant amb els nens i les seves famílies com entre professionals. Les educadores que vénen miren de transmetre això a la resta de companyes i així s'ha creat una relació de confiança que s'estén a qualsevol qüestió que les preocupi en la seva tasca diària. Saben que poden trucar a l'ABS quan tenen algun problema sanitari, tant general com d'un nen en concret, sigui pacient nostre o no. Nosaltres intentem orientar-les o passar-les a un altre professional.

Aquest curs som nosaltres dues les que anem a casa dels altres; hem fet una roda per les diferents escoles bressol i els dos casals. Amb això volem facilitar l'assistència a les xerrades, almenys del personal del lloc on es fa aquell dia. Les educadores del lloc on es fa la xerrada trien el tema del qual volen parlar i ho comuniquen a tots els altres. Nosaltres fem una petita exposició teòrica i després tothom pot intervenir lliurement; com diem a les educadores, i algun educador que apareix a vegades, «Vosaltres pregunteu el que vulgueu, que nosaltres contestarem el que puguem».

A més dels centres esmentats, les xerrades estan obertes a altres professionals que treballen amb infància. El curs passat es van afegir dues persones de l'Espai Familiar, i aquest curs la infermera del Programa materno-infantil municipal i una mestra de l'escola Folch i Torres per a nens amb dificultats psicosocials. En un futur ens agradaria ampliar-ho a les escoles de primària o organitzar un grup semblant amb els seus mestres. ■

# Els nens i els refredats de repetició

## Introducció

S'estima que aproximadament el 30 % del temps de visita d'un pediatre es dedica a atendre nens amb malalties agudes banals, el 50 % a visitar nens sans i la resta els nens amb malalties agudes greus o cròniques. Per tant, és molt important que el metge que atén infants sàpiga no només diagnosticar i tractar una malaltia aguda banal i la seva causa, sinó també quan no tractar.

Les infeccions respiratòries agudes són les malalties més freqüents en la infància: la incidència abans dels cinc anys d'infeccions respiratòries superiors és aproximadament del 25 % i la d'infeccions d'òïda, del 5 %.

Una patologia tan freqüent entre la població infantil, que suscita de forma important la intranquil·litat dels pares (no només pel procés aïllat en si, sinó també per la seva repetició) i que

**Els nostres nens probablement tindran més refredats —o infeccions de vies respiratòries altes— que qualsevol altra malaltia. Només en els primers dos anys de vida, la majoria en tenen fins a deu. I si el nen passa una part del seu temps en una escola bressol, en un parvulari o té germans més grans, pot tenir-ne encara més, ja que els refredats es contagien entre els nens que mantenen un contacte estret, a través de l'aire i de les secrecions respiratòries. La bona notícia, és que la majoria dels refredats es resolen sols i no es compliquen.**

ambulatoria i bàsicament davant dels pares. Aquesta situació, més que pròpia de l'assistència primària, és un tema bàsic de l'assistència pediàtrica i l'estratègia per afrontar-la se serveix clarament d'arguments propis de l'educació sanitària.

És evident, d'altra banda, que comporta una sèrie de connotacions sociològiques i sembla que aquell nen amb el moc etern sobre el llavi superior no encaixa en un sistema urbà on l'aspecte extern marca les pautes d'acceptació social i la salut que es demanda és estereotipada.

**Óscar García Algar**

ocasiona l'administració injustificada i inadequada de preparats farmacèutics, requeria potser una més gran atenció per part del pediatre, no tant per la fisiopatologia, actualment en revisió, com per l'actitud en el camp de la consulta

## Gèrmens causals

Les infeccions del tracte respiratori superior afecten estructures situades per sobre de la laringe, encara que sovint les vies respiratòries inferiors també s'afecten, a la vegada o consecutivament. Es considera que aproximadament el 95 % dels casos d'infecció aguda superior i una proporció considerable —encara que menor— d'inferiors, es deuen a agents vírics, contra els quals no tenim medicaments eficaços.

Per tant, en les infeccions respiratòries els agents etiològics més freqüents són els virus. Encara que alguns s'associen amb més freqüència a un quadre clínic específic, aquest mateix quadre pot ser causat per diferents virus i el mateix virus pot donar lloc a quadres diferents. Habitualment, la identificació d'un o altre virus no té importància.

Ocasionalment una infecció respiratòria d'origen víric es pot complicar amb una sobreinfecció bacteriana. Aquestes sobreinfeccions poden afectar els sins, l'orella mitjana, la mastoïde, els ganglis limfàtics o els pulmons. Els

bacteris no tenen cap paper en la clínica ni en l'evolució dels quadres no complicats.

### Epidemiologia

Les infeccions respiratòries agudes són la causa principal d'utilització dels serveis de salut en tots els països. Si ens referim a les consultes externes de totes les edats, representen el 10 i el 15 % de totes les visites (el 30 i el 35 % en els dispensaris de pediatria); si ens referim a admissions hospitalàries, comporten entre el 10 i el 30 % dels ingressos. Dels nens visitats per infeccions respiratòries agudes, del 70 al 80 % presenten afectació del tracte respiratori superior.

Els estudis epidemiològics ens indiquen que un adult tindrà entre una i tres infeccions altes cada any, i que els lactants i els nens petits fins als cinc anys en tindran entre vuit i deu, una tercera part de les quals s'estendran a les vies inferiors.

El fet que les infeccions respiratòries superiors siguin entre dues i tres vegades més freqüents en els nens petits que en els nens més grans i en els adults és causat per una especial relació entre susceptibilitat i exposició, i s'explica en part per la falta d'exposicions anteriors i d'immunitat adquirida, amb el contacte amb persones infectades com a factor fonamental, a través de les seves secrecions nasofaríngees.

S'han estudiat una sèrie de factors ambientals com a responsables d'una més gran susceptibilitat i d'una més gran exposició a la infecció i, per tant, d'aquesta freqüència augmentada d'infeccions respiratòries:

1. S'ha fet referència a l'assistència precoç i prolongada a les escoles bressol i parvularis com a causa d'una exposició més important: entre el 9 i el 14 % del total d'infeccions altes en la població menor de cinc anys assistent a escoles bressol està en relació amb el fet d'assistir-hi.
2. També s'ha fet esment de la presència a casa de germans en edat escolar com a causa d'una més gran exposició: sovint són els germans els portadors a casa de gèrmens que produeixen infeccions en els nens petits.
3. S'ha demostrat un augment significatiu de la incidència d'infeccions respiratòries inferiors en nens de menys d'un any d'edat quan existeix consum de tabac, en qualsevol grau, per part dels adults que hi conviu.
4. El paper de la contaminació ambiental i d'altres factors no està totalment aclarit.

La incidència de les malalties respiratòries agudes (entre vuit i deu per any abans dels cinc anys) i la seva durada mitjana (entre set i nou dies, amb un o més símptomes respiratoris per episodi) en infants de zones urbanes de països en vies de desenvolupament no són, aparentment, superiors a les dels països industrialitzats. La diferència està en la freqüència i la gravetat més importants de les malalties del tracte respiratori inferior en els primers i en la no-aplicació del tractament adequat, tots dos factors causats per les condicions de vida precàries en els països poc desenvolupats.

S'ha observat una incidència anual d'episodis menor en les zones rurals, sense que se sàpiga la causa d'aquesta diferència.

### Clínica de la infecció respiratòria

La fase aguda pot durar fins a deu dies i habitualment es presenta amb algun dels símptomes següents: febre generalment com a primera manifestació, irritabilitat, tos, esternuts, secreció nasal amb obstrucció, congestió faríngea o timpànica, ocasionalment vòmits i diarrea i a vegades mal de cap en els més grans.

Els virus causals són nombrosos i pertanyen a grups diferents. I és impossible, a partir de l'exploració i de la clínica que presenta el nen, saber quin virus concret és el responsable.

La recurrència de la febre en el curs d'un episodi de vies respiratòries altes fa pensar en l'existència d'una complicació en forma de sobreinfecció bacteriana, fonamentalment otitis i sinusitis. El tracte respiratori és continu des del nas fins als alvèols i existeix una relació evident entre les vies aèries superiors i inferiors. Per tant, l'afectació respiratòria baixa a partir de quadres respiratoris alts, és freqüent.

Encara que un quadre catarral de vies altes constitueix per ell mateix una entitat clínica, també es pot tractar de la primera manifestació de moltes malalties infeccioses en el nen, com per exemple el xarampió, la grip o la tos ferina.

### Infecció respiratòria recurrent

Abans de plantejar la hipòtesi de la possible existència d'una malaltia que faci que el nen sigui més susceptible a les infeccions respiratòries agudes, cal conèixer la seva incidència normal. En una gràfica de la incidència d'infeccions respiratòries agudes en relació amb l'edat, s'obser-



va un pic a l'edat preescolar i durant els primers anys escolars. S'ha estimat que un nen que assisteix a l'escola bressol pot presentar fins a deu o més infeccions víriques cada any, amb un màxim a l'hivern. Aquesta freqüència de presentació



deixa tot just un interval de dues o tres setmanes entre cada episodi.

Sovint els pares estan excessivament preocupats davant la freqüència d'infeccions respiratòries altes del seu fill. Aquests pares necessiten informació sobre la incidència d'aquestes infeccions i la seguretat que el fill està sa. Quan el nen creix i desenvolupa una resistència més gran davant les infeccions víriques, en disminuirà la freqüència.

Tots els pediatres tenen experiència en la consulta de nens que «sempre estan malalts». En aquests casos cal decidir si es tracta d'un nen normal o si existeix alguna alteració com a causa de les infeccions respiratòries recurrents. En

general, una història detallada, una exploració física completa i algunes proves complementàries seleccionades, permeten orientar el cas.

En la majoria de nens amb infeccions respiratòries recurrents no existeix cap defecte identificable en el sistema defensiu de l'organisme. Característicament aquests nens presenten un creixement i un desenvolupament normals i, entre els episodis, l'exploració física, la radiologia i les anàlisis són normals.

Cal tenir present que totes les proves es realitzen en general a nens que, d'altra banda, es troben bé. No cal fer-les en nens que simplement presenten un nombre normal de recurrències de quadres infecciosos aguts de vies respiratòries altes, sense cap signe de risc. Els pares han d'entendre que es tracta de processos banals autolimitats, que no requereixen ni estudi ni tractament. No és correcte sotmetre els nens a procediments diagnòstics o terapèutics injustificades només per tranquil·litzar els pares.

Un punt extraordinàriament important i que actualment s'està estudiant és el suggeriment que les infeccions respiratòries de la infància, tant altes com baixes, podrien ser un factor determinant, si són recurrents, en el desenvolupament de malalties pulmonars cròniques en l'adult. Algunes d'aquestes malalties són, per exemple, l'asma: curiosament, com diversos estudis han demostrat, les infeccions víriques de l'aparell respiratori poden tenir un paper protector en l'aparició d'asma en els nens.

Quant al tractament, l'ha d'establir cada pediatre després d'avaluar cada cas. Una de les seves tasques més importants serà la d'informar i tranquil·litzar els pares. ■

#### Bibliografia

- ALMIRANTE, B.: «¿Sabemos tratar el resfriado común?», *Med Clin*, Barcelona: 1995; 104, 535-537.
- COSTA, X.: «Normativa para padres y cuidadores, aconsejables para el buen funcionamiento sanitario de una guardería», *An Esp Pediatr*, 1990; 32: 63-67.
- GARCIA, O. i O. VALL: *Protocolos Prácticos de Pediatría (P3)*, Barcelona: Doyma S.A., 1994; 116-125, 132-142.
- SHELOV, S. P. (DE): «Caring for your baby and young child. Birth to age 5», *American Academy of Pediatrics*, Nova York, 1993; 535-537.



Pere Puig

# Un altre cas d'en Cebeta i en Foigràs

Roser Ros i Vilanova

*Escolteu amb atenció  
aquest cas sense parió  
d'en Cebeta i en Foigràs  
dos amics com no n'hi ha pas.*

En Foigràs està gras. Darrerament ha menjat més ensaïmades del compte. La camisa li peta, la jaqueta no li corda. Se sent pesant i poc àgil. El cansa pujar escales, no té ganes de saltar a corda i sempre té mandra de córrer i de saltar. I això, és clar, el fa estar de mal humor.

En Cebeta està preocupat pel seu amic. A més a més està un bon xic fart de veure'l sempre de mal humor.

Un bon dia li aconsella:

—Amic, per què no agafes la bicicleta? Ja veuràs com rebaixaràs panxeta i estaràs de més bon humor!

Però en Foigràs diu:

—Anar en bicicleta jo? No i no!

Però en Cebeta l'escarneix:

—Tu mateix, noi, però si no vols fer cap esforç, després no em vinguis amb romanços!

Llavors en Foigràs diu:

—Bé, potser tens raó... Potser sí que me'n vagi a fer voltes i faci una mica d'exercici...

En Cebeta el felicita:

—Així m'agrada minyó!  
Però en Foigràs no està gaire segur que la decisió que ha pres sigui una bona cosa per a ell:

—És que, saps Cebeta, tinc por d'avorrir-me si vaig tot sol a donar voltes en bicicleta...

—Apa, no siguis paperina!

—I és que, a més a més, si vaig tot sol i prenc mal, qui s'ocuparà de mi?

—Alça! Foigràs, si que ets gallineta...

—No és ben bé això, Cebeta... El fet és que tinc por de perdre'm si vaig tot sol. Però si tu volguessis...

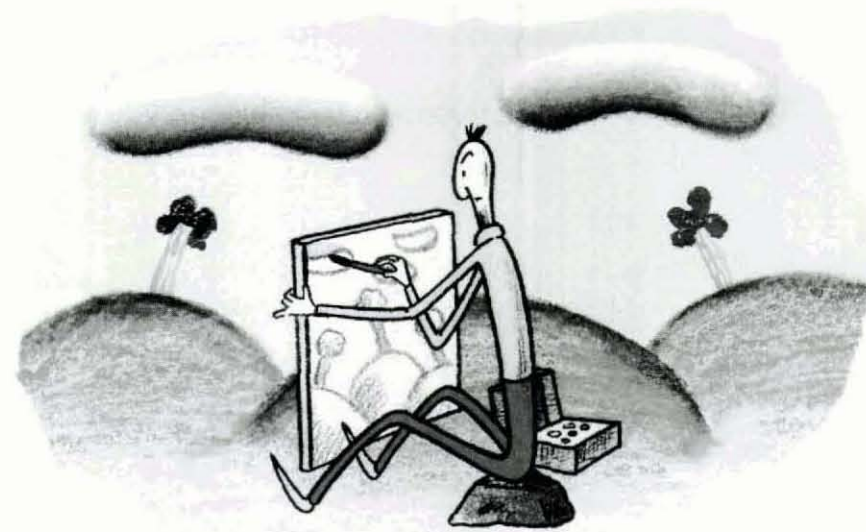
—No continuïs, Foigràs. Amb mi no hi comptis que jo tinc altres feines a fer!

En efecte, fa dies que en Cebeta ha decidit anar a pintar. Però just quan ja ha preparat les pintures i els pinzells i es disposa a sortir...

—Saps què et dic, Foigràs? Que podríem anar-hi tots dos, en bicicleta. Al cap i a la fi, a tu tant t'és anar cap aquí que cap allà; i a mi, ja m'agrada això d'anar a buscar llocs bonics per pintar en companyia teva...

Finalment, doncs, surten tots dos en bicicleta. En Foigràs pedaleja de valent que ha de fer exercici. En Cebeta, en canvi, s'instal·la damunt el manillar i així té una bona vista i podrà descobrir el millor paisatge per pintar.

Ara, en Foigràs està content. Està segur que amb en Cebeta no hi ha perill d'avorrir-se. A més a més, pensa en Foigràs, si caigués de la bicicle-



Pere Puig

ta i prengué mal, el seu amic l'ajudaria. I, per damunt de tot, en Foigràs està segur que, si es perdés, això ja no li faria gaire por perquè, al cap i a la fi, quan un es perd en companyia, és com si no es perdés o, si voleu, com si es perdés menys.

Ara, en Cebeta ha trobat un lloc que li sembla fantàstic i el voldria pintar. En Foigràs atura la bicicleta i entre tots dos baixen les pintures i els pinzells. Mentre en Cebeta es prepara per començar a pintar, preparant la tela i els colors, en Foigràs se'n va a fer tombos amb la bicicleta, pedaleja que pedalejarà.

De lluny estant crida:

—Som amics, Cebeta?

—Amics som, Foigràs!

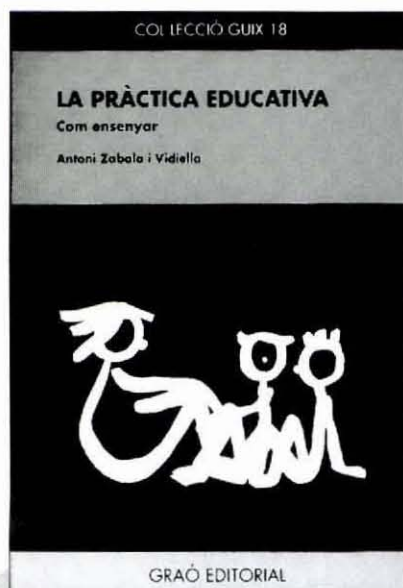
*Doncs que sigui així!  
Que darrera la porta  
hi ha un sac de confits  
perquè els bons amics  
s'hi llepin els dits!*

# Propostes per a la renovació de l'ensenyament

## LA PRÀCTICA EDUCATIVA. Com ensenyar

Antoni Zabala i Vidiella

Aquest llibre tracta de la pràctica educativa: de les relacions interactives a la classe, del paper del professorat i de l'alumnat, de la distribució del temps i de l'organització de l'espai, d'avaluació, de materials curriculars, d'organització dels continguts... Les decisions sobre aquestes i altres qüestions relacionades amb el com ensenyar han d'estar justificades per la funció social de l'ensenyament i per la concepció sobre els processos d'aprenentatge. L'autor dóna pautes i orientacions sobre com plantejar-se l'acció educativa a l'aula, des d'una perspectiva d'anàlisi i de reflexió sobre la pròpia pràctica, que ajudin a millorar-la.



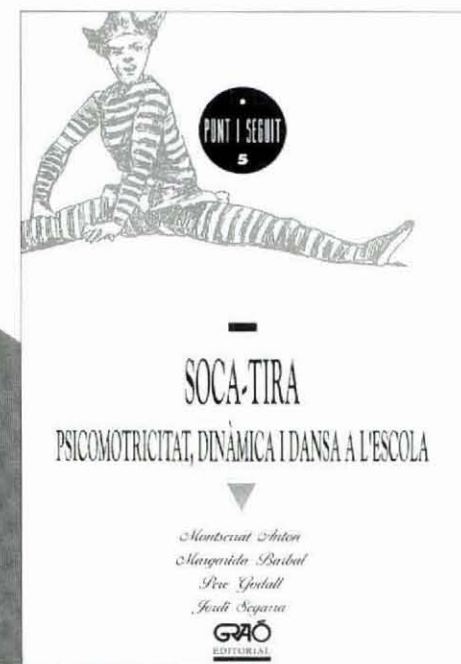
226 pàgines  
2.300 ptes.

## SOCA-TIRA. Psicomotricitat, dinàmica i dansa a l'escola

Montserrat Anton/Margarida Barbal/Pere Godall/Jordi Segarra

Aquest llibre pretén coordinar les matèries escolars que estudien fonamentalment el cos. Partim de la premissa que cos i moviment són presents en qualsevol activitat que la persona faci i que cal saber-ne les possibilitats i limitacions.

La psicomotricitat abasta un camp molt ampli de situacions, vivències, experiències i habilitats. Per tal de sistematitzar els aspectes a tractar hem estructurat el llibre en tres parts: el cos, el ritme i la dansa.



94 pàgines  
1.375 ptes.

**GRAÓ**

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

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

### Néts de la doctora Montessori

La figura del Dr. Joan Coromines és glossada aquests dies, i ho serà molts anys en l'ús de la seva obra i el record de la seva personalitat. Sabem poc del seu historial escolar, però sí que podem deduir de les seves paraules les arrels i quelcom del que devia ser l'ambient familiar; ell parlà amb una convicció extraordinària del valor personal del seu pare, Pere Coromines, precisament en ocasió de la inauguració d'una plaça a Ciutat Vella, amb el nom d'aquest poc conegut polític republicà. El tremp polític i cívic del fill, ara remarcat per tothom, es reclamava, aquell dia, del pare.

M'agradaria també, però, reclamar quelcom del tremp personal i científic de la seva mare: Celestina Vigneaux. Celestina Vigneaux, mare de vuit fills i, entre ells, de dues personalitats que en el rerafons científic i en camps ben diferents



Joan Coromines, primer a l'esquerra, en una foto familiar del 1911.

han influït i influiran en la nostra escola, en la nostra educació: el filòleg que ens acaba de deixar i la doctora Júlia Corominas, introductora, i mantenidora fins avui dia, de la psicoanàlisi infantil a casa nostra.

Una petita referència biogràfica de Celestina Vigneaux apareix en el programa de la primera Escola d'Estiu de Catalunya, la que organitzà Eladi Homs dins de la Mancomunitat, l'any 1914, encara amb el títol d'«Escola d'Istiu». El curs estrella d'aquella primera Escola és el curs Montessori. El

programa, el presenta amb tot el relleu possible:

Curs teòric i pràctic sobre'l Mètode de la Pedagogia Científica de la doctora Montessori, aplicat a les «Cases dels Nens», a càrrec de D. Joan Palau Vera, amb la cooperació de les professores Montessori, titulades, senyores i senyoretes, D<sup>a</sup> Leonor Serrano, Inspectora de les Escoles de Barcelona, donya Celestina Vigneaux de Corominas, D<sup>a</sup> Mercè Climent de Padilla, D<sup>a</sup> Josefa Roig de Pujol, D<sup>a</sup> Dolors Canals i D<sup>a</sup> Maria Villuendas, recentment regressades de Roma, aon han seguit el «Curs

Internacional Montessori», pensionades per l'Excm. Ajuntament, unes, i per l'Excm. Diputació Provincial de Barcelona altres. Consistirà en dugues conferències inicials, cinc lliçons teòriques i cinc de pràctiques i d'observació.

Aquest Curs és d'especial interès a les mestres de pàrvuls, a les institutius i a les mares, doncs en ell es presenta degudament elaborada i aplicada l'importantíssima teoria de la disciplina per la llibertat de l'infància.

La primera conferència, la fa la inspectora Leonor Serrano amb aquest llarguíssim, i alhora prometedor, títol:

Fundamentos científicos del sistema Montessori. Las fuerzas biológicas perdidas. Mortalidad infantil y analfabetismo femenino. Enfermedades y deformaciones escolares. La evolución de la Pedagogía en las Ciencias Naturales. El concepto de libertad biológica. Los resultados de la nueva educación.

Sembla molt per a una conferència, ni que fos amb projeccions i

## Espai per a una creativitat sense límit

abril 1997

44

març

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,  
Gouache, Barnís fixador,  
Pasta Blanca per enganxar.  
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

**MANLEY®**

durés una bona hora de matí. Però la Inspecció sempre ha volgut encarar grans projectes, i a Leonor Serrano cal reconèixer-li que des del seu càrrec treballà seriosament perquè les obres de la doctora Montessori fossin introduïdes a Espanya a través de l'editorial Araluce de Barcelona. I a Barcelona radicaven també les institucions que l'acolliren, l'Ajuntament, Diputació i Mancomunitat, des d'on irradiaria a altres ajuntaments, o les colònies fabrils.

A Barcelona hi havia també els i les mestres capaços de fer realitat una escola i un ambient que arribaria a ser per a «la Doctora» una segona pàtria, quan el feixisme li negà la primera. Entre aquestes mestres hem conegut Dolors Canals, directora que fou de la Casa de Nens del carrer Aribau, i ara volem referir-nos a Celestina Vigneaux. La seva conferència, el segon dia d'aquella primera Escola d'Estiu, és molt més en la reflexió sobre l'aplicació del mètode.

Auto-educació de l'infant pel Mètode Montessori. Aplicació ordenada del material per aconseguir-la. Aventatges de l'acceptació del Mètode en les nostres Escoles de Pàrvuls.

Celestina Vigneaux, mestra i directora d'escoles nacionals de pàrvuls a Madrid i Barcelona, directora de les cantines escolars municipals de Barcelona, cinc anys «decana» de les mestres de les escoles nacionals de Barcelona, havia estat pensionada per l'Ajuntament per a un viatge d'estudi a les escoles de Suïssa, Lió, París i Estrasburg, durant dinou dies, l'any 1911, juntament amb altres tretze mestres de les escoles públiques de la ciutat, entre els quals trobem Rosa Sensat, Llorenç Jou i Josep Udina. L'any 1914 passà la primavera a Roma per fer el *Curs* de la doctora Montessori, juntament amb les mestres esmentades més amunt.

El seu fill Joan, Joan Coromines i Vigneaux, havia nascut el 1905;

tenia sis anys quan la seva mare viatjà per Europa, nou quan conegué la doctora Montessori. No va poder rebre la influència directa del seu mètode per a pàrvuls, com la seva germana Júlia, però la influència de l'esperit de recerca, científic, obert i reflexiu, analític i pràctic, creador, respectuós amb la disciplina i la llibertat de l'infant, alhora, de la seva mare i de la mestra de la seva mare, és innegable en l'un i en l'altra. La filologia i l'anàlisi de la personalitat de l'infant n'han rebut una gran influència entre nosaltres.

Si n'ha tingut de néts, la doctora Montessori! Segur que en trobaríem d'entre els agrupats com a antics alumnes de Blanquerna, de l'Institut-Escola, o dels grups del Patronat Escolar. Aquests dies, mirant les signatures dels glossadors de la figura de Joan Coromines, hem pogut trobar alguns d'aquests néts, i no cal dir besnéts; alguns potser ni saben que ho són, que són fruit d'aquella gran aventura cívica i pedagògica de Catalunya, que mestres i institucions públiques també

començaren per la base, pel nen més petit. Avui que la seva educació ja té nom de llei, educació infantil, i models com l'escola bressol i el parvulari, seria desitjable que les institucions públiques, en col·laboració, ajudessin pares i mestres que ho desitgen i reclamen, a continuar la nissaga de l'educació a casa nostra, amb els mateixos valors.

Sabem per boca del mateix Joan Coromines la importància de la personalitat del pare en la formació dels fills, però a nosaltres, com a mestres, ens pertoca remarcar la profunditat de la influència de la mare, mestra, i quina mestra, de nens petits. I ens pertoca fer pensar en el gran bé que representa per a la formació de la personalitat profunda, el tracte més exquisit en les primers anys de vida. I hem d'imaginar els fills de les institucions que l'ofereixen, d'aquí unes dècades, donant consistència humana al país, com a bons filòlegs, o jardiners, o metges, o xofers, o mestres, o músics...

Marta Mata

### Vídeos de l'Institut Lóczy de Budapest

La biblioteca de l'A. M. Rosa Sensat ha adquirit quatre vídeos de l'Institut Emmi Pikler (Lóczy) de Budapest.

Dos, són enregistraments en directe, sense veu en *off*. Els acompanya un text explicatiu.

1. *L'activitats de Férkó* (14 mesos). Activitat espontània amb els objectes.
2. *La cura quotidiana de Tünde* (3-24 mesos). Bany, canvi de bolquers, vestir.

Els altres dos són en llengua francesa:

1. *Attentifs l'un a l'autre: le bébé et l'adulte au cours du bain* (1992), d'Anna Tardos i Geneviève Appell.
2. *Se mouvoir en liberté* (1995), d'Anna Tardos i Agnès Szanto.

### La nostra portada



L'aigua de la pluja que ha entollat el pati de l'escola obre aquest número 95 d'INFÀNCIA.

És un element natural, un regal caigut del cel que ofereix als infants una gran quantitat de descobertes i experimentacions.

Entorn d'aquesta imatge, d'un joc que embruta, podria obrir-se un ampli debat, sobre els materials, sobre els límits de les activitats que desenvolupen o poden desenvolupar els infants si els ho permetem.

A la imatge apareixen uns infants ben equipats internament i extenament. Són constructors dels seus propis límits, perquè hi ha qui ha confiat en la seva responsabilitat entorn de l'aigua. Tot plegat, un regal.

### Learning from ages 0 to 6

#### Children's Culture, Play Culture

FLEMING MOURITSEN  
The author provides us with a systematic approach to a new concept of the child while offering us a fresh way of seeing, learning about and understanding children's activity. The author opens up a new field in which children become the protagonists of their own development and capable of demonstrating their vast potential. As the author suggests, we need to take a good long look at child's play.

### School for ages 0-3

#### Two Chairs and a Little Something on the Side

CARME COLS  
Two chairs and voilà: a brand new space is created in a child's play area: before our eyes we see a virtual hub of dynamic, flexible, ever-changing, even cosy, intimate activity... Children and adults exploring relationships: they come to feel they have conserved an intimacy in which they are safe to let their imagination take flight. The two chairs are an example of the things a teacher can do within the framework of a pedagogy designed

to bolster the harmonic development of the child.

### School for ages 3-6

#### Learning: An Unending Adventure

M. CARMEN DíEZ

Learning through osmosis, through absorption from without. Learning through transmission, direct or indirect, conscious or not. Learning which is relaxed, bold, discreet or enthusiastic, joyful... Learning at home, at school, on the street, from books and television. Learning alone or with others, but learning, ay, there's the rub... as long as you are alive. From good beginnings, and to right up to the very end.

#### Suggestive Suggestions

JOSEPA GÓMEZ I BRUGUERA  
This is the first article in a three part series of fascinating proposals emphasizing the exceptional skills children possess along with their capacity for learning and using their imagination, for creation and expression through which we can divine a new way of teaching and understanding education. In this first article children are shown how to use objects which are often discarded: disposable tin key-openers, clips, snails, hooks and scraps

of wood. By using their imagination and creativity children can turn these objects into fantastic animals.

### The child and society

#### Opening up Recreation Centres to Children from 0 to 3

MARISOL GELOUCH  
AND MERCÈ VILARÓ

The Project: to create a space where children from 0 to 3 years old can freely develop their motor skills. The experiment was carried out in a recreation centre and the results not only surpassed expectations but have also left open the chance of children in this age category to have access to these installations.

#### An Uneven Balance Sheet of Responsibilities

LISBETH POT

The current situation of 0 - 4 child-care in Holland is the result of a variety of influences, such as, for example, the way in which we interpret the concept of maternity or the role of feminist groups. Child-care centres have had a poor image for a long time, and have been seen as a last resort. We have recently become witness to a growing interest in articulating a

new type of child-care, and the question arises as to what the orientation of this new type of child-care will be.

### The child and health

#### A Pediatric Team

DOLORS RIERA  
AND ISABEL SEGURA

The current network of primary health care centres can, in fact, sink deep roots into the community and set the groundwork for coordination with other services. The experience presented by Dolors Riera and Isabel Segura shows how a working relationship was established with day-care centres in the area. The results have provided the population with an increased awareness of health and educational services.

#### Children and Chronic Colds

OSCAR GARCÍA ALGAR  
One of the most common illnesses among children is the common cold. According to the author, we had best come to grips with its causes and scope, while, in most cases, letting the cold run its course.

*Traducció: Michael Tregelbov*



**Bienestar y protección infantil**, núm. 3, 1996

«Algunas consideraciones sobre la Ley 1/1996, de protección jurídica del menor»  
Olayo E. GONZÁLEZ SOLER

«Maltrato infantil: niños retrasados, niños amenazados»

Miguel Ángel VERDUGO, Belén GUTIÉRREZ BERMEJO

«El bienestar de la infancia. Una propuesta conceptual de los indicadores del bienestar infantil»

José Manuel MORALES GONZÁLEZ, Miguel COSTA CABANILLAS

«Cambios comportamentales en lactantes hospitalizados»

Montserrat GÓMEZ DE TERREROS, Edelmira DOMÉNECH LLABERÍA, Ignacio GÓMEZ DE TERREROS

«Los programas de prevención del maltrato infantil en el ámbito escolar. Comunidad de Murcia»

Mercedes Álvarez GONZÁLEZ, Enrique LÓPEZ MARTÍN

«Los programas de prevención del maltrato infantil en el ámbito escolar. Comunidad de Madrid»

Blanca VARONA

«Pronóstico y maltrato infantil»

Clara GARRETA, Pere GÜELL

«Reflexión acerca del maltrato emocional en la infancia»

Montse CUSÓ TORELLÓ

**Cadernos de educação de infancia**, núm. 39, juliol-agost-setembre de 1996

«Falar sem se ouvir-Atrasos de linguagem nas perturbações do desenvolvimento»  
Pedro STRECH

**Eufonía. Didáctica de la música**, núm. 3, abril de 1996

«La rítmica Jaques-Dalcroze»  
Marie-Laure BACHMANN

**Guix**, núm. 230, desembre de 1996

«Escola rural: espai de canvi educatiu».  
Monogràfic

«Un projecte d'educació infantil: la televisió»  
Josep Joaquim SANCHEZ

**Infancia y Aprendizaje**, núm. 76, 1996

«El acceso al sistema lingüístico por parte del niño preescolar sordo. Un estudio evolutivo.»  
Antonia Mercedes GONZÁLEZ

**Infanzia**, núm. 11-12, juliol-agost de 1996

«Sui bambini oggi, capire una realtà complicata»  
Andrea CANEVARO

## Butlleta de subscripció

□ □

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça

\_\_\_\_\_

CP Població Província

\_\_\_\_\_

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1997: 4.575 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.800 ptes.,

resta del món 6.100 ptes. o 47 \$

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

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_

Nom i cognoms del subscriptor

\_\_\_\_\_

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

\_\_\_\_\_

Banc/caixa Entitat Oficina DC

\_\_\_\_\_

Adreça de l'agència Compte/llibreta

\_\_\_\_\_

CP Població Província

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meva subscripció a la revista INFÀNCIA.

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT  
**in-fàn-ci-a**  
 educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
 08008 BARCELONA



GOLEMAN, D.: **Inteligència emocional**,  
 Barcelona: Kairós, 1996.

Una pregunta que esdevé un repte: el coeficient d'intel·ligència (CI) determina el nostre destí? En aquest llibre, l'autor afirma que la nostra visió de la intel·ligència humana és estreta, perquè esquiva una ampli ventall de capacitats essencials, el que anomena «intel·ligència emocional».

En la intel·ligència emocional, es tenen en compte els sentiments i les habilitats com l'autoconsciència, la motivació, la perseverança, etc. Tots plegats configuren trets del caràcter com l'autodisciplina, la compassió o l'altruïsm, indispensables per a una adaptació social bona i creativa.

I a partir de com aprenen els infants, Goleman proposa un programa per al desenvolupament integral de la persona. La intel·ligència emocional, com el futur, no està fixada des del naixement: cal treballar-la i tenir-ne cura.



MORALES, Montserrat, M. Eulàlia VENTALLÓ i  
 Francesc TONUCCI: **Barcelona amb ulls de  
 nen**, Barcelona: Pau, 1996.

Cal agrair l'aparició de llibres com aquest, que posen la ciutat a l'abast dels seus últims habitants, els més capacitats per admirar-la. En aquest cas consta de diverses propostes per acostar-s'hi, passejar-hi, descobrir-ne els secrets i divertir-se. La Boqueria, Joan Miró, els romans, el gegant del pi s'amaguen pels carrers, sobre els terrats, sota l'asfalt.

Però cal considerar aquesta un primera proposta d'un projecte més ampli. Com defensa Francesco Tonucci, cal projectar i arreglar la ciutat perquè sigui un espai per als nens. Qualsevol millora que afecti un col·lectiu —nens, gent gran, discapacitats, etc.— n'ajuda molts d'altres.

Els que projecten les places, tenen en compte els seus usuaris? Això es pot demanar als que dissenyen bancs, als que projecten carrers, als que aparquen els cotxes damunt de les voreres...



**Edició i Administració:**  
 Associació de Mestres Rosa Sensat

**Direcció:** Irene Balaguer i Roser Ros  
**Cap de Redacció:** Raimon Portell  
**Secretaria:** Mercè Marlès  
**Consell de Redacció:** Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Fidel Garcia-Berlanga,

**Projecte gràfic i disseny de les cobertes:** Enric Satué  
**Fotografia portada:** Carme Cols  
**Composició i fotolits:** Addenda, Pau Claris, 92,  
 08010 Barcelona  
**Imprenta:** Romanyà Valls, Verdaguera, 1,  
 08786 Capellades (Barcelona)  
**Dipòsit legal:** B-21091-83

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
 Telèfon: 237 07 01

Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Immaculada Muñoy, Pepa Odena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securín

**ISSN:** 0212-4599  
**Distribució i subscripcions:**  
 Associació de Mestres Rosa Sensat  
 Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
**Preu de la subscripció:**  
 4.575 ptes. l'any  
**PVP:** 815 ptes. IVA inclòs

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

# Activitats d'interès educatiu organitzades per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

## "Seminari de recerca i avaluació"

des del mes de març fins al juny.

Telèfon: 402 35 29

Fax: 402 36 02

### 18 de març

"L'anàlisi de la interacció professor-alumnes: una aproximació metodològica", a càrrec de César Coll, catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

### 29 d'abril

"Com podem avaluar els procediments?", a càrrec d'Enric Valls, catedràtic de l'Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

### 3 de juny

"Antropología y Pedagogía: un programa interdisciplinar para la interculturalidad", a càrrec de Teresa San Román, catedràtica d'Antropologia de la Universitat Autònoma de Barcelona



Ajuntament  de Barcelona

Institut d'Educació

## Oferta de seminaris per als mesos d'abril, maig i juny

### Escola de la Dona

Carrer de la Pietat, s/n  
08002 Barcelona  
Tel. 310 65 14 - 310 65 66  
Fax 310 66 58

	<i>Durada</i>	<i>Dirigit a</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Realització</i>
Cuina japonesa bàsica	10 hores	Tothom	Març	Abril-maig
Fer barrets	30 hores	Tothom	Març	Abril-juny
Introducció a la botànica	20 hores	Tothom	Març	Abril-juny
Nines de porcellana en fred	30 hores	Tothom	Març	Abril-juny

### Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187  
08036 Barcelona  
Tel. 321 90 66 - 419 00 63  
Fax 310 66 58

	<i>Durada</i>	<i>Dirigit a</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Realització</i>
Gravats sobre metall	15 hores	Joiers i estudiants	Març	Abril-maig
Daurat i decoració exterior del llibre	15 hores	Professionals i afeccionats	Març	Abril
Restauració del moble II	108 hores	Qui tingui el nivell I	Març	Abril-juny
Relligats antics en pergami i pell	45 hores	Enquadernadors i estudiants	Març	Abril-maig
Iniciació a les tècniques pictòriques sobre tela	55 hores	Pintors i interessats	Març	Abril-juny
Teatrina de paper	10 hores	Tothom	Març	Abril
Elaboració artesanal de paper I	30 hores	Interessats en l'artesanía del paper	Març	Maig
Serigrafia	42 hores	Interessats en el món del llibre	Març	Maig
Iniciació a l'enquadernació	15 hores	Tothom	Març	Juny
Introducció al jazz clàssic	10 hores	Interessats en coneixements històrics	Març	Maig-juny
Imatges perifèriques	30 hores	Artistes plàstics i audiovisuals	Març	Abril-maig
Tècniques de tractament de suports de tela amb taula calenta a pressió	40 hores	Conservadors i restauradors de pintura	Març	Abril