

a a

Romana

Neo-clàssica

a a

2004

139

JULIOL
AGOST

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Les 4 branques
de la tipografia

El curs que acaba

Aquest que ara acaba haurà estat un curs molt especial, marcat per canvis transcendentals tant per al sistema educatiu, com per a l'escola dels petits, i també per a la Conselleria.

Qui podia imaginar, al setembre, que durant el curs canviaria tant el panorama educatiu? Qui podia imaginar que es paralitzaria el calendari d'aplicació de la LOCE i que es recuperaria l'escola bressol per al sistema educatiu i els mínims del Decret 1004? Qui podia imaginar que seria aprovada al Parlament la Llei d'iniciativa popular per fer reals les 30.000 places d'escola bressol? Qui podia imaginar que la Conselleria seria d'«Educació»?

Es pot afirmar que els canvis que durant aquest curs s'han produït en el món de l'educació superen la imaginació dels més optimistes.

En el nou panorama educatiu, cal considerar també aquells que diuen PROU. Entorn d'aquest

PROU en nom dels infants de 0 a 3 anys comença a articular-se un moviment de denúncia de les polítiques i accions que atempten contra el dret dels infants a gaudir d'una educació de qualitat. Una incipient mobilització de mestres, educadors, famílies, ciutadans i ajuntaments, que exigeixen unes condicions mínimes, recursos i control per garantir que, al país, la xarxa d'escola per als més petits es desenvolupi d'acord amb les necessitats de cada context i de manera coherent.

El curs que ara acaba obre la possibilitat de somiar de nou, amb la nova Conselleria d'Educació, amb un sistema educatiu que inclou l'educació infantil de 0 a 6 anys, amb el compromís de crear escoles bressol a un ritme de vertigen, com mai fins ara, amb una mobilització i sensibilització a favor de l'educació. És possible somiar en la nova educació de 0 a 6 anys per fer-la realitat.

Però això serà el proper curs. Bones vacances.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Janusz Korczak o la infància respectada	Antoni Tort	8
Escola 0-3	L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic Importància de les activitats entre iguals abans dels tres anys	Teresa Godall, Alfredo Hoyuelos, Sílvia Palou i M. Antònia Riera Josep Dídac Vargas i Laura Villares	11 14
Bones pensades	Gotes d'aigua a les fulles de col	Carme Cols	21
Escola 3-6	Reggio fora de Reggio. Com es torna de Reggio Emilia	David Altimir	22
Infant i societat	Arte in erba Les ludoteques de primera infància. Un espai per a les famílies	Stefania Gori Atzar	25 30
Infant i salut	Bellugar-se és saludable Peus plans	Joan Ripoll Judith Falk	33 36
Llibres a mans dels infants	Menú reial	Rates de biblioteca	38
El conte	Rondalles ortofòniques. Una vella pel terrat	Elisabet Abeyà	39
Informacions			40
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes	sumari		47
Biblioteca			48

Educació Freinet a Gant

Jeanine Scheppens

L'any 1985 vàrem intentar crear un nou sistema escolar per resoldre alguns dels problemes que patíem diàriament. Sense pretensió que aquest text sigui complet, seguidament descriuré alguns dels problemes més importants.

Escola infantil

Feia quinze o vint anys que treballàvem de manera molt diferent de com es fa a les escoles de primària. Els infants treballaven en petits grups, i podien escollir les activitats que volien dur a terme, i els mestres intentaven explorar la personalitat de cada infant.

A les escoles infantils, els mestres prenen com a base l'evolució de l'infant, mentre que les escoles de primària havien de seguir el currículum estrictament. L'evolució dels infants era menys impor-

tant; el punt essencial era el coneixement. En aquell temps, els infants tenien lliçons de 50 minuts dividides en diferents cursos.

En aquelles escoles els infants tenien molts problemes quan passaven de l'escola infantil a la primària. Molts patien per culpa del canvi sobtat.

El nou sistema

Els mestres, majoritàriament, pensen que tot el que un infant sap ha d'haver estat ensenyat abans. De vegades observem que els mestres s'encaparren a fer que els infants aprenguin a escriure quan a vegades els nens i nenes ja saben escriure, o ens hem trobat amb el cas que, a un infant que va usar la paraula «cercle», li van dir que això no estava inclòs en el currículum i que per tant hauria d'esperar a l'any vinent per fer servir aquest mot.

Aquest tipus d'educació obvia que els infants aprenen d'una manera natural.

Avui en dia, molts dels conceptes inclosos en el currículum no s'ensenyen mitjançant un aprenentatge sistemàtic. El mestre sovint té més èxit quan es basa

en les experiències individuals dels infants.

A la nostra nova escola, els mestres no són tant portadors de coneixement com mentors.

Aprenentatge cooperatiu

Aprendre es va convertir en una competició: l'objectiu principal dels infants era rebre la màxima qualificació possible en comptes d'estar interessats en el que aprenien. Això tenia molts efectes negatius. En aquestes escoles, es feia evident que molts mestres eren molt individualistes, en lloc de treballar en equip. Cadascú feia coses molt interessants dins la seva classe, però sense interactuar amb la resta de membres de l'escola.

Volíem una escola amb un equip de mestres i estudiants que es coneguessin bé i treballessin en el mateix projecte compartint la responsabilitat. En conseqüència, tots els membres de l'escola havien de tenir els mateixos drets i estar en una posició d'igualtat. Hi havia d'haver reunions per nivells, i prendre les decisions democràticament.

La nostra primera escola va ser una realitat el setembre de 1985: la



Boomgaard tenia 120 infants. Hi vam aplicar la pedagogia Freinet, amb les seves característiques principals –textos lliures, tallers, projectes, escriptura i comptes naturals i reunions de classe.

En els cinc anys següents vam obrir vuit escoles de primària i, l'any 1990, vam crear la primera escola de secundària. L'any 2000, les escoles Freinet de Gant acollien 1.459 infants i joves.

La situació avui

Els infants més grans de l'escola infantil i els del primer curs de primària estan en un sol grup. Aquest fet ha estat, durant molts anys, el símbol de la nostra pedagogia Freinet. Això significa que els mestres tenen grups d'infants d'entre cinc i vuit anys. L'aspecte positiu és que els mestres aprenen molt de les experiències dels altres. Hi ha molta interacció.

Però també hi ha dificultats: algunes vegades hem necessitat suport extra, que no sempre hem pogut trobar. De vegades no hem aconseguit garantir la continuïtat de la vida social d'aquests infants. Ara mateix, només usa aquest sis-



tema la Boomgaard; les altres escoles intenten treballar en la mateixa direcció fent moltes activitats conjuntes per als infants entre 5 i 8 anys.

Crítiques

La majoria de les primeres escoles Freinet van obrir-se en edificis escolars buits, en barris amb pocs infants. Per aquest motiu, els pares que volien dur els fills a aquestes escoles eren, generalment, persones amb un nivell de formació molt alt, que tenien cotxe i a qui no importava haver de portar els fills a una escola allunyada. Al començament, teníem pocs infants fills de treballadors o d'immigrants.

Ara això ha canviat. Tenim una escola (Trappenhuis) que es va unificar amb una escola per a immigrants. Hem obert algunes escoles (Loods, De Vlieger) en les àrees més pobres de Gant, on un 30 %

dels alumnes són immigrants, i tenim algunes escoles per als fills de persones que cerquen asil (Spiegel, De Harp). Això implica un enriquiment per a les escoles Freinet, mentre que els infants entren en contacte amb entorns culturals nous, i els mestres es veuen obligats a trobar nous mètodes de treball per tractar amb els infants i les famílies que tenen problemes per entendre la nostra llengua.



L'actualitat a Gant

Avui tenim un aprenentatge cooperatiu; ja no és un somni. Totes les escoles de Gant es poden reunir en una «plataforma Freinet», amb els seus propis representants. Fins i tot els pares tenen la seva plataforma. Hi ha un setmanari Freinet. Fins i tot hi ha reunions periòdiques amb el moviment Freinet a França, a Holanda, etc. ■



Viatge a Lió

Mirar, entendre, conèixer, aplicar, criticar i millorar

Silvia Morón

Primera mirada

El darrer viatge de la revista INFÀNCIA va tenir lloc el passat mes de març d'aquest convuls 2004. Del dilluns 29 al dimecres 31, vam intentar conèixer una experiència inèdita que ha dut a terme l'Ajuntament de Lió (amb la seva Delegació de Cultura i el Patrimoni i la Delegació d'Educació i la primera infància) conjuntament amb el Ministeri de la Joventut, de l'Educació Nacional i de la Investigació, amb el Rectorat i la Inspecció Acadèmica de la regió del Roine. També hi col·laboren el Ministeri de Cultura i de la Comunicació (Roine-Alpes) i els Serveis de Cultura Edicions i Recerques per a l'Educació Nacional (SCEREN-CNDP).

El títol de l'experiència: Infància, art i llenguatges

Un objectiu: l'art al cor de l'escola

Com es pot explicar? És com l'experiència que tant admirem en la meravellosa pel·lícula de Tavernier *Ça commence aujourd'hui* (traduïda al castellà *Hoy comienza todo*), que realitzava la companya del director creant un espai de colors i experiències, i donava una altra vida, una altra sensibilitat, a aquella comunitat.

Doncs, per l'estil, però sistematitzat, deu parvularis amb els seus respectius equips disposats i entusiasmats a rebre cada un un artista seleccionat per la vinculació al projecte i la trajectòria professional.

Un artista al parvulari 12 hores a la setmana, durant almenys dos cursos. Artistes que han d'aportar el seu saber i la seva mirada,

diferents de les pedagògiques o de les dels pares i mares. Que s'han de vincular amb tots els actors, començant pels infants de tres a cinc anys, amb els equips i els mestres, amb les famílies, amb l'Ajuntament, amb els ciutadans i ciutadanes.

Els parlen d'un projecte que fa possible viure junts, usar i experimentar el propi cos, descobrir el món, desenvolupar la sensibilitat, la imaginació i la creació.

Però, encara van més enllà i desenvolupen tota una filosofia.

Philippe Meirieu,¹ com a director de l'Institut de Formació de Professors, desenvolupa les seves idees parlant de democratitzar la cultura, de treballar conjuntament amb la mirada de l'artista i amb un compromís real per la

democratització de la cultura dels equips pel damunt del mer domini de la tècnica.

Es pregunten: Com es pot donar més a qui té menys? Com es pot ajudar el treball artísticocultural i beneficiar aquells nens i nenes de les classes menys privilegiades?

Com es pot desenvolupar aquesta iniciativa? Ja que no totes les iniciatives tenen el sentit democratitzador de la cultura.

I ho investiguen, ho analitzen, ho discuteixen, ho posen en pràctica, ho avaluaran, òbviament. Hi porten dos anys i ho ensenyen. Als ciutadans i ciutadanes de Lió i a qui, com nosaltres, s'apropa a aquesta experiència nova, innovadora, en tot el territori francès.

Tenim els prospectes explicatius, ens ho torna a explicar, molt



A Lió, amb l'objectiu de fer entrar l'art a l'escola, diversos artistes treballen al parvulari durant dos anys.



cerimoniosament, el mateix Yves Fournel, alcalde de Lió. Com mobilitzen les seves demandes de crèdits, sense que afecti els impostos, per prioritzar les accions socials amb un 17 % del pressupost municipal dedicat a l'educació i un 19 % a la cultura. Alça aquí!

I, després, repartits en petits grups, ho veiem *in situ*. Veiem les escoles, els equips i els infants treballant amb els artistes. Hi parlem, els fem preguntes, als mestres, als artistes. Preguntem i preguntem, perquè això ajuda a entendre-ho, posa paraules als sentiments que ens provoca l'experiència. Ho podem racionalitzar, contrastar amb altres experiències d'altres països visitats, amb algunes –poquetes– de l'Estat espanyol i de Catalunya.

Amb Teresa i Conchi de Granada, vam tenir el plaer de conèixer un dels artistes, Valeri, que treballava amb nens i nenes de tres a cinc anys històries, contes, ben documentats per les seves mestres, que n'havien recollit una gran quantitat i després intentaven passar-los a animació.

Armaven els personatges amb una barreja de plastilina i els nens, amb dibuixos, amb els programes informàtics, amb una càmera digital amb trípode i un únic ordinador a la sala per on els grups anaven passant dues o tres vegades per setmana, feien tallers d'una hora conjuntament amb la mestra o assistent ja que dividien el gran grup per treballar millor. Vam veure l'artista dialogant amb els menuts, parlant de la màgia de la

pantalla, de com fer-ho. Advertim els lectors que els grups eren heterogenis, o sigui, barrejats els de tres, quatre i cinc anys, i que evidentment la destresa dels «grans» era el model dels «petits».

El dimecres 31 vam poder assistir a la *Jornada* de presentació que es feia per a tota la ciutat i tots els participants de l'experiència. D'una banda, un altre cop l'explicació i la justificació, diríem teòrica, però necessària per a la comprensió de la filosofia que hi ha darrere el projecte i, d'altra banda, veure, en la seva globalitat, la mostra del que havien fet els diferents tallers, artistes i escoles.

Veure-ho TOT en la seva globalitat.

Conèixer altres experiències, entendre'n l'essència, no és fàcil. De vegades hi ha una tendència a la crítica lleugera, que no sempre és avalada per altres experiències més grans, millors o idèntiques dels mateixos àmbits.

Entrar en contacte amb noves propostes obliga a un gran esforç de comprensió, salvant les dificultats idiomàtiques, perquè si no es comprenen difícilment es poden valorar objectivament. I els dubtes i les preguntes no es formulen als subjectes actius de la innovació. Apareixen les interpretacions

més o menys lliures, de primera o segona mà o font. I si alguna cosa cal cultivar en els viatges és l'aprenentatge, la curiositat, la humilitat, el respecte pels esforços dels altres, la recuperació dels aspectes positius, perquè encara ens queda molt per aprendre.

Segona mirada (o primera)

Comprimint el temps i els horaris, l'organització del viatge va coordinar també visites a les escoles infantils de zero a tres anys (les famoses *crèches*) i la Universitat que forma els animadors educatius que hi poden treballar.

Perquè a França, des de fa –i em sembla que no m'equivoco– més de cinquanta anys, el servei d'atenció a la primera infància –el zero-tres anys– té un origen en la preocupació per la salut i, per tant, està sota la responsabilitat del Ministeri de Salut o Sanitat.

Són els que atenen aquestes edats, donant prioritat a la cobertura de tots els aspectes bàsics de salut (higiene, alimentació, repòs) a més d'aquells aspectes que deriven de la convivència. Actualment el seu personal inclou també les persones formades en centres d'educadors, com a experiència relativament nova.

Per tant, els que es responsabilit-

zen de la direcció d'aquests centres són puericultores especialitzades o metges pediatres, amb auxiliars de puericultores, i els educadors i educadores novells. Això va sorprendre alguns visitants.

Les ratios,² *grosso modo*, 1/6. Un adult per sis petits. Per a una *crèche* (escola bressol) de 50 places hi ha un director i el seu adjunt (cobren tota la jornada), dues educadores encarregades del seguiment pedagògic i de l'animació, «vuit i mig» auxiliars de puericultura, cinc persones de serveis de neteja i una cuinera. A les que són municipals (43), un pediatre i un psicòleg hi van un matí i, a les associatives (81) –associacions sense ànim de lucre–, un pediatre forma part de la gestió de l'associació.

En els objectius de 2002 per a les *crèches* hi figura la democratització. Donar igualtat d'oportunitats a la població per accedir a aquestes institucions. Centralitzar els llocs de matriculació per barris. Augmentar els horaris d'atenció per cobrir les noves necessitats de les famílies.

Els infants més petits s'hi poden estar de tres a onze hores i mitja. Amb un sistema d'assistència regular (cada dia) o ocasional. Ho anomenen la «multiacollida», la qual obliga a planificacions molt sofisti-

cades i a cobrir al màxim les places vacants per contingències diverses ja que el finançament –la mare dels ous– es reparteix entre tres responsables (experiència des de 2002).

1. Paguen les famílies en proporció amb els seus ingressos i nombre de fills (de poquet a molt, depèn). Aproximadament una tercera part del cost.
2. Paga l'Ajuntament una altra tercera part, aproximadament.
3. Paga el Ministeri d'Afers Socials i les caixes respectives, l'altra tercera part, però paguen per hores de presència, raó per la qual la plaça ha d'estar coberta el màxim de temps al llarg de l'any.

Hi poden haver 51 famílies inscrites i 35 modalitats d'adaptació en marxa.

Arguments a favor. Totes les famílies hi tenen accés directe fins i tot si cap dels seus membres treballa. Tothom pot ser acollit en l'estructura. Consideren que és una resposta real a les necessitats de les famílies. Hi ha un mínim de tres hores i una demanda de repòs per les hores de descans. No interrompre el son.

Arguments en contra. Exigeix als equips una organització anual amb

*Durant la visita,
es va constatar
com pot ser d'esti-
mulant per als
infants la presèn-
cia d'artistes.*



les famílies que, a vegades, s'ha d'alterar i pot semblar com una «punta de boixets». El personal pot tenir dificultats en els seguiments individualitzats dels infants tot i les ratios elevades.

I l'infant?

Tant en els pros com en els contres, no se'ns va parlar del que va millor per als petits, si es veu molt alterat sense el seu grup de pertinença o de referència o si l'arriba a constituir, quan i com s'adapta si fa un horari convencional. Moltes preguntes que queden obertes.

I, per rematar aquestes mirades, el dilema de la classe de dos anys.

Poden tenir una plaça als parvularis o es poden quedar a les *crèches*. Els que diuen que han d'anar als parvularis defensen l'opció més educativa, perquè estarien en mans de mestres i no de puericultores; els que defensen l'opció *crèche*, perquè s'adapta millor a aquestes edats ja que hi ha una atenció més individualitzada. Hi ha qui diu, com Philippe Meirieu, que la qüestió no és on sinó com, en quines condicions.

Un debat obert

En el fons, que es debati públicament què cal fer amb els nostres petits, quines són les propostes de

millor qualitat, les que estan més ben preparades, és positiu. Com ho és també quin ha de ser el perfil professional més idoni i les estructures, ràtios, pressupostos i modalitats que es facin càrrec del futur ciutadà.

Confiem que el debat s'introdueixi finalment en els infants com a subjectes actius, carregats de drets, i en el qual la societat ha d'anar a fons si volem sortir definitivament de propostes economicistes per entrar, d'una vegada per sempre, en societats que aposten pel seu futur. ■

Notes

1. Philippe Meirieu, considerat un dels «caps pensants» de la *«reforma allègre»*, primer va ser professor d'un *lycée* (secundària). Responsable pedagògic d'un col·legi experimental el 1977, després formador d'ensenyants, va passar a ser professor de ciències de l'educació a la Universitat Lumière-Lyon 2, on dirigeix el Departament de Ciències de l'Educació. Actualment és el director de l'Institut Universitari de Formació de Professors de la Universitat de Lió. Investigador. Autor de nombrosos llibres. Ha publicat, entre d'altres, l'obra *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes, 1998. En català, *El pedagog i els drets de l'infant, història d'un malentès?*, Barcelona: Rosa Sensat, 2003, Temes d'Infància núm. 44.
2. Tota la informació es pot contrastar amb *Lyon citoyen*, revista municipal del mes de març del 2004, que porta com a títol «Petita infància: del somni a la realitat».

Janusz Korczak

o la infància respectada

Aquí no s'estima els infants i tampoc no se'ls educa; es passa el temps avaluant guanys i pèrdues, es ven i es compra.¹

El respecte per la infància enfront de la cobdícia del món, la lluita contra la instrumentalització dels nens i les nenes convertits en mers consumidors en una part del món i en infants-soldats en

una altra, és un desafiament de llarg recorregut que ha saltat ja del segle xx, conegut com el segle dels infants, per continuar el segle XXI. És evident que els avenços en l'educació de la infància han estat notables, però queden encara moltes ombres i sorgeixen nous perills. En aquest sentit, més de seixanta anys després de la seva mort al camp de concentració de Treblinka, al costat dels seus nens i nenes de l'orfenat del gueto de Varsòvia, Janusz Korczak (1879-1942) ens continua interpel·lant amb els seus escrits vehements. La trajectòria del «Vell Professor», tal com

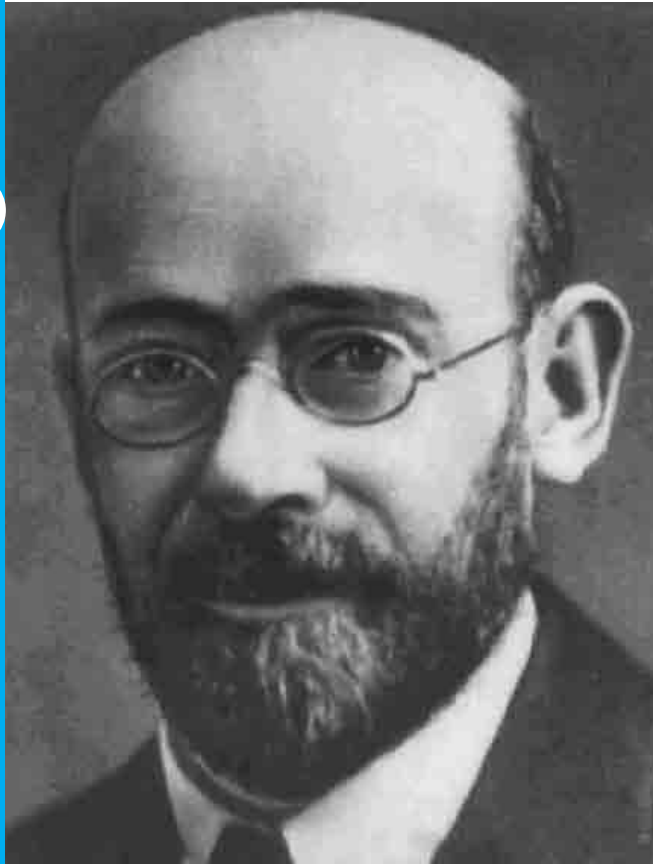
De Janusz Korczak se'ns clava l'última imatge, assassinat al costat dels seus nens al camp de concentració de Treblinka. Però aquesta acció no és un acte aïllat, sinó que supera l'anècdota per resumir una actitud de lluita i innovació, al llarg de més de seixant anys, a favor de la infància. Repassem breument les seves aportacions, una actitud educativa que va ajudar a forjar una nova imatge de l'infant, autònom i responsable, únic, al costat del qual interactua un educador honest, que adequa a cada cas l'actuació.

Antoni Tort

l'anomenaven els seus compatriotes, o el «Pestalozzi de Varsòvia», com li deien els deixebles, és una fita en aquest combat permanent de l'educació contra l'*homo rapax*, contra la voracitat d'un món agressiu amb la infància. Algunes de les seves aportacions, útils per enriquir el bagatge dels educadors i educadores del segle XXI, són, molt molt breument, les següents.

Una pedagogia constitucional

Superant les exigències d'autogovern de finals del segle XIX i començaments del XX, Korczak prefigura alguns instruments, encara vigents,



“Korczak estableix una pedagogia que es basa en l'autonomia i la responsabilitat”

per a l'atenció a la infància institucionalitzada. Ens trobem davant d'una pedagogia constitucional que intenta conciliar l'establiment d'una vida col·lectiva justa al si d'una institució, basada en el respecte i la comprensió davant les actituds impulsives i discontinües dels nens. Korczak estableix, en els reglaments dels diferents orfenats que dirigeix, una pedagogia de la llei i una pedagogia de l'estímul i el perdó, basada en l'autonomia i la responsabilitat, elements bàsics de tota acció educativa i gràcies a estratègies concretes. Una dinàmica d'autoregulació que no implica la inhibició educadora ni l'acceptació acrítica de les actuacions dels infants. Aquests han d'assumir responsabilitats, però sempre des de la comprensió i l'ajuda de l'adult: «És totalment falsa aquesta imatge que ens representa el nen com un anarquista nat o com un ésser tan exigent com venal. El nen té el sentit del deure, respecta l'ordre i no defuig les responsabilitats per poc que tinguem el bon sentit de no imposar-les per la força i que no superin les seves forces i capacitats. Vol trobar en nosaltres comprensió en les seves dificultats i indulgència en els errors eventuais.»

Infant-educador: una relació única

Korczak es manifesta molt escèptic davant d'una hipotètica tecnologia pedagògica de caràcter universal. Les interaccions entre el nen o la nena i l'adult no són idèntiques ni generalitzables; hi intervé un altre aspecte central, l'autoanàlisi de l'educador: no és possible afrontar el comportament de l'infant sense jutjar la pròpia actuació; en aquest terreny, s'apropa a les aportacions més recents de la pedagogia i la intervenció terapèutica. Insisteix en la necessitat de no renunciar al dret de tenir una mirada personal i pròpia, no delegada en tercers. En l'educador,

l'autoobservació i la necessitat de criteris propis es complementen amb un tercer factor, l'honestat: «L'infant perdonarà fàcilment una falta de delicadesa, fins i tot una injustícia, però mai no tindrà estima a un educador pedant o despòtic. Si percep la més mínima hipocresia, el refusarà o se'n riurà.»

Donar la paraula a la infància, ficar-se dintre la seva pell

La seva preocupació per donar la paraula a la infància perquè pugui expressar la seva manera de veure el món, el va portar a crear una revista, *Maly Przegląd* o *Petita revista*, considerada la primera publicació periòdica del món redactada exclusivament per infants. Es repartia conjuntament amb un periòdic de caràcter general, i es calcula que va arribar a tenir una xarxa de fins a dos mil joves corresponsals a tot Polònia. Es va publicar a partir de 1926 fins a la invasió nazi. Com a autor de contes i narracions, traduïdes a més de vint idiomes, com *Kaitus el mag*, *El rei Maties*, *Si jo tornés a ser nen*, els seus personatges infantils assumeixen rols d'adults i a l'inrevés, cosa que li permet denunciar moltes absurditats del nostre món, vistes des de la perspectiva infantil. Ficar-se dintre la pell de l'altre no deixa de ser un element central de tota acció educativa. I és que, en el fons, com va escriure Korczak, «és un error creure que la pedagogia és una ciència de l'infant i no de l'home».





“Ficar-se dintre la pell d’un altre no deixa de ser un element central de tota acció educativa”

Un compromís radical amb la infància

El compromís de Korczak amb la infància és radical, fins al punt d’acompanyar els orfes en el seu últim viatge, després de refusar les propostes de fuga que organitzen els seus amics de fora del gueto de Varsòvia. De totes maneres, aquest fet és una conseqüència directa i coherent amb la tota la seva vida i amb els seus escrits, els quals mereixen ser coneguts, com ho són en molts països del món. Korczak, considerat un dels precursors dels drets de la infància, creu que l’educació autèntica de la infància no és una activitat dirigida a construir una societat d’unes característiques determinades; el present de l’infant no es pot instrumentalitzar ni per la política, ni pel comerç o l’economia. En Korczak s’hi troben un gran nombre de les aportacions pedagògiques més significatives de la primera meitat del segle XX i comparteix amb molts autors de l’Escola Nova la crítica a una escola anquilosada: «En lloc de fer-li treballar una mica el cap, es prefereix que respecti la consigna.» Però el centre neuràlgic de Korczak es troba en els contextos d’allò que avui anomenem educació social: infants del carrer i diferents formes d’institucionalització no estrictament escolars (internats, colònies, orfenats) i en aspectes pediàtrics. Com Montessori, Decroly, Claparède i molts altres, també emprèn el viatge des de la medicina a la pedagogia. Korczak ens parla de la necessitat de no considerar les etapes evolutives en un sentit massa estricte; analitza amb gran lucidesa la situació de la infància i la maternitat en l’àmbit rural; assenjala millores en l’ús d’instruments pediàtrics, en els bolquers i els biberons, i en maneres de vestir més adequades a la vida infantil; intenta infondre confiança a les mares en les primeres atencions als infants acabats de néixer, etc.

En definitiva, aquest breu recorregut pretén assenyalar que els escrits de Janusz Korczak poden representar un descobriment interessant per a molts educadors i educadores que continuen preguntant-se per la condició de la infància i lluitant per millorar-la en aquest canvi de segle. ■

Antoni Tort és professor de la Facultat d’Educació de la Universitat de Vic.

Notes

1. Aquesta cita i totes les altres de l’article són fragments d’obres de Janusz Korczak, molt especialment de *Com estimar l’infant*, Vic: EUMO (1999).

L'educació 0-3 anys a la llum del coneixement científic

Recentment hem assistit a un congrés internacional de psicopedagogia amb aquest mateix títol. En aquests moments, els descobriments científics demostren que un bebè disposa, des del naixement, d'enormes capacitats. Aquests plantejaments científics avancen possibilitats fins ara impensables per a la ciència mateixa i per al món educatiu. Aquestes noves perspectives que ens aporten la biologia, la neurologia, la psiquiatria, la pedagogia i la psicologia ens obliguen a replantejar-nos els serveis d'atenció a la primera infància.

S'ha demostrat –seguint-les teories de la *impronta*– que, per a l'estructuració de la perso-

Malgrat el reconeixement científic de les potencialitats d'aprenentatge des del naixement, els centres educatius de qualitat s'han vist qüestionats des de diferents àmbits polítics i socials amb idees i termes ambigus i caducs. Ens referim a un retorn de l'èmfasi assistencial en l'escola infantil i la perversa concepció de la família com a nucli únic per a l'infant. L'article, adreçat a educadors, famílies i professionals interessats en l'educació de la primera infància, pretén aclarir idees per saber on se centra la necessitat política i social avui.

un marc ric per al creixement dels nens i les nenes. Al mateix temps, s'ha comprovat que l'existència de l'escola infantil pot oferir a les famílies la possibilitat de compartir i millorar la seva relació qualitativa amb els fills. D'aquesta manera, l'escola infantil és un àmbit idoni de desenvolupament per a tots els infants, independentment de la condició laboral de les seves famílies.

nalitat, la família és el primer referent emocional i social de l'infant. De la mateixa manera, altres estudis argumenten que el context educatiu que ofereix una escola infantil de qualitat –com a complementari a l'educació familiar– és

Teresa Godall, Alfredo Hoyuelos, Sílvia Palou i M. Antònia Riera

Però aturem-nos ara una mica més en aquestes idees.

a) Les potencialitats dels bebès. Els nens i les nenes, des de molt petits, són capaços de jugar, imitar, reconèixer i interactuar significativament amb adults (diferents del pare o la mare) i amb altres infants. Aquestes possibilitats li ofereixen la capacitat d'aprendre i de regular-se, autònomament, per desenvolupar les seves competències motores, afectives, socials i cognitives. En els estudis sobre l'adquisició del llenguatge, s'ha vist com els bebès són capaços d'iniciar i provocar les relacions amb altres. Igualment, poques setmanes després de néixer, les criatures són capaces d'identificar emocions i expressions diferents d'altres persones. Els estudis de la neurociència afirmen que l'organització neuronal i sinàptica del cervell es desenvolupa al llarg de la vida; però que, sobretot durant els

“Un bebè disposa, des del naixement, d'enormes capacitats”

primers anys, és especialment moldejable i plàstica, tant qualitativament com quantitativament, d'acord amb les experiències i aprenentatges que proporciona el medi. Com afirma el neuròleg Nolasac Acarín, si els primers mesos de vida un infant no rep els estímuls necessaris, aquest no desenvolupa el seu cervell.

b) La família és el primer referent emocional i social de l'infant. És evident el paper crucial de la família en el desenvolupament global de l'infant, però especialment en l'àmbit emocional. Segons les primeres teories de Bowlby, el vincle afectiu del bebè amb la mare és fonamental per al seu desenvolupament posterior. Tot i això, recentment altres investigacions, com per exemple les de Marrone, Schaffer i Montagner, reconeixen i demostren que els infants poden establir altres vincles afectius i significatius amb altres persones de l'àmbit familiar (pare, avis, etc.) i extrafamiliar (educadors, amics, etc.). Sense vincle afectiu amb alguna o algunes persones els nens no poden desenvolupar altres competències fonamentals.

c) L'escola infantil és un marc adequat per al desenvolupament de les capacitats dels infants. Les investigacions sobre els índexs de qualitat per als serveis educatius per a la primera infància han demostrat que si aquests reuneixen una sèrie de requisits (titulació de les educadores, formació conti-

nua, un bon projecte educatiu, etc.) es converteixen en àmbits fonamentals per al desenvolupament de tots els infants, independentment del motiu laboral o personal pel qual els pares trien aquesta opció educativa. Altres treballs duts a terme en nou països demostren que una nutrició adequada, una bona salut, l'amor, l'afecte i la cura corporal són importants, però absolutament insuficients per a un desenvolupament adequat de l'ésser humà. Fa falta alguna cosa més. Aquesta cosa és l'educació. Com afirma José Rivero, aquells infants que frueixen d'una interacció estimulante amb altres –a més de joguines i una bona nutrició– mostren un desenvolupament millor de les funcions del cervell a l'edat de quinze anys. En aquest mateix sentit, en una investigació duta a terme a Catalunya, sobre una població de 15.000 habitants, es van descobrir diferències notables en el desenvolupament psicomotor dels nens i les nenes segons que haguessin passat per una «guarderia», per una escola bressol de qualitat o si anaven més tardanament de casa a una escola. Els resultats són importants: els que havien freqüentat una «guarderia» estaven pitjor que els que venien exclusivament de la família; però els que havien anat a una escola bressol estaven millor que els que arribaven només de la família, i molt millor que els que procedien d'una «guarderia».

Una escola bressol de qualitat ajuda, entre altres qüestions, a estructurar els ritmes biològics, la personalitat i s'adapta, en consonància amb cada família, al progrés evolutiu de l'infant. L'escola infantil ofereix temps i espais de joc compartits diversos i complementaris amb els de la família. Aquests temps i espais, rigoro-

sament dissenyats i planificats, amplien significativament les experiències d'exploració, coneixement, relació i aprenentatge dels nens i nenes.

d) El concepte assistencial: un terme obsolet. En els àmbits mèdics, els centres d'assistència sanitària s'han transformat en centres de salut. Les antigues assistents socials ara s'anomenen treballadores socials. I els primers centres d'assistència a la infància o guarderies laborals dels anys setanta (que van sorgir com una necessitat de les mares d'atendre els fills mentre elles treballaven) van passar a anomenar-se centres educatius o escoles bressol. Això no és només un joc de paraules. Els termes relatius a l'assistència enclouen una concepció del pacient, del marginat o de l'infant sense recursos. S'assisteix o auxilia el pobre, el necessitat. Justament a aquest, se li ofereix caritat davant una crida de socors. I és que el servei assistencial, contràriament a la concepció educativa, parteix d'una imatge d'infància pobre de recursos, que pel fet de ser menor (i com «més menor» més dèbil) es pot i s'ha d'accontentar amb poca cosa, amb el mínim. Què significa assistencial en centres per a la primera infància? Aquesta concepció, que alguns pretenen recuperar un altre cop, comporta d'una banda voler eradicar la idea d'educació com a formació de l'infant. De l'altra, significa negar el valor educatiu que tenen les atencions fisiològiques en la primera infància. L'Institut Lóczy de Budapest ha demostrat com és de necessària una formació rigorosa dels professionals per poder atendre educativament aquests moments de vida diària com menjar, dormir o canviar els bolquers.

e) *L'escola infantil és un àmbit educatiu i de relació, també, per a les famílies.* Les múltiples investigacions dutes a terme en diversos serveis educatius, com ha analitzat la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea, han demostrat que les possibilitats de relació que ofereix l'escola infantil enriqueixen i multipliquen les capacitats de pares i mares, i les relacions socials entre les noves famílies. Els centres educatius ofereixen marcs de trobada, intercanvi i diàleg amb altres famílies i professionals que amplien i qualifiquen la mirada i la manera d'ocupar-se del propi fill.

f) *Conciliació de la vida familiar i laboral.* La millora de la qualitat de vida dels infants i de les seves famílies passa, sobretot, per afavorir polítiques laborals que permetin a les famílies equilibrar el rol de pare o mare amb el rol de treballadors,

tal com ja va assenyalar Peter Moss, coordinador de la Xarxa Europea anteriorment citada. Això comporta establir polítiques laborals dirigides a augmentar permisos de maternitat i paternitat, flexibilitzar horaris de treball, reducció de la jornada laboral, etc. Són polítiques de les quals gaudeixen altres països. De la mateixa manera, l'escola infantil, seguint amb aquesta coherència, ha d'organitzar els seus temps i horaris amb una certa flexibilitat, però sempre des d'un punt de vista exclusivament educatiu i mai assistencial. D'una banda, hem de buscar solucions que ajudin a equilibrar els drets dels infants amb els drets de les famílies, i això passa per ajudar els pares a estar més temps amb els fills. I, de l'altra, no es tracta de fer més guarderies o aparcaments, sinó de crear centres educatius per a tots els nens i nenes amb unes condicions dignes i de qualitat.

“L'escola infantil és un àmbit idoni de desenvolupament per a tots els infants”

Seguint tots aquests arguments científics anteriorment citats ens queda una última reflexió. Els canvis socials, culturals i econòmics exigeixen repensar i flexibilitzar polítiques laborals, familiars i escolars. Però mai les demandes de la societat no es poden girar contra els drets de la infància de rebre una educació pública i de qualitat des del naixement. ■

Teresa Godall és pedagoga. Alfredo Hoyuelos és doctor europeu en filosofia i ciències de l'educació. Sílvia Palou és psicòloga i M. Antònia Riera, doctora en pedagogia.



Importància de les activitats entre **iguals** abans dels tres anys

Són molts, i sorprenents, els mecanismes d'interacció entre iguals en les primeres edats. Us en destaquem la simetria/asimetria de la situació interactiva, la importància dels objectes i dels iguals i les diverses formes d'organització de la interacció entre iguals: imitació, guia i coconstrucció.

Als nostres centres d'educació infantil sovint s'organitzen activitats amb l'objectiu que els infants puguin interactuar entre ells.

Des del punt de vista de la psicologia del desenvolupament, interessa preguntar-nos si durant aquestes estones de joc o activitat entre iguals els nens de menys de tres anys poden arribar a construir de manera coordinada determinats sabers o coneixements. També ens podem preguntar si els nens són capaços de transmetre's els uns als altres el que han construït de manera individual. Si totes aquestes competències ja són presents o s'estan construint en les primeres edats, resultaria molt convenient conèixer quins són els elements que ho fan possible i de quina manera, des del punt de vista educatiu, es poden afavorir aquests intercanvis entre els nens petits.

proporcionen experiències que permeten als nens de menys de tres anys a) La interacció amb iguals d'un nivell similar de desenvolupament i b) Trobar-se amb altres nens que siguin més o menys competents que ell en certs dominis. Aquestes diferències en competències específiques podrien, en part, ser resultat dels ràpids canvis de desenvolupament psicològic que se succeeixen en aquesta època de la vida.

Atès que cada vegada són més els nens que assisteixen diàriament a aquests centres d'educació infantil, sembla raonable preguntar-se si les interaccions amb aquests nous companys proveiran el nen nous sabers o li permetran el

Actualment, a les nostres ciutats i pobles van augmentant progressivament els centres d'educació infantil. Aquests centres

**Josep Dídac Vargas, Estanislau Pastor
i Laura Villares**

progrés cognitiu. Per això resulta interessant investigar la interacció entre iguals en les primeres edats. Res millor, doncs, que analitzar quins han estat alguns dels mecanismes que, des de la psicologia del desenvolupament, intenten explicar els processos que es produeixen en les situacions d'interacció social entre iguals durant els tres primers anys de vida. Farem esment de

1. L'asimetria/simetria entre els nens,
2. La importància dels objectes i dels altres nens en la interacció.
3. Les diferents modalitats en què pot organitzar-se el joc entre els nens de zero a tres anys.

Simetria/asimetria de les relacions entre iguals

En la interacció entre iguals a les nostres escoles, els nens són aproximadament iguals en estatus i competència (sempre que no es prepari una situació específicament contrària en

aquest sentit), la qual cosa també comporta una característica essencial específica de la interacció nen-nen (podríem dir que la relació establerta es simètrica). Durant la interacció entre iguals, les solucions que construeixen davant els problemes plantejats són veritablement de la seva propietat i sovint són noves. Aquesta relativa «igualtat» dels integrants de la «interacció entre iguals» (respecte a la competència i al poder social) permet l'emergència de processos de construcció conjunta de coneixement que són diferents dels que caracteritzen la interacció adult-nen (Verba, 1994).

Tanmateix, es poden donar moments de certa asimetria (competències desiguals entre dos infants). Aquesta asimetria pot ser transitòria (per exemple quan un nen és molt expert en una activitat específica), o més duradora (per exemple quan un nen posseeix un nivell de desenvolupament més elevat que un



FOTOS: E. B. DE TORRELLES DE LLOBREGAT

altre). L'asimetria també pot sorgir puntualment o en el curs de la interacció entre companys que posseeixen el mateix nivell de competència. En altres paraules, la direcció de l'asimetria pot anar d'un company a l'altre en qualsevol moment de la interacció.

A causa d'aquestes oscil·lacions en la simetria-asimetria de la interacció entre iguals és possible

observar diversitat de maneres d'organització interactiva en les activitats de resolució de problemes entre nens experts-novells, atès que aquestes formes d'organització canvien d'acord amb l'asimetria de les relacions (Verba, M. & Winnykamen, F. 1993). L'asimetria pot ser un dels factors principals en l'organització de l'activitat interactiva en els nens petits, fins i tot quan

els companys tenen un nivell comparable d'habilitats generals. Una habilitat específica, relacionada amb una tasca específica, és suficient, encara que no necessària, per alterar la relació entre subjectes i la seva relació amb la tasca.

Anem a comentar un altre dels elements que ajuden a explicar la interacció entre iguals abans dels tres anys de vida: els objectes.

Els objectes i els iguals en la interacció

La interacció amb els objectes i la interacció amb els companys no són àmbits independents, sinó que són dos pols d'un sistema unitari en la construcció cognitiva dels nens.

Un dels indicadors inicials que denoten l'interès dels infants petits pels seus iguals són les perllongades mirades que els adrecen a ells i a les seves activitats (tal i com podem observar a les nostres escoles). Aquesta atenció es pot donar de manera conjunta amb la participació del nen en activitats relacionades amb els objectes i/o interaccions socials; la mirada cap a l'activitat del company es relaciona amb la valoració assignada i millorada dels objectes manipulats i posseïts per un altre nen. Tal millora es pot detectar en la conducta dels nens petits amb els iguals. Tal i com podem observar a les nostres escoles a diari, aquest fenomen sol concloure en el desig de posseir un objecte «marcat» per l'activitat d'un altre nen, cosa que pot donar lloc a una lluita (competitivitat) entre els nens.

Els objectes també poden ser utilitzats com a mitjans directes d'atracció mútua i de manifestació d'interès cap a l'altre. S'impliquen així comportaments d'intercanvi d'objectes, observats ja en els nens al final del primer any de vida.

El comportament de donar/rebre pot ser produït per nens molt petits en absència de la mirada sostinguda i persistent cap al company. L'acte de donar un objecte pot passar desapercebut o l'altre nen pot ser que no retorni l'objecte; no obstant això, la significació de l'acte roman igual i sembla ser part integrant d'un cos de coneixement compartit pels nens en una edat primerenca (Brenner & Mueller, 1982).

La interpretació d'aquest fet concorda amb la hipòtesi que sosté que els infants molt aviat construeixen «una feble però interactiva estructura general que forma més endavant les bases d'estructures cooperatives més fortes. Aquestes estructures, de les quals l'intercanvi d'objectes és una expressió primerenca, estan concebudes per ser adquirides pels nens com un coneixement relacionat amb el domini de les relacions interpersonals» (Sinclair, 1987, pàg. 163).

Una vegada analitzades quines són les interrelacions entre els objectes i els companys en la interacció entre iguals és interessant que ens plantejgem quines són les diferents formes en les quals pot organitzar-se la interacció nenen a les primeres edats.

Modalitats d'organització de l'activitat durant la interacció entre iguals

Quan els nens juguen entre ells, podem observar tres maneres d'organització d'aquesta interacció (Verba, 1997). Detallem-les tot seguit.

La imitació

En aquest cas l'activitat d'un nen desencadena l'activitat en un altre nen i li serveix de model; el segon nen aleshores produeix l'activitat

observada (reproducció) amb alguna modificació, inferint relacions mitjans-fins o anant més enllà de les metes del model per extensió de l'activitat observada.

L'elaboració conjunta per reproducció recíproca és també observada en els jocs de parelles de nens d'aquestes edats. En alguns episodis, encara que un nen no intervingui directament en l'activitat del company, el producte final és el resultat de l'esforç cognitiu mutu. Cada nen imita a la seva parella i enriqueix la seva activitat o la de l'altre.

En el nostre cas, hem observat múltiples situacions d'imitació, com la descrita a continuació, entre dos nens de dos anys:

Un dels nens fa una composició vertical enganxant una damunt de l'altra tres peces cilíndriques de color vermell. El company observa el procés, després agafa ell mateix la composició, la desfà i torna a construir l'activitat del company, imitant-la.

La coconstrucció

Els nens utilitzen les seves idees i accions junts per aconseguir un fi compartit que pot ser predefinida o desenvolupada durant el curs de la interacció. L'activitat cognitiva és immediatament relacionada i portada a terme mitjançant idèntiques accions (per exemple, cada nen col·loca un bloc per construir una torre), o mitjançant diferents accions que completen a les de l'altre. El procés d'interacció sovint es veu organitzat per la negociació, per establir una comprensió mútua i un acord entre companys, i el control de les activitats és compartit per tots els integrants del joc.

En general, la coconstrucció pot adoptar dues manifestacions diferents:

1. *Coconstrucció consensuada o activitat compartida.* En aquest cas, una idea proposada per algun dels nens és desenvolupada a través d'un ajustament recíproc i un esforç de creativitat conjunta. Cada company expressa una idea que està enllaçada amb la precedent i aconsegueix l'aprovació del company utilitzant estratègies de comunicació molt primària. En aquest tipus de coconstrucció, les idees són derivades de cadascun i completades per l'altre; en altres paraules, són desenvolupades conjuntament i sense conflicte. El desacord pot ocórrer, però en un clima consensual: els companys tendeixen a reformar les propostes més que a resistir-s'hi. En aquest cas els nens estan implicats en una regulació sociocognitiva de l'activitat, prenent conjuntament la iniciativa, proposant, transformant i gestionant l'activitat. Però la coconstrucció, en aquest cas, no implica necessàriament una contribució igual de cada company de manera que, en certes ocasions, un pot ser més actiu o creatiu que l'altre.

Un dels aspectes que millor caracteritzen la interacció entre iguals enfront de la interacció entre adult-nen, des del nostre punt de vista, és la presència de l'activitat compartida. L'elaboració conjunta (activitat conjunta o activitat compartida) és un sistema que està orientat inicialment per la motivació de portar a terme una activitat amb els altres (principi de col·laboració) i la intenció de coordinar acció i pensament amb el company (principi de coherència). Les característiques essencials d'aquesta activitat compartida serien: orienta-



ció comuna a la meta; significats compartits i control conjunt de la situació.

En les nostres observacions són freqüents situacions com les descrites a continuació:

En una situació d'interacció entre iguals, dues nenes (de dos anys) juguen amb un joc de construcció, amb diverses peces que es poden «enganxar» (estan magnetitzades). Una de les nenes comença una composició enganxant diverses peces cilíndriques sobre la peça-base (una peça bastant més gran); l'altra nena continua la construcció de manera alterna, col·locant altres peces (també cilíndri-

ques) de manera que van construint una «torre» entre totes dues (cadascuna col·loca una peça, alternativament).

2. *Coconstrucció conflictual.* Com en el cas precedent, aquesta modalitat d'organització de la interacció entre iguals implica la producció conjunta i la gestió compartida de l'activitat, però amb la particularitat que les regulacions socials i cognitives estan guiades per la recerca de l'acord. Les idees conflictives i punts de vista, això no obstant, divergeixen. Cada company pren una postura i intenta (en diversos

graus) mantenir-la. Els intercanvis del tipus sí-no són típics dels nens més petits i són contrarestats per arguments i conductes socials que són designades per preservar les relacions i convèncer el company. En l'observació de joc entre iguals dels dos als tres anys, l'intercanvi a través del conflicte genera idees que poden ser desenvolupades de diverses formes (Vargas et al. 1998):

- Pot ser que un nen abandoni la seva idea inicial i acabi adoptant la proposta del company sense modificacions.
- Si cap nen no abandona o gestiona per convèncer el company, aleshores el joc s'atura o la proposta d'activitat és modificada.
- La solució més interessant consisteix a conjuntar les propostes conflictives.

Dintre d'aquest àmbit, cal assenyalar que, en un mateix sentit, el conflicte sociocognitiu és el mecanisme clau que utilitzen els psicòlegs de la psicologia social genètica per justificar el progrés cognitiu en les situacions d'interacció entre iguals. El conflicte sociocognitiu va més enllà del conflicte cognitiu piagetian ja que li incorpora un component social. És concebut com a conflicte de comunicació i fa possible que es produeixin de manera concurrent i concordant conflictes lògics i socials. Mugny, Paolis i Carugati (1991) concreten els requisits perquè es produeixi el progrés sociocognitiu en la interacció: heterogeneïtat en els nivells cognitius dels subjectes, oposició de centracions, existència de punts de vista oposats i qüestionament sistemàtic.

Aquests mateixos autors afirmen que el conflicte sociocognitiu produeix progrés en el nen independentment de l'existència d'un problema cognitiu, atès que les regulacions cognitives que es produeixen en les interaccions entre iguals es fonamenten en la necessitat de restaurar una relació social amb l'altre i no tant en l'existència pròpiament dita d'un «problema» per resoldre.

En les nostres observacions, aquestes escenes d'un cert «desacord» s'han pogut evidenciar, per exemple, en situacions com la següent, entre una parella de nens de 2,3 anys:

Un dels nens està jugant amb una peça que fa de plataforma per a la seva activitat. El company intenta jugar amb ell. El primer nen no li fa gaire cas. Aleshores aquest segon nen agafa dues peces de les del joc de construcció i les llança a prop del company. És un exemple de desacord, en aquest cas manifestat en relació amb la possibilitat de jugar conjuntament amb el company.

3. *Activitat guiada.* És la tercera de les modalitats en què pot organitzar-se la interacció entre iguals en les primeres edats. En aquest cas, l'activitat d'un dels nens és dirigida a través de l'ajuda del company. La relació social establerta entre els nens possibilita l'acció a través de la facilitació, la demostració o el suport socioemocional de la guia del company. L'activitat està controlada pel company-guia, el qual avalua la intenció o el producte en relació amb una meta explícita o inferida.

L'activitat guiada està fundada en processos de transmissió-apropiació, de manera que una activitat que és presentada en un moment

donat és traspassada al company a través de mitjans informatius i justificatius. El nen que té la idea també orquestra la interacció. Ell o ella actua més o menys com un guia o tutor en el desenvolupament de la idea, mentre també intenta tenir en compte l'estat mental del company i les seves reaccions. Les qüestions i possibles objeccions del company provoquen aclariments i explicacions complementàries.

S'han definit diverses manifestacions diferents d'aquesta modalitat en la interacció entre iguals (Vargas, 1999):

- La proposta que desencadena la seqüència de guia-tutela no està connectada amb la proposta prèvia de cap dels nens.

Per exemple, en un cas d'una parella de nens de 2,3 anys, on un dels nens implica el company en la seva activitat:

Un dels nens s'aparta cap a un dels cantons de la sala. El company l'observa, li ofereix una joguina en forma de ninot i li diu «El nen», la hi dona, li apropa altres joguines i comença a jugar amb ell.

- És necessari diferenciar entre guia per demostració i imitació espontània: la guia per demostració implica una forma específica de reproducció del tutelat d'una activitat que ha estat explícitament modelada pel nen tutor.

Observem la seqüència següent, a tall d'exemple, entre dos nens de 2,6 anys:

Un dels nens està enganxant diverses peces magnètiques sobre una que té forma figurativa (un ninot). En un moment donat, ensenya la construcció al company mentre somriu. L'altre nen mira la construcció mostrada pel company i somriu també.

Una de les seqüències que també vam observar, en una parella de nens de 2,9 anys:

Un dels nens està intentat fer una torre (alineament vertical) amb una peça quadrada, una de cilíndrica i la peça amb forma de «ninot». Col·loca primer la peça cilíndrica, damunt el «ninot» que té la part superior arrodonida, després intenta col·locar, damunt, la peça quadrada, i no se sosté (perquè vol posar-la damunt del ninot, i no es pot aguantar). Aleshores el company, conscient del problema, desfà la composició feta pel primer nen, col·loca el cilindre com a base, enganxa al damunt la peça quadrada i després, finalment, la peça «ninot», mostrant-li al company la solució del seu «problema».

- La guia pot ser apropiada per portar a terme la tasca, però en algun cas pot ser inadequada si el company-tutor proporciona informació errònia al company. Aquesta forma pot ser entesa com a «guia-tutela inadequada».

La guia-tutela entre nens presenta certes similituds amb la guia-tutela en la interacció adult-infant, però difereix en altres aspectes. Azmitia (1988) mostra que la guia en una interacció entre iguals expert-novell té efectes positius en una tasca de resolució de problemes. Ellis i Rogoff (1982, 1986) van analitzar la tutoria com un problema per ser solucionat en ell mateix, on tres dimensions (gestió de la tasca, gestió de la infor-



mació i gestió de la comunicació) ultrapassaven les capacitats del nen per a la gestió simultània. Encara que el primer i el tercer component estan bastant ben manejats, el component d'informació és difícilment controlat en les interaccions entre iguals en les primeres edats.

Conclusions

A les nostres escoles, sovint observem com juguen els nens entre ells. Aquestes interac-

cions, ja siguin espontànies, ja organitzades per nosaltres, tenen una importància cabdal per al desenvolupament de les competències cognitives dels infants. En aquest article, hem destacat com mitjançant la interacció amb els objectes i els companys, i aprofitant l'asimetria/simetria de competències entre els nens, aquests organitzen la seva interacció en diferents modalitats, com són la imitació, la coconstrucció i la guia tutela.

Els tres models bàsics de funcionament interactiu descrits (imitació, coconstrucció i guia-tutela) conformen un continu des del pol individual al social i des del social a l'individual en l'elaboració cognitiva dels nens. En la imitació, la centració està més tancada en el pol individual, on el subjecte controla i desenvolupa el seu pla d'acció i posseeix un considerable marge per transformar-lo. En l'activitat guiada, el nen sovint depèn de l'orientació del company més competent, el qual controla l'activitat d'acord amb el pla que té al cap o construeix a través de la inferència a partir de la pròpia activitat o de l'activitat del company. La coconstrucció està situada entre aquestes dues formes d'organització, on les metes i el control cognitiu de l'activitat són compartits pels dos companys.

Gràcies a aquestes estructures d'activitat interactiva, els nens poden anar construint als nostres centres les bases i estratègies que permetran l'aprenentatge cooperatiu entre iguals en edats més avançades. Per aquest motiu, seria convenient permetre i organitzar moments per a aquests intercanvis en el dia a dia de les nostres escoles. ■

Josep Dídac Vargas treballa de psicòleg a l'EAP T-11 de la Conca de Barberà. Estanislau Pastor és catedràtic de psicologia evolutiva i de l'educació de la Universitat Rovira i Virgili. Laura Villares treballa de coordinadora pedagògica a l'IES L'Arboç.

Bibliografia

BRENNER, J., i E. MUELLER (1982): «Shared meaning in boy toddlers' peer relations», a *Child Development*, núm. 53, pàg. 380-391.

SINCLAIR, H. (1987): «Symbolism and interpersonal interaction», a *Symbolism and Knowledge (Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, núm. 8; pàg. 155-168), Ginebra: Fondation Archives Jean Piaget.

MUGNY, G., P. D. PAOLIS i CARUGATI, F. (1991): «Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo», a *Antrophos*, núm. 27, (Monografías Temáticas), pàg. 20-27.

VARGAS, J. D., E. PASTOR i L. VILLARES (1998): «Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo en la primera infancia: estado actual de la cuestión», a *Universitat Tarraconensis*, núm. xx, pàg. 5-26.

VARGAS, J. D. (1999): Modalidades sociocognitivas de construcción de saber en la interacción entre iguales en las primeras edades. Tesis doctoral no publicada. URV: Tarragona.

VERBA, M., i F. WINNYKAMEN, F. (1993): «Expert-Novice Interactions: Influence of Partner Status», a *European Journal of Psychology of Education*, vol. VII, núm. 1, pàg. 61-71.

VERBA, M. (1994): «The Begginins of Collaboration in Peer Interaction», a *Human Development*, núm. 37, pàg. 125-139.

— (1997): *Interacció i desenvolupament cognitiu*, seminari a la URV (Tarragona), 16 de gener de 1997.



PREMI
REUS
2004

V Premi a la Recerca i la Innovació Educatives
Angeleta Ferrer i Sensat

L'Àrea d'Educació i Família de l'Ajuntament de Reus convoca la cinquena edició del Premi Angeleta Ferrer i Sensat per incentivar la recerca i la innovació educatives d'aquells/es professionals que treballen, individualment o en grup, a partir d'una anàlisi de la seva experiència en els diferents àmbits educatius, formals o no formals, en qualsevol àmbit de la vida col·lectiva, i que contribueixen a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.

PARTICIPANTS

Poden participar-hi els/es professionals de l'educació de tots els nivells i àmbits de l'educació formal i no formal dels Països Catalans.

TEMÀTICA

Els treballs presentats han de ser incòcits i reflectir el procés d'elaboració, implementació i avaluació d'una experiència educativa innovadora, ben fonamentada i fàcilment generalitzable.

IDIOMA

Els treballs s'han de presentar en llengua catalana.

PRESENTACIÓ

- Cal presentar tres còpies del treball en format paper o en suport informàtic (Word) i fer-hi constar un lema o pseudònim. Es pot acompanyar de material complementari (CD-ROM, vídeo...).
- S'hi ha d'annexar una sinopsi amb una extensió mínima de 5 pàgines i màxima de 10.
- El treball s'acompanyarà d'un sobre tancat, a l'exterior del qual figurarà el lema o pseudònim que consta en el treball. A l'interior del sobre s'indicaran el nom i cognoms, el NIF, l'adreça i el telèfon de l'autor/a o autors/es i un breu currículum.

TERMINI I LLOC DE PRESENTACIÓ

La data límit de presentació dels treballs serà el 15 d'octubre de 2004, abans de les 12 h, i es faran arribar a l'Oficina d'Atenció Ciutadana de l'Ajuntament de Reus (plaça del Mercadà, 1, 43201) a nom de jurat del V Premi a la Recerca i la Innovació Educatives Angeleta Ferrer i Sensat.

PREMI

El premi està dotat amb 3.000 € al treball guanyador.

JURAT

El jurat estarà constituït per professionals de l'àmbit educatiu designats per l'Àrea d'Educació i Família de l'Ajuntament de Reus.

- Emper Pont i Albert, tinenta d'alcalde delegada d'Educació i

Família de l'Ajuntament de Reus, que presideix el jurat.

- Angel Pío González Soto, director de l'ICE, de la URV.
- Carme Tomàs Martorell, en nom de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i directora de la revista *Perspectiva Escolar*.
- Enric Valls Giménez, professor de la URV.
- Mlle/Clotilde Nomen Xatruch, representant el sector de directors de secundària pública del Consell Escolar Municipal.
- Núria Güell Giménez, representant el sector de professors de formació d'adults del Consell Escolar Municipal.
- Encarna Rega Molina, tècnica d'educació de l'Àrea d'Educació i Família.
- Raquel Pius Sordà, cap d'Ensenyament i Assessorament Lingüístic de l'Ajuntament de Reus que actuarà com a secretària, amb veu i sense vot.

El jurat podrà atorgar mencions d'honor i/o fins i tot declarar el premi desert. El seu veredicté serà inapel·lable.

LLIURAMENT DEL PREMI

El lliurament del premi tindrà lloc entre els dies 20 de novembre i 4 de desembre de 2004.

DIPÒSIT

Els treballs no premiats es podran recollir a l'Àrea d'Educació i Família durant els tres mesos següents al lliurament del premi o es tornaran a qui n'acrediti ser l'autor/a o autors/es.

CONDICIONS ADDICIONALS

- La participació en aquest concurs pressuposa l'acceptació de les bases.
- Cada participant pot presentar més d'un treball al premi.
- El guanyador es compromet a cedir a l'Ajuntament de Reus els drets de propietat intel·lectual d'expectació de l'obra, per a la qual cosa haurà de signar el corresponent document de cessió com a condició d'atenció de l'acord del jurat.
- L'autor/a o autors/es hauran de fer constar la referència "treball guanyador del V Premi a la Recerca i Innovació Educatives, Angeleta Ferrer i Sensat, Premis Reus 2004. Àrea d'Educació i Família, Ajuntament de Reus", en el cas que es faci qualsevol tipus de citació del treball guanyador.
- L'import del premi estarà subjecte a les retencions legalment establertes.
- L'organització resoldrà les qüestions no previstes en aquestes bases.



AJUNTAMENT DE REUS
EDUCACIÓ I FAMILIA



Gotes d'aigua a les fulles de col

Carme Cols

En Màrius mira la foto i recorda que amb el dit capturava les gotes d'aigua de les fulles de les cols. La Laia i en Rubén, que eren els seus amics, es passejaven arreplegant i deixant caure gotes d'aigua dels seus dits. Les gotes d'aigua ballaven i feien molta llum. ■



Reggio fora de Reggio

Com es torna de Reggio Emilia

Són molts i molt diversos els sentiments amb què es torna després d'haver conegut l'experiència educativa de Reggio Emilia. Es fa difícil d'anomenar-los, classificar-los, ordenar-los. Però segur que entre tots aquests sentiments no hi trobareu la indiferència.

David Altimir

Conèixer l'experiència de Reggio Emilia (dos anys a les escoles i llars d'infants, i dos anys més treballant i col·laborant amb ells) m'han ensenyat a no saber restar indiferent davant el meu ofici i davant el món de la infància.

La primera trobada amb l'experiència de Reggio, la vaig tenir com a estudiant de Magisteri, a Vic. Els estudiants vàrem ser convocats a una conferència que feia Carla Rinaldi, una pedagoga italiana. La Carla va començar la seva xerrada parlant de pedagogia amb uns termes que jo desconeixia. En cap moment no va parlar de metodologia, d'objectius, de continguts. Ens va començar a parlar de la imatge d'infant que proven de construir i defensar des de la seva experiència. Ens va parlar d'infant com-

petent, de participació, de valors. Aquella manera de parlar d'unes escoles em va seduir fins al punt que, al final de la xerrada, m'hi vaig «abraonar» per demanar-li si podia anar a trobar-los.

Així va ser com vaig preparar el meu primer viatge a Reggio Emilia.

Viatjar a Reggio i ser acceptat a les seves escoles amb tanta requesta no va pas ser del tot fàcil. La gent de Reggio, però, estan més que acostumats a rebre visites de gent encuciosida pel seu missatge. De fet, el seu acolliment forma part, en certa manera, del seu projecte pedagògic. Ells sempre diuen que necessiten explicar el seu projecte, que necessiten gent que el conegui, que el qüestioni, que l'interpreti, que el copii de manera intel·ligent. És com aquell poeta que deia que els seus poemes s'acaben d'escriure quan hi ha algú que els llegeix. El primer que et trobes, doncs, quan



arribes a Reggio és acolliment: sembla com si t'estiguessin esperant. I això no només dins l'àmbit de les escoles; la mateixa ciutat, la gent. A Reggio saben rebre convidats.

Seria una temeritat que ara m'estengués massa a parlar de l'experiència que vaig trobar a Reggio. Alfredo Hoyuelos, Irene Balaguer i alguns altres amics saben explicar i han explicat prou bé el que hi ha a l'interior d'aquesta experiència. Si algú ha de parlar del projecte de Reggio, són la gent que hi tenen llaços llunyans i que els han conegut de manera aprofundida.

El que volia compartir i explicar ara és com es torna de Reggio.

Com es torna a casa després d'haver conegut Reggio?

Es torna a casa, primer de tot, amb un sentiment d'eufòria que acompanya el que has vis-

cut. Tens ganes d'explicar, compartir, convèncer els teus interlocutors que allò que els expliques és realment sorprenent; que aquest és el camí que cal seguir, que fins ara estàvem equivocats, que... I l'eufòria es converteix aviat en desengany: es fa difícil explicar el que has conegut, i es fa difícil trobar la manera per donar continuïtat al que has acabat de conèixer.

En el cas del principat de Catalunya, el món de l'educació dels infants de zero a sis anys viu moments de particular mediocritat i tristesa: separació dels dos cicles de l'etapa, mestres amb una forta sensació de solitud, polítiques educatives avorrides on s'intenta justificar-ne l'immobilisme amb criteris de rendibilitat econòmica, etc. El món educatiu de Reggio, ben trenat, amb coherència amb els discursos polítics, amb un equip pedagògic que garantia

el diàleg i la construcció d'un projecte col·lectiu era aquí pràcticament inexistent.

És clar que no m'esperava trobar una escola amb un taller, ni que trobaria llars d'infants amb grups amb parelles de mestres per cada classe. Tot això és el primer que perceps, però no és el moll de l'os. Cal ser conscients que cada experiència educativa té les pròpies característiques organitzatives i que aquestes són una conseqüència i no pas una causa del seu projecte educatiu. El que ells han construït arrenca d'una tradició i d'una història que neix cap a principis del segle passat, i que creix i es desenvolupa amb força després de la guerra europea dels anys quaranta.

Quan tornes de Reggio, no cal buscar tot això, perquè això és només de Reggio. És com la pizza o la pasta, o el cafè: per més que busquis bons restaurants no menjaràs pas com a Reggio o a



Itàlia. I no pas perquè allí sigui millor; simplement són llocs i moments diferents. No cal tornar amb aquest sentiment d'enyorança, perquè aviat es podria convertir en frustració.

Actualment estic treballant en una escola per a mainada de dos a onze anys, situada força

lluny del lloc on vaig néixer. Aquesta distància geogràfica podria ser del tot accidental i anecdòtica, però la veritat és que no em va resultar del tot fàcil abandonar uns «criteris mínims» que vaig portar dins de la motxilla quan vaig tornar.

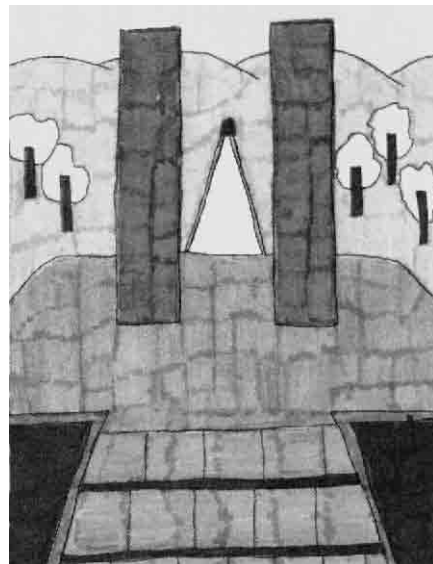
En el meu cas, el repte va ser mirar de trobar un col·lectiu obert, amb ganes de treballar en equip, que tingués altres prioritats que parlar de currículum i programa. Vaig buscar una escola on els mestres no estiguessin sols, on les famílies es visquessin com aliats, com a part integrant del projecte educatiu; un projecte obert, preparat a poder canviar si el món ens ho demana, un projecte que necessiti ser construït amb les intel·ligències d'infants, pares i mares i professionals de l'educació.

Vaig fer l'esforç de no buscar Reggio fora de Reggio.

En cap moment no m'ha interessat ni copiar ni reproduir els elements organitzatius que caracteritzen l'experiència de Reggio. M'interessa únicament treballar amb infants i aprendre a ser millor professional al seu costat; saber estar a l'alçada de la seva intel·ligència per preparar-los situacions i contextos d'aprenentatge on es puguin desenvolupar i créixer de la manera més rica i més complexa possible.

Per tornar de Reggio no fan falta receptes, i ni tan sols fer gaire quilòmetres. N'hi ha prou amb voler escoltar els infants i creure amb les seves capacitats. ■

David Altimir és mestre de l'Escola la Bressola de Perpinyà.



Arte in erba

Stefania Gori

A prop de Pistoia, ja fa vint anys que un col·leccionista convida diversos artistes perquè deixin una obra a l'aire lliure. Són, per tant, instal·lacions pensades en comunió amb el parc romàntic i els espais agrícoles les envolten. Els infants de quatre i cinc anys tenen un itinerari dedicat especialment, en què entren en contacte amb l'art contemporani mentre passen, alhora que també els permet gaudir de la natura i els habitants que acull. Una proposta única, amb meravelles a cada pas.

Arte in erba és una associació formada per historiadors de l'art, especialitzats en art contemporani, experts de les comunicacions i professionals del món del teatre, que col·labora des de fa alguns anys amb l'Àrea d'Educació Pública de l'Ajuntament de Pistoia (Itàlia) en un projecte que cerca definir nous recorreguts i modalitats per posar l'art contemporani a l'abast dels infants.

El projecte ha nascut de l'oportunitat de poder experimentar aquests recorreguts en un emplaçament singular: la col·lecció Gori d'art



ambiental que conté la Fattoria di Celle (Hisenda de Celle) a Pistoia.

En efecte, en aquest enclavament, des de 1982, un seguit d'artistes de tot el món han estat invitats pel col·leccionista Giuliano Gori per dur a terme obres a l'aire lliure o en el complex històric de la vil·la o de la hisenda.

Les intervencions a l'aire lliure han estat concebudes per al parc romàntic del segle XIX o per als espais agrícoles. Es tracta, per tant, d'instal·lacions que viuen en estreta comunió amb l'entorn en què estan inserides. Qualsevol que hagi treballat o visitat la col·lecció sap que la passió per aquestes obres iguala el respecte per la naturalesa que les circumda.

La naturalesa i el paisatge que ha anat dibuixant la història conformen aquest indret. Els artistes invitats a treballar a Celle han hagut de tenir en compte aquests aspectes, de manera que han respost amb intervencions molt diferents entre elles, pel que fa als materials, les formes i la relació amb l'espai.

En aquest context, d'entrada, hem reservat la nostra relació als petits d'edats compreses entre





els quatre i els cinc anys. A més a més, hem optat per treballar només amb una petita part de la col·lecció (que supera ja les cent instal·lacions): les obres seleccionades són deu, totes a l'aire lliure. La major part es concentra al parc; només dues es troben a l'àrea agrícola rodejada d'oliveres, en un paisatge típicament toscà.

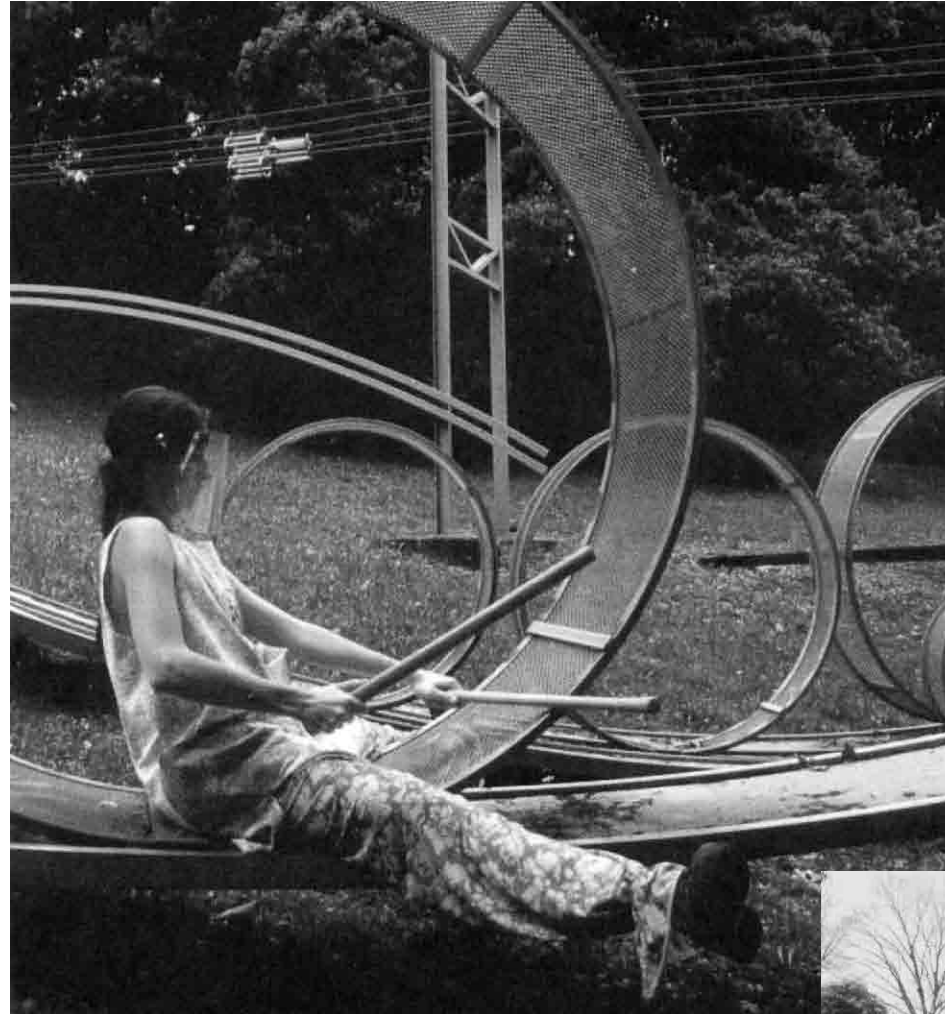
Mentre fan una passejada, els petits es van trobant amb les obres dels artistes. En el moment de rebre'ls, la guia que els acompanya introdueix alguns elements d'explicació i, des del primer moment, parla de la presència dels artistes i de les escultures.

La invitació que és repeteix més és que mantinguin els ulls ben oberts per no perdre's cap de les particularitats del passeig. Durant l'estona que la guia passa amb els infants procura anar xerrant amb ells, per tal de comentar-los tot allò que destaca al parc. Hi ha tres aspectes sobre els quals cal centrar l'atenció: les instal·lacions deixades pels artistes, la naturalesa que fa de marc i participa de la lectura de les obres amb la seva història i el seu disseny i, finalment, les criatures que viuen a la zona.

Comprendre el treball dels artistes vol dir entrar en la filosofia d'aquest projecte: cada element del parc col·labora a completar les obres. Per això el valor de la visita passa per l'observació de l'ambient. És natural que el grup es pari moltes vegades a escoltar els sons del bosc, o a mirar amb curiositat entre les arrels d'un arbre l'interior del cau d'un animal. Des d'aquesta perspectiva, fins i tot una papallona ens sorprèn. La meravella és la pedra de toc del parc històric de Celle: quan Gambini, el segle XIX, el va dissenyar, va decidir construir-lo amb els retaules pictòrics que despertaven admiració. Un artifici que encara avui funciona: la naturalesa sorprèn tot el grup de nens i nenes durant la visita: els pontets, el llac, els bosquets de bambú, juntament amb els monuments arquitectònics: la mantiguera, la caseta de te o el pou de gel.

Els infants, a Celle, van a trobar-hi l'art contemporani, però en el seu viatge poden sentir l'harmonia del passat que alberga les formes d'avui, ja que la naturalesa ha acollit el sentir dels seus contemporanis tant del passat com del present. En poques paraules, la meravella és l'ingredient essencial de Celle en tota la trobada amb els petits.

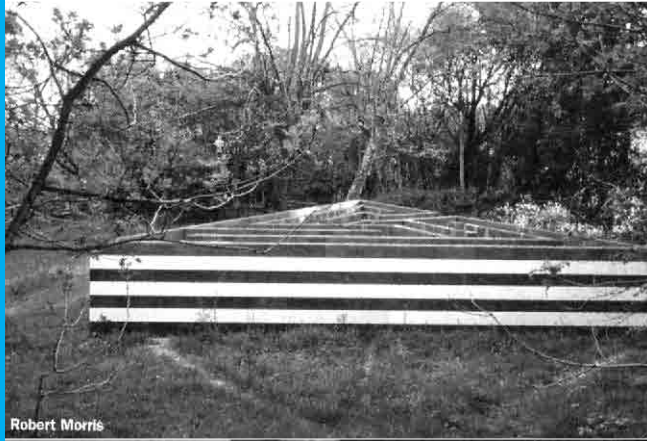
A la llum d'aquestes reflexions, des de bon començament, la visita s'ha enriquit amb la intervenció d'un personatge que pogués explicar amb la mímica del cos el moviment perenne d'aquest lloc a través de l'art i la naturalesa. Així que hem pensat provocar la trobada de nens i nenes amb un follet o animal del parc, que, en certa manera, és com si fos el coneixedor absolut del bosc i dels prats de Celle i que sap dialogar amb les obres d'art



Ulrich Rückriem



Dennis Oppenheim



que allotja. Els menuts el troben cada vegada que veuen una instal·lació artística; ell els espera sempre al costat de les obres i els seus moviments ajuden a comprendre'n les formes. El seu cos, a partir de la primera aparició en l'obra de Magdalena Abakanowicz, és una fletxa que invita els infants a mirar l'obra i a entrar-hi en harmonia. Cada gest seu estimula els petits a observar el treball de l'artista i es posa en relació amb el contingut de l'obra. D'aquesta manera introdueix els infants tant en *El meu forat al cel*, d'Inoue Bulichi, com en el *Laberint* de Robert Morris.

En definitiva, les seves aparicions ens permeten subratllar la trobada amb l'art, i els nens i les nenes obtenen, a més a més, una invitació a interpretar i viure directament i espontàniament el propi temps a través de l'aproximació als llenguatges de l'art.

El cos del mim revela les línies, els colors, els moviments, la superfície i els sentits del desenvolupament de l'obra; les seves accions mai no s'obliden del context a través del qual l'obra ha nascut. Els gestos del follet arriben als petits, i

aquests, per la seva banda, els enriqueixen i tradueixen de maneres inesperades que convergeixen cap a noves lectures de la instal·lació.

Acabada la visita, els grups aprofundeixen en l'experiència al Taller de l'Àrea Blava de l'Ajuntament de Pistoia. Aquest taller, un espai preparat i organitzat pels treballadors de l'educació pública, ha nascut amb l'objectiu d'implicar els infants en els temes de l'art i en noves formes de lectura i representació de la realitat. El grups de petits s'hi retroba per repensar el que ha fet i per explorar personalment els assumptes més sol·licitats durant la visita al parc.

Un projecte complex, a càrrec de persones amb trajectòries diverses, però que comparteixen la capacitat i la passió de vetllar per un viatge al descobriment de l'art i dels seus llenguatges, dirigit al contacte amb la naturalesa i amb el respecte més absolut per la sensibilitat de les nenes i els nens, dens i ple d'apunts i suggeriments que sorprenen fins i tot a qui, des de fa temps, s'ocupa d'aquests temes. ■

Stefania Gori és especialista en art contemporani.



Les ludoteques de primera infància

Un espai per a les famílies

Anna Barnés

Hi ha una polèmica oberta entorn de les ludoteques. La manca de legislació ha permès que alguns serveis pròpiament de «guarderia» en facin servir la denominació, sense complir la funció pròpia de les ludoteques ni oferir el servei de qualitat que cal demanar a una escola bressol. Les ludoteques s'obren com un equipament on els infants poden gaudir del joc, acompanyats dels adults que en són responsables. Des de l'associació Atzar ens precisen què fan les ludoteques que atenen els infants petits.

Atzar, l'associació de ludotecaris i ludoteques de Catalunya és una entitat sense ànim de lucre. Entre els seus diversos objectius, cal destacar els que fan referència a la promoció i consolidació del projecte «ludoteca»

com un dels mitjans més efectius per vetllar pel punt 7c de *Carta dels drets de l'infant* (1959), que exposa:

El nen gaudirà plenament de jocs i entreteniments, els quals estaran orientats cap a finalitats perseguides per l'educació: la societat i les autoritats públiques s'esforçaran per promoure la satisfacció d'aquest dret.

Al llarg dels seus deu anys de vida, l'associació ha pogut observar un canvi progressiu en la realitat de les ludoteques catalanes. S'ha

passat d'una situació on existien projectes i equipaments, la majoria de titularitat pública o lligats a institucions cívi-ques, escampats aleatòriament pel territori, els quals acollien principalment infants a partir dels sis

anys, a una nova situació. D'una banda, s'ha produït una adaptació d'algunes ludoteques ja existents a les noves necessitats socials de les famílies que tenen infants petits. La ludoteca, que és un context educatiu de caràcter molt flexible per definició, ha donat resposta a aquesta situació adaptant els seus projectes educatius a les necessitats lúdiques dels infants més petits i de les seves famílies. D'aquesta manera, hem pogut veure com molts dels projectes incorporaven franges horàries, espais, materials lúdics i nous

professionals per poder atendre els infants de la segona etapa d'educació infantil. Un altre recurs que han utilitzat moltes ludoteques ha estat la rebaixa de l'edat d'atenció als 5 anys, algunes també als 3 i 4 anys.

D'altra banda, s'ha notat un augment progressiu de noves ludoteques públiques (la majoria dels ajuntaments o de les entitats cívi-ques de caràcter social) o nous programes dins de les ja existents, especialitzades en la primera infància. La característica principal d'aquests nous serveis és que estan concebuts com un espai de relació adreçat a la família. Per tant és imprescindible la presència d'un adult acompanyant durant tota l'estona que l'infant s'està a la ludoteca.

Paral·lelament a aquesta evolució, s'ha produït, sobretot en els darrers tres o quatre anys, el que podrien anomenar com un autèntic «boom» de negocis privats que ofereixen diversos serveis: des de la cura i atenció per hores als infants en absència dels pares, fins a reforç



escolar o l'organització de festes d'aniversari. Podríem dir que aquestes noves ofertes estan orientades a solucionar problemes i necessitats puntuals dels pares i mares en lloc de satisfer el dret i la necessitat dels infants a jugar.

L'absència de cap normativa ni reglamentació específica que reguli les ludoteques és l'autèntic problema, i ha provocat que molts d'aquests negocis que s'han registrat com a «ludoteques» tinguin una finalitat que no coincideix amb la de la ludoteca, i sovint s'assemblin molt més a una llar d'infants.

Aquests negocis han sorgit una mica per tot arreu, però tenen més incidència en els nuclis urbans on hi ha mancança de places de llars d'infants (la majoria, segons sembla). Resulta evident que el sector privat, molt més àgil que el públic, es mou amb rapidesa davant de la demanda creixent de serveis adreçats a la petita infància.

La preocupació d'Atzar no és tant per la incidència que aquest fet pugui tenir en el sector

de les ludoteques, ja que sabem que en un moment o altre la Generalitat les legislarà (cosa que sempre expliquem a les nombroses persones que acudeixen a Atzar buscant informació sobre com muntar un negoci de serveis a la carta per als pares d'infants petits i que pretenen anomenar «ludoteca»), sinó, i sobretot, perquè com a col·lectiu interessat en el benestar i la protecció dels infants, creiem que les administracions han de vetllar per la qualitat dels serveis per a la petita infància i, quan parlem de qualitat, ens referim no tan sols a les condicions dels espais, sinó especialment al tipus d'atenció i cura que se'ls dona, al contingut pedagògic de l'acció educativa i a la idoneïtat dels professionals d'aquests serveis. Nosaltres no som pas contraris a la creació de nous serveis privats, però sí que creiem que ja és hora que les diverses administracions es coordinin entre elles per tal d'establir els controls necessaris destinats a garantir la protecció dels infants més petits. De fet, només cal la voluntat política dels nostres governants.



Però..., què és la ludoteca de petita infància?

Atzar defineix la ludoteca com «un projecte educatiu d'intervenció en el lleure, basat en el joc lliure i desenvolupat per un equip d'educadors especialitzats, que utilitza, per dur a terme la seva tasca, una selecció de joguines i materials de joc variats i de qualitat.»

La ludoteca, doncs, dóna resposta a les necessitats lúdiques i de relació de les persones, en aquest cas dels infants. Però quan parlem de les necessitats lúdiques dels infants més petits no hem d'oblidar el seu moment evolutiu i les altres necessitats que tenen. A la ludoteca, no li correspon la funció de suplència en la cura i atenció dels nens en absència dels adults referents; aquesta és una funció que correspon a d'altres institucions (l'escola bressol o llar d'infants, per exemple). Per a aquestes edats primerenques, la ludoteca ofereix a les famílies un espai de relació a través del joc.

D'una banda, l'infant hi troba un espai de relació amb els seus iguals, però també amb altres adults (els professionals, els altres pares i mares, els avis, etc.), hi troba joguines i materials específics i adaptats al seu moment evolutiu, espais engrescadors, divertits alhora que «seguritzants», és a dir, que reafirmen la seva seguretat; li permeten anar al seu ritme estant a prop de les persones de referència. Un espai on anar a jugar quan ve de gust, durant l'estona que es vulgui (no en va el joc és lliure, espontani, voluntari i gratuït.) Un context educatiu respectuós amb les seves necessitats, que li permet adaptar-se tranquil·lament a les moltes novetats que hi troba: noves cares, noves joguines, noves parets, etc.

D'altra banda, les famílies troben a la ludoteca un espai preparat per al joc dels fills, amb joguines segures i de qualitat. Un espai que afavoreix la socialització, el contacte amb d'altres nens (és un aspecte molt valorat pels pares que no porten els seus fills a la llar d'infants), però també un espai on compartir experiències sobre l'educació i criança dels infants, un espai per observar pautes educatives diverses, per contrastar opinions i coneixements, per informar-se. Un espai on tots junts, les famílies i els professionals, conformen un context lúdic i educatiu, complementari a la xarxa d'educació formal, que afavoreix el desenvolupament integral i sa dels infants.

És per això, que les ludoteques dels petits, especialment fins als tres anys d'edat, no es poden entendre sense la presència contínua dels seus adults referents. ■

Anna Barnés és vicepresidenta d'Atzar, Associació de Ludoteques Catalanes.

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

Bellugar-se és saludable

«L'home fort no és pas l'atleta, sinó el que ha aconseguit el grau de desenvolupament que correspon a la pròpia constitució.»

HEBERT

Temps era temps, segons expliquen les cròniques, l'any 490 aC, un soldat d'Atenes, després de fer més de 240 km a peu, encara li quedaren

Joan Ripoll

Recuperem un capítol del llibre *La salut a la infància. Parlem-ne, del benvolgut pediatre Joan Ripoll, recentment traspassat. Hi afirma que la competició s'ha menjat l'esport. L'afany per guanyar i l'incommensurable negoci que arrossega han esborrat la necessitat de bellugar-se, perquè és sa i és divertit. Els infants, com els adults, ho necessiten, però allunyant-se de finalitats comercials. Així, a partir dels estudis de Dolors Canals, Joan Ripoll exposa que podem aportar als infants perquè es belluguin d'una manera sana i quins beneficis els aporta aquesta activitat.*

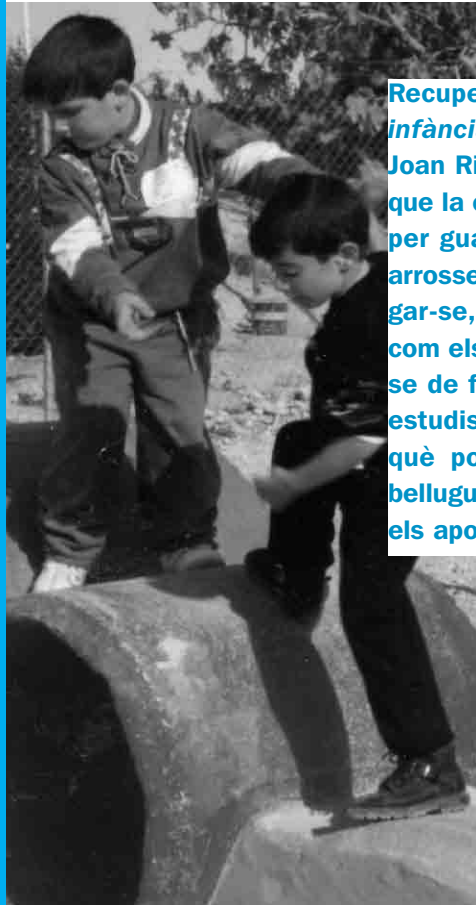
forces per anar a lluitar a la batalla de Marató, i després de la victòria dels grecs sobre els perses va tornar a córrer els 42 km i escaig que el separaven d'Atenes per portar als dignataris d'aquesta ciutat la notícia de la victòria. Segons que conta la història, el seu missatge fou més aviat breu. Va dir:

«Alegreu-vos, hem vençut.» I va caure mort. Amb el degut respecte a l'heroïtat i a la despesa d'energies del soldat Feidipidos, pot haver-hi qui pensi que, avui dia, amb un fax la notícia encara hauria pogut arribar més de pressa i s'hauria pogut evitar aquesta desgràcia personal.

La dèria per guanyar en les competicions, però, ja ve de lluny: dotze segles abans de Jesucrist, sembla que l'heroi de la guerra de

Troia ja va organitzar uns jocs que consistien en carreres de cavalls, boxa i javelina en el curs dels quals sacrificaven i es menjaven un nen petit i, posteriorment, se celebraven lluites a mort, en les quals es permetia posar els dits als ulls, estrangular i trencar els braços i les cames de l'adversari. Més endavant, els jocs es van convertir en festes populars, més aviat alegres. Tant s'anaren «civilitzant» que en el període romà ja va aparèixer el suborn: Neró, malgrat caure de la seva carrossa de deu cavalls i no poder tornar a pujar-hi, fou mereixedor del ram d'olivera, i va aconseguir, així com de passada, també els premis de cantant i d'actor. Es veu que aleshores no hi havia un pam de net.

El gloriós any 1896, després de lluitar aferrissadament, el senyor Pierre de Fredy, baró de Coubertin, aconseguí que se celebrin a Atenes els primers Jocs Olímpics de l'era contemporània, i reprèn així en versió actual els antics Jocs d'Olimpia. Va ser gràcies a la munificència d'un ric comerciant d'Alexandria (el senyor Averoff) que es va poder cobrir el cost de la restauració de l'estadi grec i habilitar els utilatges més imprescindibles, ja que no hi havia prou diners per finançar la gesta. Un dels números més esperats fou el que recordava la carrera de Marató. Hi participaven vint-i-cinc atletes, dels quals la majoria van haver d'abandonar, víctimes d'al·lucinacions, caigudes i altres desgràcies, però l'emoció fou increïble quan precisament



va ser un grec, Spiridon Louis, qui va entrar a l'estadi en primer lloc i pogué guanyar el premi que consistia en 365 menjars gratuïts, servei d'enllustrador de sabates gratis per a tota la vida i un petit terreny. Ja en aquesta prova, el tercer classificat va haver de ser desqualificat per fer trampes: d'amagatotis havia pujat a un vehicle durant una bona part del recorregut.

Els segons Jocs Olímpics es van celebrar a París i, curiosament, a instàncies d'algun interessat, s'hi va incloure com a prova oficial la pesca de canya al Sena.

A partir d'aquí, l'anecdolari de les Olimpíades seria segurament divertit, però tan extens com depriment. Les fites del ben intencionat baró de Coubertin que proclama «la suprema importància de preservar, contra el professionalisme, el noble i cavallerós caràcter dels esports» difícilment són conciliables amb la participació d'«aficionats» que guanyen centenars de milions amb la pràctica de l'esport, i de buròcrates que fan servir avions particulars i ocupen *suites* principesques en els millors hotels. I pensar que l'esmentat senyor Averoff, per tal d'estimular els atletes grecs, va oferir la mà de la seva rica filla al vencedor de la marató! El vencedor, en Louis, no ho va aprofitar; ja estava casat!

Avui, entitats públiques i privades que manegen els diners dels altres o que estan destinades a estimular l'estalvi gasten milions i milions per recompensar aquells que fan de l'esport el seu *modus vivendi*.

I ara podríeu dir: «I tot això què té a veure amb l'exercici físic?» Potser no gaire, però com que popularment, vistos els èxits assolits pels Jocs de Barcelona, les dues coses s'han relacio-

nat massa, crec que és bo per a la salut mental desmitificar aquests excessos i aquestes tergiversacions de conceptes per poder començar a parlar racionalment del que és i representa per a la salut del nen l'exercici físic i l'educació física.

En l'evolució històrica, tal com diu Ulmann, «l'educació física és un reflex de la concepció global de l'educació».

La cultura física, en forma de lluita, de dansa, de joc de pilota o de polo fou molt estesa en l'antiga Xina, on era considerada com a mitjà de desenvolupament corporal i del caràcter, i com a escola de *fair-play*. Però aquestes pràctiques foren interrompudes per l'emperador Qin Shi Huangdi (any 220 aC), el qual imposà una educació purament intel·lectual i moral; els concursos per entrar en la funció pública, abans esportius, van esdevenir purament literaris.

Aquesta evolució, i també la contrària, s'ha anat produint al llarg de les civilitzacions, i així, a Roma, Sèneca trobava que l'educació física constitueix una ocupació idiota, que no és adient per a l'home de lletres.

Fa gràcia llegir autors del segle passat i seguir les seves discussions sobre els avantatges de l'exercici físic. Amb el seu estil grandiloqüent, un catedràtic de Barcelona escriu l'any 1858: «*El Supremo Hacedor hizo entrar como elemento para la conservación de los cuerpos de los animales el movimiento y ejercicio. No es extraño pues que por medio de ésta santa virtud del ejercicio se hayan curado y curen tantas afecciones, como lo manifiestan los anales de la medicina [...] Se habla también de una muger pobre, enteramente tullida, que recibió la noticia de un pigüe legado que le hizo un pariente suyo en su testamento.*

Esta muger emprendió su viage á duras penas, cobró el legado y recobró la salud, volviéndose á su casa, alegre y ágil en todos sus miembros.»

Més endavant es pot llegir: «*Los bailes que se usan en nuestra época pueden compararse a una potencia excitante, útil en reumas y romadizos y otras afecciones en que sirven los excitantes, con tal que el que ha bailado pueda meterse en una atmósfera templada donde conserve el sudor.»*

Així anava la cosa. A continuació, jo pensava descriure els avantatges i modalitats dels exercicis físics que convenen als nens petits. Però tot just escrits aquests apunts, em va arribar un llibre excel·lent: el que porta per títol *L'educació física del naixement als tres anys*, de Dolors Canals i Farriols. Aquesta obra m'ha fet canviar tots els esquemes que tenia per continuar aquest capítol, ja que s'hi troba essencialment, i ben explicat, tot el que calgui referent a aquest tema. Per això, encara que sigui amb una certa presumpció, de la qual demano perdó, només voldria introduir aquí uns breus comentaris relacionats amb el moviment de l'infant de més de tres anys durant l'exercici físic.

Alguna dada fisiològica

Hem de tenir en compte que tot moviment s'aconsegueix per l'energia que comporta la combustió de la glucosa, que permet la contracció muscular. La mobilització de la glucosa del cos n'impedeix l'acumulació en forma de greix, augmenta el recanvi nutritiu i fa que el nen tingui més gana.

Al mateix temps, l'aparell circulatori ha de transportar més material, per tant la sang corre més de pressa, les contraccions cardíques es

fan més àmplies i augmenta el nombre de pulsacions. Com que la combustió de la glucosa es fa per oxidació, els requeriments d'oxigen també estan augmentats, i els pulmons en necessiten més: augmenta la capacitat pulmonar i el nombre de respiracions per minut; esbufeguem.

A més, tots tenim l'experiència de l'acció tònica de l'exercici físic, que produeix una sensació d'eufòria, al mateix temps que els centres cerebrals que dirigeixen els moviments voluntaris es desenrotllen i s'estableixen noves connexions neuronals, fent que, si els moviments es repeteixen d'una manera rítmica, aquests moviments s'arribin a automatitzar, cosa que fa que els puguem realitzar amb menys fatiga.

El joc

Per al nen, la millor manera d'estimular la seva activitat física és mitjançant els jocs. I què es necessita per jugar?

En primer lloc, cal disposar d'espai suficient. Ja en parla Dolors Canals quan es refereix a les experiències fetes amb rates: quan els falta espai es produeixen actituds socialment agressives, fins arribar al caos. D'altra banda, Singer explica l'experiència de posar en un gàbia petita tres gallines ponedores; el seu índex de mortalitat a l'any fou de 9,6%. Si en comptes de tres gallines, en el mateix espai se n'hi posaven quatre, l'índex de mortalitat arribava al 16,4%, i si el nombre de gallines era de cinc, l'índex pujava al 23%. El nen engabiats sofreix també, no diré que una més gran mortalitat, però sí que acusa la manca d'espais lliures.

En segon lloc, el nen necessita companys. No pots jugar a fet i amagar si no tens qui et

busqui. A través del joc el nen va adquirint el respecte als convencionalismes quan interacciona amb els companys.

Mitjançant el joc, el nen fa una cosa important: es prepara per a ser adult, observant i imaginant.

Quines joguines els hem de comprar? Espai i amics és l'únic imprescindible que podem procurar als nostres fills. Però, és clar, estem en un món que és com és, amb propagandes comercials abassegadores, dominadores i tiràniques (algun dia haurem de parlar seriosament de la televisió), i no tenim més remei que seguir el corrent. Aleshores, com menys sofisticades siguin les joguines, com més espai deixin a la imaginació, millor seran. Una pilota de drap pot proporcionar jocs més divertits i gratificants que el complicat estri que es mou tot sol i que no requereix cap esforç imaginatiu.

Com que el nen és observador, imita el comportament que veu o que sent dels adults. És lògic, doncs, que el nen demani amb insistència escopetes, metralladores, canons i tancs si el que li proporcionem són imatges de guerres, agressions, homicidis i violacions.

Mentre els adults no demostrem que, a mesura que l'ésser humà es va fent gran, també va rebutjant els mitjans agressius dels cops de puny, la navalla, la força bruta i les armes, i va substituint la solució de les naturals discrepàncies per mètodes «civilitzats» de diàleg i de raonament, crec que constitueix un contrasentit i una mostra d'hipocresia negar-los aquelles armes que veuen cada dia i que fan triomfar en la vida. ■

Joan Ripoll era pediatre i membre del Consell de Redacció de la revista INFÀNCIA.



Peus plans

Judit Falk

Consells de Judit Falk per als pares. El treball de l'autora com a directora a l'Institut Emmi Pikler, Lóczy, i com a pediatra de família a Budapest es pot entreveure en els múltiples escrits que ha publicat al llarg dels molts anys de dedicació a l'educació dels infants més petits. Us n'oferim una mostra, en forma de consell als pares, extreta de la publicació del seu llibre *Esperando al bebé*, editat per Rosa Sensat i Octaedro, en el qual exposa els seus criteris d'una manera directa, planera i entenedora.

Senyores,

La nostra filla de vint-i-un mesos té els peus molt plans. Quan encara no caminava, això no ens preocupava gaire, ja que creïem que es tractava d'un excés de greix i que quan caminés els seus peus es formarien normalment. Però ara estem desesperats perquè, tot i que ja fa un any que camina, els seus peus continuen igual. Aquest tema és un etern motiu de discussió entre nosaltres dos. El meu marit continua dient que no m'he de preocupar, que ja se li posa-

ran bé... Segons ell, la nena no té els peus plans, sinó «grassos». I que digui això em molesta bastant perquè la nostra petita no està grassa; de fet, pesa 13 kg. En resum, que no crec que el problema vingui de tenir greix als peus. Així que va començar a caminar li vam comprar sabates amb plantilla ortopèdica incorporada, però algunes li van provocar grans butllofes a l'empenya de tots dos peus. Aconselli'ns, si us plau, què hem de fer?

Estimats pares, Efectivament, és molt freqüent que als vint-i-un mesos la volta plantar encara no estigui formada, i la majoria de nens i nenes que es troben en aquesta situació no tenen els peus plans. Només si la seva filla camina recolzant-se d'una manera ostensible en la vora interior del peu, o si la vora interna de la seva sabata apareix visiblement deformada, tindreu motius per creure que pateix aquest problema.

Això no obstant, no entenem el motiu pel qual heu decidit que porti sabates ortopèdiques amb plantilla incorporada i no heu optat per un calçat amb els talons reforçats, que no afecta l'empenya, sinó que només reforça el taló i resulta adequat per a tots els nens. El calçat amb planta especial només s'ha de portar si el metge ho prescriu.

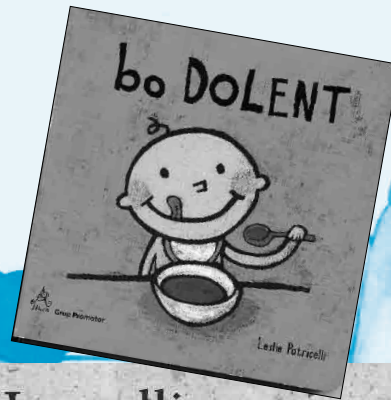
I a l'edat de la seva filla no hi ha cap necessitat de fer-ho, ja que amb això no solament no resoldríeu res sinó que més aviat dificultaríeu evitar la formació correcta de la volta plantar. Us proposem un mètode molt millor per evitar els peus plans: feu que la vostra filla camini descalça tant com sigui possible, sobre la gespa o la sorra o sobre un terreny desigual (per exemple el jardí). Quan la petita camini sobre aquesta mena de superfícies, els músculs dels peus faran tots els moviments que afavoreixen la formació normal de la volta plantar; és a dir, els moviments que ara es veuen impeditos, precisament, pel calçat. ■

Extret de Judit FALK: *Esperando al bebé*, Barcelona: Octaedro-A. M. Rosa Sensat, 2002.



Menú reial

Rates de Biblioteca



Entrant

A l'hora de menjar, hauries de saber què t'agrada i què no, què és bo i què no.

PATRICELLI, Leslie: *Bo, dolent*, Madrid: Santillana, 2003.

Primer plat

Si tens gana, molta gana, no triguïs a menjar o et passarà com a la guineu d'aquest llibre.

WARING, Richard, i Caroline Jayne CHURCH: *La gallina famolenca*, Barcelona: Joventut, 2003.

Segon plat

Si no coneixes el valor de la sal, et podria passar com al rei d'aquesta rondalla.

GRAU, Anna, i MAX: *Com la sal*, Barcelona: Combel, 2003.

Postres

Sempre que a casa fan flam
Quin reclam!
Pels llepafils i pels altres
És un ham.

MARTÍ I POL, Miquel, i Carmé SOLÉ: *Bon profit! I per molts anys!*, Barcelona: Barcanova, 2003.

(La il·lustració de Carmé Solé que serveix de fons de la nostra pàgina és d'aquest llibre.)

Rondalles ortofòniques

Una vella pel terrat

Elisabet Abeyà

Aquesta és una de les rondalles ortofòniques més senzilles i bones d'aprendre. Està dirigida als qui no han aconseguit memoritzar les altres que hem presentat durant aquest any. Molts infants també s'ho passaran bé repetint-la i notant com l'aire s'escapa per entre les dents quan pronuncien l'efa. ■



UNA VEGADA una vella passava per un terrat, amb un plat de filtri foltri foradat, i jo li vaig dir:
«Vella, voleu que us filtri foltri aquest plat de filtri foltri foradat?»
I la vella que passava per un terrat em va dir: «No, no vull que em filtri foltris aquest plat de filtri foltri foradat!»
I jo no li vaig filtri foltrar el plat de filtri foltri foradat. Però si la vella que passava per un terrat m'hagués dit «Sí, vull que em filtri foltris aquest plat de filtri foltri foradat», jo li hauria filtri foltrat el plat de filtri foltri foradat. Però quan jo li vaig dir a la vella que passava per un terrat amb un plat de filtri foltri foradat «Vella, voleu que us filtri foltri aquest plat de filtri foltri foradat?», la vella que passava per un terrat em va dir «No...» ■

Infància viatja a Lió

Després de 22 anys organitzant viatges d'estudi per conèixer l'educació dels infants més petits de sis anys en diferents països, t'adones que més enllà del que es visita i es coneix, es crea una xarxa de relacions entre les persones a partir de les observacions o dels comentaris afins sobre el que es veu i es discuteix, sobre les afeccions o els projectes comuns.

El d'enguany ha estat un viatge compartit amb companyes de les



escoles bressol i els parvularis municipals de la ciutat italiana de Pistoia i, al nostre grup, com és habitual, es podia sentir una polifonia de veus, de Menorca a Andalusia, passant per Lleida, Reus, Mollet, Figueres, Girona, Saïfores, Torrelles de Llobregat, Barcelona, Cerdanyola i Cracòvia. Amb més o menys, dificultat tothom esta-

bla aviat relació i diàleg amb el francès que es podia i l'italià que s'intuïa.

Sense fronteres de cap tipus, dos autocars plens de mestres creuaren mitja França, per conèixer i parlar de pedagogia, de l'escola i l'educació dels infants de 0 a 6 anys a Lió, aquesta bella i confortable ciutat amb petits turons que ajuden a orientar-te. Entre dos rius, Lió serpenteja i esdevé amable. El magnífic teatre romà, tan ben situat en una de les talaies de la ciutat, ens recorda la història comú, o que també cauen els imperis. Als barris menestrals, s'obren als carrers estrets belles cases recloses cap a patis interiors plens de llum i de color. D'altres edificis es poden identificar amb la gran França, una realitat històrica que conviu amb un transport públic modern que connecta amb eficàcia la ciutat, els museus, els parcs plens de vida i activitat, potser en part perquè els dies de la nostra visita l'ambient està dominat per un generós anticicló.

Lió és una ciutat que, gràcies a l'escola, vam poder conèixer més a fons. A les visites a les diferents escoles, vam descobrir l'altra cara de la ciutat, la ciutat multiètnica, com tantes ciutats europees, la ciutat pobre, la ciutat viva que reco-





neix en l'escola el valor de la convivència, de la cultura, de la democràcia, de la ciutadania, la ciutat que lluita pel seu nou futur.

És una ciutat amable, que es qüestiona, que pren iniciatives, que es compromet amb l'escola i l'educació. Potser per això, després de tants anys de fer viatges d'estudi, aquest 2004 finalment s'ha optat per visitar el país veí. També, potser, gràcies a la invitació que ens va fer Philippe Meirieur, el nostre admirat pedagog defensor de l'escola pública, dels grans mestres de la renovació pedagògica, amb el qual compartim tantes qüestions de fons sobre la manera de fer de mestre i d'entendre l'educació.

Tots nosaltres tenim una imatge de la realitat educativa francesa tant la dels infants de 0 a 3 anys la *crèche*, com la dels de 3 a 6 a l'*école maternelle* o *jardin d'enfants*. Una imatge possiblement construïda, gràcies a la proximitat i a les lectures. Molts dels llibres de pedagogia que es podien llegir al nostre país en les dècades dels seixanta, setanta i potser vuitanta eren francesos, com totes les obres que ens han arribat a través del Moviment Freinet o els molts llibres de Lurçat, de Lantine. Cal recordar la influència que va tenir la formació francesa a l'Escola de Jardineres, per als més petits. Es coneixia el pes que tenia la concepció puericultora que tanta influència tingué al nostre país fins que va ser aprovada la LOGSE, i les idees de Lezine, Appel.

Aquesta imatge pedagògica, va sempre acompanyada de la idea del centralisme en l'educació i l'escola, del gran paper de la inspecció i de la jerarquia entre els professionals, una imatge en certa mesura estàtica, des de la nostra percepció, com si aquella realitat respongués a una foto fixa, amb un nivell d'escolarització generallitzat al parvulari i una oferta d'escola bressol superior al 30 % al conjunt del país.



Cal dir que l'impacte que va fer entre nosaltres la pel·lícula de Tarvernier, que per cert és de Lió, *Avui, comença tot*, a alguns, confirmà la idea que es tenia del parvulari francès i, a d'altres, els plantejà una nova curiositat cap aquell context.

I és amb tots els prejudicis del coneixement i del desconeixement que s'acorda viatjar a Lió. Durant el viatge d'estudi s'han visitat 8 parvularis i 7 escoles bressol a Lió i 10 escoles bressol a Vaulx.

Tant les escoles bressol com els parvularis estan immersos en un procés de transformació i, en aquest punt, el viatge ha esdevingut interessant, pel que deien, pel que feien i pel debat que s'ha generat entre nosaltres.

Les escoles bressol

Després de vint anys de treball i lluita de molts professionals de la primera infància al país veí, s'ha

aprovat un decret en el qual la tradicional concepció higienicosanitària passa a ser educativa i social. No cal dir que els que durant aquests anys havien esta lluitant pel canvi estaven molt esperançats.

En algunes de les escoles bressol que vàrem visitar començaven a conèixer les idees pedagògiques de Lóczy i a plantejar-se l'autonomia dels infants en aquestes primeres edats. Són unes primeres idees sobre l'educació que, a moltes de les mestres del nostre grup, semblaven elementals o més que conegudes. Certament per a molts



professionals del nostre país parlar d'educació en aquestes primeres edats és una qüestió molt generalitzada. Potser no és tan practicada algunes vegades per falta de convicció, o per la precarietat de treball en la qual estan sotmeses.

Tots hem pogut aprendre amb la curta experiència democràtica

del nostre país que les lleis per elles soles no canvien les realitats, i menys d'un dia per l'altre. Per tant, després de la visita compartim l'esperança dels que esperen que el canvi de concepte que planteja el decret es vagi fent realitat a les escoles bressol franceses. Ells compten amb una àmplia oferta finançada amb fons públics, amb uns equipaments tant d'espais com de materials adequats, amb unes ratios de quatre infants per adult el primer any i de sis de l'any als tres anys, amb un horari de treball que no supera les trenta-cinc hores. Per tant tenen una infraestructura que els possibilita fer el canvi conceptual.

Caldrà fer el seguiment del seu procés de canvi cap a l'educació dels més petits; caldrà veure fins a quin punt el pes de la tradició puericultora és un fre. En la visita a les *crèches* vàrem poder observar ritmes diferents d'aplicació i de comprensió dels reptes que plantejava la definició del nou decret sobre l'educació dels infants de 0 a 3 anys, unes diferències clarament influïdes per la formació inicial que tenien els professionals, un condicionant que també a nosaltres ens obliga a pensar en la importància que té la formació inicial per a facilitar o dificultar

Els parvularis

Tots els parvularis que vàrem visitar a Lió, estan implicats en un interessant pla experimental. A partir d'una proposta de reflexió i acció que fa vint anys va promoure l'aleshores ministre de Cultura de França Jacques Lang, els parvularis que participen en el pla experimental compten amb la presència d'un artista.

Són joves artistes de camps diversos, que s'incorporen a treballar amb els infants, de manera que a cada parvulari un dels llen-





guatges com la dansa, la fotografia, el cinema, la pintura o l'escultura esdevenen una activitat quotidiana que transforma la realitat, més enllà de l'activitat mateixa.

En les nostres visites, vàrem observar algunes de les dinàmiques que poden ajudar a comprendre la dimensió del canvi que s'estava produint:

- Una persona que estima i domina un llenguatge, posa a l'abast dels infants allò que, si no fos per aquesta iniciativa, difícilment podrien conèixer i experimentar.
- Els mestres fan d'espectadors actius del que passa a cada sessió i tenen l'oportunitat d'ob-

servar com els infants gaudeixen de l'activitat proposada per l'artista o generada a partir d'una provocació. Alhora que documenten tot el que els infants realitzen a cada sessió de treball.

- El debat sobre l'experiència de treball amb els infants és compartit, discutit i elaborat entre les dues cultures: la del artista i la del pedagog. Són dues mirades sobre una mateixa realitat documentada que genera en els equips de parvulari canvis en la dinàmica general de la vida de cada escola, en les activitats a oferir als infants, en la manera de veure els infants i les seves possibilitats si el context és estimulante.

Era interessant escoltar les opinions tant dels mestres com dels artistes sobre el molt que els passava a cada escola i què els generava a tots ells, de com eren gelosos de la seva professionalitat i vetllaven per no contaminar-se els uns dels altres, de com establien els seus papers diferenciats, però com junts s'entusiasmaven amb el que passava i els passava.

És un pla d'experimentació, proposat i seguit amb atenció des de l'Institut Universitari de Formació de Mestres de l'Acadèmia



de Lió, en el qual hi estan implicats filòsof, pedagogs i la inspecció. Un projecte, per tant, que transforma el conjunt del sistema i que, al seu entorn, fa amplis documentals realitzats pels millors directors del món del cinema i, des de l'Ajuntament de la ciutat, s'acull un congrés amb un lema descriptiu del contingut del treball *L'art en el cor dels aprenentatges*, dins del qual s'hi encabeix la mostra *Infància, art i llenguatges*, amb la documentació de cada escola.

En tot plegat es podia descobrir la inspiració i coneixement de la realitat pedagògica de les escoles de Reggio Emilia i del pensament de Loris Malaguzzi, treballant per fer realitat als parvularis de ciutat de Lió els cents llenguatges de l'infant i fent evident l'infant competent si té una escola capaç de posar-li a l'abast el millor de la nostra societat i la nostra cultura. Tot i la inspiració en la reali-

tat de Reggio, l'experimentació a les escoles de Lió, estava amarada de l'estil propi, del projecte propi que entre tots estaven construint i que la sinergia, l'entusiasme i canvi que està generant al parvulari, que fa ser molt optimista quant al seu futur.

El retorn

Aquest ha estat un viatge que no ha deixat indiferent el grup. Ha generat debat, interrogats sobre el que s'havia vist i sobre el que prèviament es pensava d'aquella realitat veïna, sobre el present i el



passat, sobre la nostra realitat. Una llarga llista de qüestions sobre les quals caldrà retornar i fer un seguiment del seu treball i les seves descobertes.

França ha tingut una clara influència en la nostra història pedagògica, per la qual cosa molts dels interrogats sorgien de la difi-

cultat de comprendre com, idees de Pauline Kergomard, la creadora de l'escola dels més petits a França i altres pedagogs francesos que han contribuït a transformar les nostres idees sobre l'educació en les primeres edats, no siguin perceptibles avui en la seva realitat. Kergomard partia, ja al 1879, del sentiment democràtic, del deure de la família, de la societat i de l'Estat envers l'individu complet (cos, cervell, consciència), com a base per al respecte a l'infant amb un sentiment nou i tanmateix ben precís, per canviar l'objectiu de les sales d'asil i guarderies.

Una ordre del 28 de juny de 1882 especificava que *«l'objectiu de l'escola maternal té com a fita donar als infants per sota de l'edat escolar la cura que reclama el seu desenvolupament físic, moral i intel·lectual. L'escola maternal no és una escola en el sentit ordinari del mot, la seva funció no és instructiva, cal substituir-hi tot el llibre de programes precedents, ja que el nen va a l'escola per seguir el seu desenvolupament natural.»*

«L'escola maternal, és el lloc on l'infant ha d'estar situat en les millors condicions de benestar, voltat d'una atmosfera moral. Allà veu coses belles, escolta bones paraules, adquireix bons hàbits. El seu cos es desenvolupa i el seu cor i la seva intel·ligència assoleixen plenitud.»

Cal aprofundir-hi, reflexió sobre la qual, des d'INFÀNCIA, ens comprometem a treballar per poder comprendre'ns i procurar no cometre errors. Des d'aquest punt de vista es parlava sobre la importància de conèixer la pròpia història, conèixer qui o què ha influït sobre la nostra realitat, i alhora sortia en el grup una idea. Què caldria fer a Catalunya per generar entusiasme, per poder anar més enllà del que la realitat ara ens imposa, per projectar les línies de futur per la nostra escola del 0 als 6 anys? ■



III Simpòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials

Aquest tercer *Simpòsium*, que porta per títol *De la teoria... a l'aula*, es durà a terme a Bellaterra el 30 de setembre i l'1 i 2 d'octubre d'enguany. Un dels objectius del *Simpòsium* és homenatjar Pilar Bene-

jam, mestra de mestres. D'aquí el títol, que vol recollir el fil motivador de la seva trajectòria. El *Simpòsium* també vol contrastar punts de vista, presentar iniciatives i debatre qüestions re-



lacionades amb la didàctica de les ciències socials.

Més informació:
Tel.: 93 581 18 78.
Fax: 93 581 30 14
suab63w@dewey.uab.es
<http://dewey.uab.es/didllengua-socials/simposiuccss>

Premi Batec a la recerca i innovació educatives

Per vuitena vegada, l'Institut d'Educació Ramon Barrull de l'Ajuntament de Lleida convoca el Premi Batec a la recerca i innovació educatives. Poden participar-hi

els professionals de l'educació, tant a títol individual com col·lectiu, de totes els àmbits educatius dels Països Catalans. Els treballs han de consistir en una recerca aplicada a l'educació o a donar a conèixer els resultats d'experiències educatives innovadores. L'acceptació dels treballs es clourà el 29 d'octubre d'enguany. El Premi està dotat amb 6.000 euros en concepte d'avançament de drets d'autor. Se'n publicarà l'original.

Més informació:
<http://ime.paeria.es/premibatec/>



Exposicions a la Fundació Joan Miró

Del 28 de maig al 24 d'octubre, s'exposa *La bellesa del fracàs/El fracàs de la bellesa*. Tracta de com els grans somnis, les utopies, que semblen magnífics en abstracte, acaben fracassant quan es volen dur a la realitat, perquè pressuposaven una societat completament nova, ideal, que no pot existir. Recorre les grans utopies des del segle XIX, fins a les generacions actuals, que se'n malfien.

Del 28 de juny al 26 de setembre, també s'hi presenta *Manifest Groc. Dalí, Gasch, Montanyà i l'antiart*. Difòs el mes de març de 1928, aquest manifest es va convertir en el més important de

l'avantardisme del país. S'exposició se suma als actes del centenari del naixement de Salvador Dalí.

Més informació:
Tel.: 93 934 43 94 70.
www.bcn.fjmiro.es.

En guerra al CCCB

El Centre de Cultura Contemporània de Barcelona i el Fòrum Universal de les Cultures presenten l'exposició «En guerra», a la seu del CCCB (Montalegre, 5, Barcelona), fins al 26 de setembre d'enguany. L'exposició és un recorregut ordenat temàticament per l'experiència de la guerra. Passa per la preparació del conflicte, s'endinsa en les hostilitats i acaba amb la capitulació, els judicis i la memòria dels fets.

Més informació:
Tel. 93 306 41 00.
www.cccb.org

Joaquim Mir a Girona

La Fontana d'Or de Girona (Ciutadans, 19) acull una exposició dels paisatges mallorquins del pintor modernista Joaquim Mir (1983-1940).

Més informació:
Tel. 972 20 98 36.
www.fundacioaixadegirona.org/expomir.html

La nostra portada



Quarta lletra del nom d'INFÀNCIA, la nostra A prové de l'alfabet fenici on representava el cap d'un bou. En conserva encara el dibuix: solament cal invertir-la perquè apareguin les banyes. Actualment es fa servir com a símbol de la massa atòmica, per designar un grup sanguini, una vitamina i una bomba. Però és sobretot el seu caràcter de capçalera de l'abecedari, el que li dona personalitat. L'A ens obre l'escriptura i tot l'univers lletrat. Joan Brossa la va fer servir en nombrosos poemes visuals. Vora el Velòdrom d'Horta, a Barcelona, n'hi va plantar una de gran. S'hi pot passar entre les cames, com fan els infants a l'escola, per endinsar-se en un univers infinit: poesia, novel·la, assaig, llibres científics, el saber que la humanitat

Education 0 - 6 years old

Janusz Korczak or Infancy Respected

ANTONI TORT

Of Janusz Korczak we are still struck by the last image of him, dead, surrounded by his children in the Treblinka concentration camp. But this was not an isolated act, but the anecdote that summarised his attitude of struggle and innovation through more than sixty years of his life working for children. We make a brief review of his contributions, his attitude towards education that helped to forge a new image of the child, one of autonomy and responsible, a unique being, alongside whom the honest educator interacts, adapting his or her action specifically to each case.

School for ages 0 - 3

In the Light of Scientific Knowledge

TERESA GODALL, ALFREDO HOYUELOS, SÍLVIA PALOU AND M. ANTÒNIA RIERA
In spite of the scientific recognition of the potentialities of learning from birth, quality schools

have been questioned lately by different political and social milieus in ambiguous, fossilised terms. We are referring to a return to the assistance-related emphasis in pre-school and the perverse concept of the family as a unique nucleus for the child.

The Importance of Activities amongst Peers before Three

JOSEP DÍDAC VARGAS AND LAURA VILLARES

The mechanisms of interaction between peers in early childhood are many and surprising. We highlight the symmetry / asymmetry of the interactive situation, the importance of objects and peers and different forms of organising the interaction between peers: imitation, guidance and construction.

School for ages 3 - 6

Reggio after Reggio. How to Return from Reggio Emilia

DAVID ALTIMIR

The feelings with which one returns after having gone through the educative experience of Reggio Emilia are many and diverse. It is difficult to name them, classify them, and prioritise them. However, amongst all of these,

indifference will not be one of them.

Children and Society

Art in the Grass

STEFANIA GORI

Near Pistoia, a collector for the past 20 years has been inviting different artists to leave one of their works in the open air. These are installations that have been thought up in harmony with the romantic garden and the agricultural areas surrounding it. The children from four to five years old take a tour in which they come into contact with contemporary art while they walk and enjoy nature along with the inhabitants of the area.

Early Infancy Recreation Centres. A Place for Families

ATZAR

There is a controversy about recreation centres. The lack of legislation has allowed certain services known as «day care centres» to use the term, without complying with the function of the recreation centre or offering quality services required of a day care centre. Recreation centres should be used as installations

where children can enjoy playing, accompanied by adults who are responsible for them.

Children and Health

Exercise is Healthy

JOAN RIPOLL

We present a chapter from the book *La salut a la infància. Parlem-ne* (Child Health, Let's Discuss It), by the paediatrician Joan Ripoll, in which he asserts that competition has devoured sport. The desire to win and the immense business side involved has eliminated the need to exercise, which is healthy and fun. Children, like adults, need it, but far removed from commercial ends.

Flat Feet

JUDIT FALK

The advice of Judit Falk for parents. The world of the author, director of the Institute Emmi Pikler, Lóczy, and as a family pediatrician in Budapest, can be found in many of the writings she has published. We offer a sample here, in the form of advice to parents, in which she sets down her criteria in a direct, easy to understand and entertaining way.

Traducció de Michael Tregebov

Bambini, abril del 2004

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Trasformazioni e mutamenti»

Gabriella SEVESO

«Osservare le conoscenze»

Maria STIZZA, Paola NICOLINI

«Mapa reali e ideali»

Paola MARCHETTI

«Una nonna fotografa il nido»

Andrea GAMBERINI, Giuliana CAMPANACCI

«Una scuola rispettosa dell'ambiente»

Antonio VARISCO

«L'arte in... gioco»

Grazia TASINI

Scuola Materna, núm. 16, maig del 2004

WEB: www.lascuola.it

«Riflessioni irregolari?»

Cesare SCURATI

«Bambini in affido»

Orietta CIAMMETTI

«"In movimento" verso la conoscenza di sé e dell'ambiente»

Giordana PAVESI

Vita dell'infanzia, abril del 2004

«La "Casa dei bambini" alla Corte dei Gonzaga»

Maria TOMASSELLI

«Culture e rappresentazioni del corpo»

M. Amann GAINOTTI, V. FACONTI, V. MARACCHIONI

«Hanno detto del gioco»

Francesco BARONE

«A Cuba i bambini non piangono mai»

Cristina BENATI, Luisa SCARDONI

«Educazione musicale dalla nascita»

Isenarda DE NAPOLI

Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

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

Europa: 46,30 euros

Resta del món: 49 euros / 59 dòlars

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□

Entitat Oficina DC Compte/lílibreta

Firma del titular

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

Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

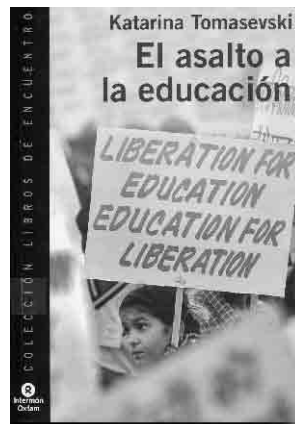


TONUCCI, Francesco: **Quan els infants diuen prou!**, Barcelona: Graó, 2004.

Aquest llibre és la continuació i actualització de l'obra del mateix autor *La ciutat dels infants* (Barcelona: Barcanova, 1997), que va canviar la manera de mirar les ciutats, per observar-les amb ulls d'infant. Vint-i-sis frases recullen propostes i protestes dels nens i es converteixen en el tema dels capítols del llibre que us presentem. Per exemple, «per ser feliços s'ha de ser dos o tres», o «no sé què sé fer sol perquè mai no estic sol», o «demaneu que es creï una regidoria de la infància». A les conclusions, parteix de la ironia, la sorpresa i el suggeriment, per exposar una formulació d'apunts per a una nova cultura de la infància.

TOMASEVSKI, Katarina: **El asalto a la educación**, Barcelona: Intermón Oxfam, 2004.

El cost s'ha situat com la qüestió central dels debats sobre educació. D'aquí, la renúncia a tractar l'educació com un dret i estendre el silenci sobre les conseqüències de no oferir-la, com el treball infantil, o els infants soldats. Aquest llibre està dividit en tres parts: la primera introdueix les bases dels drets humans aplicats a l'educació; la segona tracta el model educatiu global, que culmina en la liberalització progressiva del mercat de serveis educatius en comptes d'impulsar l'aplicació progressiva del dret a l'educació; la tercera se centra en les mobilitzacions en marxa, des de l'àmbit global al local, per reinserir els drets humans en l'educació.



Edició i administració:

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

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta

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

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Impremta:

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

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

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

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

Preu subscripció 38,60 euros l'any
Exemplar 6,50 euros, IVA inclòs

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

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