



*educar de 0 a 6 anys*

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

2005

144

MAIG  
JUNY



# La LOE

L'avantprojecte de la nova Llei orgànica de l'educació té dues grans qualitats. És una llei marc, d'acord amb el que correspon a un estat modern en el qual l'educació és competència autonòmica. És també una llei que recupera la LODE, la Llei del dret i la democratització de l'educació, i deroga la Llei que va ser mal aplicada i aquelles que eren un retrocés o una rèmora.

Però, malgrat aquestes dues gran qualitats, té un gran defecte: la poca valentia política per estendre i aprofundir el dret a l'educació i la seva democratització, com propugna la LODE, que n'impregna tot el plantejament general. És una llei presonera del corporativisme de les organitzacions socials i laborals, i amb la inèrcia de particularismes de governs autonòmics. Està també influenciada per un malestar social real, però molt influïda per la política que els mitjans de comunicació han divulgat, d'esbiaixar els resultats acadèmics i també de sobredimensionar comportaments poc cívics d'alguns adoles-

cents. La nova Llei segueix impregnada d'un concepte jeràrquic d'educació que va de dalt a baix.

És poc optimista, mostra poca confiança en la majoria silenciosa de mestres i famílies que cada dia fan realitat, a l'escola i a l'institut, la seva confiança en els infants i joves. I en l'educació, entesa com allò que ens fa humans. Són ells, mestres i famílies, els qui podran contribuir a fer realitat els canvis que l'educació i l'escola exigeixen a una llei per al segle XXI.

Per a l'educació infantil es manté aquesta dualitat de fons en el seu plantejament. La LOE reconeix novament que tot infant s'educa des del seu naixement i, per tant, reconeix que té dret a l'educació, però quan desenvolupa aquesta primera etapa educativa no ataca a fons tot el que de negatiu s'ha desenvolupat en lleis, decrets i polítiques aquests darrers anys.

En educació infantil la Llei es mostra presonera de les posicions més rànçies, miops i corporatives del panorama social, sindical i polític. Reconèixer el dret a l'educació en la Llei comporta desenvolupar-hi tots aquells articles que, respectant cada autonomia, garanteixin aquest reconeixement, i no és així.

No només es divideix l'etapa 0-6 en dos cicles, cosa que l'experiència demostra que resulta negativa, tant per al pri-

mer com per al segon cicle, sinó que el primer cicle pot ser esmicolat. Es reconeix que, per educar els infants de 3 a 6 anys, calen mestres, professionals socialment i laboralment reconeguts i preparats correctament; però, per als infants de 0 a 3 anys, l'exigència professional disminueix, quan avui la ciència sobre el desenvolupament humà afirma que els tres primers anys de la vida són els fonamentals.

Per a l'educació infantil, cap article de la Llei no fa referència al nombre d'infants que hi ha d'haver a cada grup, quan sí que ho fa per a l'escola obligatòria. L'avantprojecte tampoc no garanteix que tota atenció extrafamiliar als infants es regeixi per aquesta Llei. Són dues qüestions bàsiques per garantir una qualitat mínima en l'educació dels infants d'aquestes edats.

Reconèixer un dret no és parlar-ne. Exigeix garantir-lo, i aquesta Llei en educació infantil no ho fa. Calia tenir-ho molt clar i ser valent per saltar-se tots els obstacles que en els darrers anys han anat configurant l'educació infantil, i més quan aquest Govern ha estat molt valent en altres qüestions que semblaven impossibles, cosa que ha generat confiança. Cal esperar que, en el tràmit que encara ha de seguir la LOE abans de ser aprovada, tant el Govern com el Parlament siguin capaços de reconduir el tema, perquè és el futur del país el que està en joc.

<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>La construcció de l'autonomia en l'educació infantil</b>	Constance Kamii	<b>5</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>L'escola surt al jardí</b>	Marta Guzman	<b>9</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Fem una ciutat</b>	Juan Pedro Martínez Soriano	<b>13</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Escola antiga/escola nova. Espais petits/grans espais</b>	Josepa Gómez	<b>14</b>
	<b>El cel</b>	Sílvia Majoral	<b>17</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>La manca de places per als infants més petits és inevitable?</b>	Perrine Humblet	<b>25</b>
	<b>Qui s'ocupa dels infants (i dels ciutadans)?</b>	Peter Moss	<b>31</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Sobre el control dels esfínters</b>	Judit Falk i Maria Vincze	<b>34</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Menú de primavera</b>	Tertúlia de rates	<b>39</b>
<b>El conte</b>	<b>En Polzet</b>	Elisabet Abeyà	<b>40</b>
<b>Informacions</b>			<b>42</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>

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®

# Una diferència de mesos

Sóc una noia que té la necessitat de queixar-se, tot i que no sap gaire on anar a fer-ho. El meu maldecap és el següent: com pot ser que una educadora que està en una escola amb nens i nenes d'entre 2 i 3 anys cobri menys de la meitat que una persona que està amb nens i nenes d'entre 3 i 4 anys?

És a dir, per què hi ha aquesta diferència salarial tan enorme entre una educadora que està amb nens de 2 anys i mig i una altra amb nens uns mesos més grans?

Com pot ser que, per uns mesos de diferència en l'edat dels nens, la persona que els està educant cobri més o menys?

Us ho explico: d'una banda, una educadora en una escola bressol pot arribar a cobrar la pèssima xifra del salari mínim interprofessional –aquest és el meu cas– i, de l'altra, una persona –normalment un mestre infantil– pot cobrar molt més que el doble de l'educadora.

Una vaga general del sector de les educadores és l'única solució perquè ens facin cas?

No és tan mala idea, que els pares dels nens que eduquem s'as-sabentin de la nostra situació precària. Així podrien entendre que vulguem fer una vaga.

Així que, des d'aquí, crido a tot al col·lectiu d'educadors i educadores de Catalunya que posem solució a quelcom que és molt injust i indignant.

Si Educació ja té notícia d'aquesta precarietat laboral en la qual vivim cada dia a través de les signatures nostres que ja es van derivar, doncs ara una possible solució seria convocar una vaga o bé que algú em doni una altra via per solucionar-ho.

Si us plau, necessito la vostra col·laboració i respostes, perquè entre tots i totes podrem anar a treballar amb més dignitat i tenir el que ens mereixem.

La meva adreça electrònica és:  
ferrermireia1@hotmail.com

**Mireia Ferrer**



# Taller de contes

A l'escola és costum explicar contes, i els hem aprofitat per introduir els infants a cultures diverses. Per fer-ho, hem demanat a mares i pares que ens ajudessin a trobar contes de les seves cultures i que vinguessin a explicar-los. Les famílies han cercat contes i ens els han portat. Alguns els hem hagut de traduir, ja que no els hem trobat ni en català ni en castellà.

Després els hem explicat als diversos grups. Amb els infants de quatre anys, per exemple, hi hem dedicat dues sessions. Com que els nens i les nenes saben que

és una setmana diferent, ja arriben engrescats. I veuen les cares noves de les mares que a la tarda ens vénen a explicar contes.

La classe també ha canviat. Entre les mares i la mestra han arraconat les taules perquè tots puguin veure les mares i les il·lustracions del conte.

Els infants esperen amb neguit i il·lusió que comenci la sessió.

Comença la sessió. Les dues mares, la Carina (argentina) i la Remei (paraguaia) ens han vingut a explicar un conte i un joc.

En un gran mapa del món obser-

vem on és Catalunya i d'on procedeixen elles. Els nostres infants poden observar que vénen de molt lluny, d'uns països on també expliquen contes!

El conte és *El Gall i l'aranya*. Els nens i les nenes no el coneixen.

«Hi havia una vegada...» Mentre expliquen el conte, mostren als infants unes il·lustracions que segueixen les accions del relat. Això ajuda els nens i les nenes a entendre millor el conte i no perdre's. Les mares hi posen molt d'interès i, mentre expliquen, canvien el to de veu per poder captar l'atenció.

Quan el conte ha acabat, tots hem aplaudit. Les mares ho han fet molt bé, es mereixen una felicitació.

Però la festa no s'acaba aquí, perquè les mares ens han preparat un joc molt divertit: «Que viene el lobo». Per jugar-hi ens hem posat drets en rotllana. Una de les mares es disfressa de llop, es canta una cançó i, mentre anem saltant, un dels nens ha d'atrapar-lo. Si el llop agafa al nen, el nen se li agafa al

## Parvulari de l'Escola Salvat Papasseit

darrera per la cintura. Si el nen atrapa el llop, el llop ha de deixar una penyora (el nen o la nena que abans havia atrapat).

Infants, mares i mestra hem gaudit molt. És hora de començar a recollir, els pares ja estan a punt d'arribar. Ens acomiadem amb un: *a reveure i fins molt aviat*.

L'endemà, hi dediquem una altra tarda. Fem un dibuix del conte que ens van explicar. Cadascú dibuixa el que més li ha agradat del conte. Uns el gall, d'altres l'aranya, o ambdós. Quan han acabat, els enganxem en un gran mural, que pengem al passadís.

Tenim més sorpreses. Resulta que els nens de tres anys i de cinc han fet el mateix, però amb contes d'altres països, del Marroc, de Catalunya i fem una visita als seus treballs. Els murals, els han quedat tan bé com a nosaltres.

En total, hi han participat set mares, més les mestres de cada grup i tots els infants del parvulari.

Ja tenim ganes que arribi la setmana cultural de l'any vinent. ■



## La **panera dels tresors**

Una activitat per al primer any

Teresa Majem i Pepa Òdena

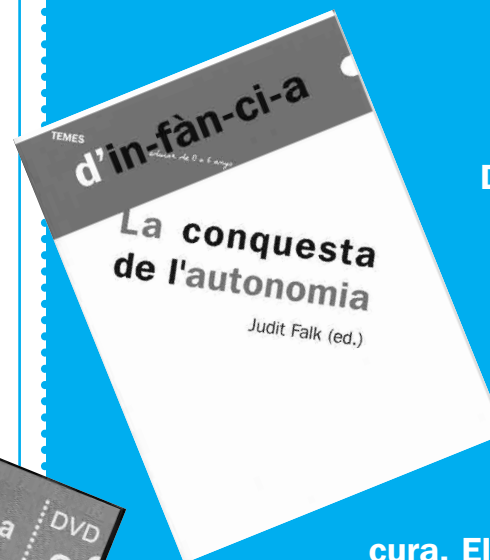
Amb l'exploració de gran diversitat d'objectes, curiosament seleccionats, tots els sentits reben una informació rica, complexa, diversificada, que alimenta el cervell i enriqueix les capacitats dels petits. Durant més de vint anys, les autores han treballat amb Elinor Goldschmied, creadora de la panera dels tresors, i ara presenten en DVD la seva idea pedagògica.



**DVD - PVP 11,60 euros**

## La conquesta de **l'autonomia**

A cura de **Judit Falk**



Des del rigor d'una institució com Lóczy, ens apropem a dues qüestions de l'educació: l'acció de l'infant, element bàsic per al seu desenvolupament, i l'acció de la persona que en té

cura. Els textos d'Emmi Pikler, Judit Falk i Anna Tardos d'aquest llibre són una invitació a llegir, pensar, actuar i rellegir per aprofundir en l'educació dels infants més petits, sempre des del respecte.

68 pàgines - PVP 9 euros

Associació de Mestres Rosa Sensat

Tel.: 93 481 73 74

[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

# La construcció de l'autonomia en l'educació infantil

Els dos punts més importants de la teoria de Piaget per a l'educació són, segons el meu parer, el seu constructivisme i la idea que l'autonomia ha de ser l'objectiu de l'educació. Començaré explicant el que Piaget volia dir amb autonomia i, després, posaré exemples de com el mestre pot intervenir en les situacions i les activitats escolars quotidianes.

Un programa curricular infantil basat en la teoria de Piaget és com un programa de desenvolupament infantil tradicional (que enclou construccions amb blocs, el joc simbòlic, la pintura, etc.), però un programa piagetian fa servir aquestes activitats per desenvolupar l'autonomia dels infants. I què és l'autonomia? En el llenguatge quotidià significa el dret a prendre decisions, com en l'expressió «autonomia palestina». En la teoria de Piaget, però, autonomia no significa el dret sinó la capacitat de decidir tot sol entre cert i equivocat en el terreny moral, o bé entre veritat i falsedat en el terreny intel·lectual, tenint en compte els factors pertinents, independentment de la recompensa o el càstig. L'autonomia és oposat a heteronomia, que significa ser regit per un altre. Les perso-

**Les escoles acostumen a estimular l'obediència i el conformisme. Però, quan l'autonomia esdevé l'objectiu de l'educació, el principi bàsic és evitar la imposició de decisions prefabricades. És justament decidint, que els infants aprenen a prendre decisions correctes.**

nes heterònomes són incapaces de decidir per elles mateixes entre cert i equivocat, entre vertader i fals.

## Autonomia moral

Un exemple excepcional d'autonomia moral és la lluita de Martin Luther King en favor dels drets civils. King tenia autonomia suficient per saber considerar els factors pertinents i per decidir que les lleis que discriminaven els negres eren injustes i immorals. Convençut de la necessitat de fer de la justícia una realitat, va treballar per a l'abolició de les lleis discriminatòries, a desgrat de la policia, de la presó, dels gossos, de les mànegues i de les amenaces d'assassinat llençades per deturar-lo. Les persones moralment autònomes no poden ser manipulades amb premis o càstigs.

Pel que fa a l'heteronomia moral, en són exemples els executius que recentment han falsejat la comptabilitat de grans empreses nord-americanes i els comptables que han acatat aquestes ordres. Són persones heterònomes regides per altres i mogudes per la recompensa o el càstig.

En *El criteri moral en l'infant*, Piaget posa exemples més trivials d'autonomia i heteronomia. Va entrevistar infants de sis a catorze anys i els va preguntar si era pitjor dir una mentida a un adult o a un altre infant. Les criatures petites heterònomes responien sempre que era pitjor dir

Constance Kamii

una mentida als adults. Com a justificació explicaven que els adults poden castigar-les. En canvi, les més autònomes tendien a respondre que de vegades és necessari mentir als adults, però mentir als altres infants és detestable. Quan se'ls demanava que s'expliquessin, les més autònomes deien que trencar el vincle de confiança és pitjor que ser castigat. Per a les persones autònomes, mentir és dolent independentment del sistema de recompensa, de l'autoritat dels adults o de la possibilitat de ser descobert.

La qüestió important per a pares i educadors és saber què és el que fa que alguns infants esdevinguin adults més autònoms. La resposta de Piaget a aquesta pregunta era que els adults reforcen l'heteronomia

---

**“Els adults poden estimular l'intercanvi de punts de vista en lloc de castigar els infants”**

---

natural de les criatures quan utilitzen el premi o el càstig, però estimulen el desenvolupament de l'autonomia quan intercanvien punts de vista amb els infants. Quan

un nen menteix, per exemple, l'adult el pot deixar sense postres. Tanmateix, en lloc de castigar-lo, també pot mirar-lo directament als ulls, amb escepticisme i afecte, i dir: «No em crec el que m'estàs dient perquè...» (i explicar el motiu). «I quan m'expliquis alguna cosa la propera vegada, no sé si et podré creure. Vull que te'n vagis a l'habitació i pensis què podries fer la propera vegada si vols que et cregui.» Quan els infants es troben davant d'aquest tipus de reacció, tendeixen a construir interiorment la convicció que, a llarg termini, és millor que les persones siguin honestes les unes amb les altres.

Durant un joc amb aigua a la classe, un infant no parava de vessar l'aigua i no feia servir el drap que el mestre havia deixat per eixugar el terra. Aquest infant, a qui anomenarem A, mai no es recordava de fer servir el drap, i el mestre va acabar per preguntar a la classe a l'hora de la reunió del grup: «Tenim un problema. Què creieu que podem fer per resoldre'l?» Després d'una mica de discussió, la classe va decidir que, a l'infant A, no se li hauria de permetre més jugar amb aigua. «Mai més o durant una setmana?», va preguntar el mestre, i el grup va decidir que



per una setmana. Llavors el mestre va preguntar a A si creia que aquesta decisió era justa, i el nen va respondre que sí. Aquest és un exemple de com els adults poden estimular l'intercanvi de punts de vista en lloc de castigar els infants. En l'obra ja esmentada de Piaget, s'hi poden trobar altres exemples del que els adults poden fer.

Els premis són més justos i positius que els càstigs, però no aconsegueixen que els infants siguin més autònoms que amb aquests. Les criatures que ajuden els pares només per guanyar-se uns diners i les que endrecen les coses només per aconseguir un adhesiu no són més autònomes que les que diuen la veritat només per no ser castigades. Segons el constructivisme, els éssers humans adquireixen coneixement i valors morals construint-los dintre seu, en lloc d'interioritzar-los directament a partir de l'ambient. De vegades, els infants no menteixen per por de ser castigats; tot i això, la convicció que és millor que les persones es relacionin honestament les unes amb les altres ha de ser construïda interiorment per cada u a través de l'intercanvi de punts de vista.

---

**“A l'escola els infants no acostumen a ser estimulats de manera autònoma.”**

---

### Autonomia intel·lectual

En el terreny intel·lectual, autonomia significa la capacitat de tenir en compte els factors pertinents i jutjar per un mateix el que és veritat i el que no ho és, mentre que l'heteronomia significa ser dependent dels altres per fer aquests judicis. Un exemple excepcional d'autonomia intel·lectual és Copèrnic, el qual va difondre la teoria heliocèntrica en una època en què tothom creia que el Sol girava al voltant de la Terra. Tot i que se'n reien, era autònom i suficient per romandre convençut de la veritat de la seva teoria. Una persona intel·lectualment heterònoma, en canvi, creu d'una manera inqüestionable el que li diuen, fins i tot les conclusions il·lògiques, els eslògans i la propaganda.

Un exemple més trivial d'autonomia intel·lectual és el d'un infant que creia en el Pare Noel. Quan tenia uns sis anys, va sorprendre la seva mare en preguntar-li: «Com és que el Pare Noel fa servir el mateix paper d'emboïcar que nosaltres?» L'explicació que li va donar la mare va satisfer l'infant durant alguns minuts, però després va fer una altra pregunta: «Com és que el Pare Noel té la mateixa lletra que el papa?» Aquest

nen tenia la seva pròpia manera de relacionar els fets, la qual era diferent de la que li havien ensenyat.

Els infants poden interioritzar certes informacions durant un temps, com l'existència del Pare Noel, però no són receptacles passius que guarden simplement el que s'aboca a les seves ments. Ells construeixen la seva lògica creant i coordinant les relacions mentals. Quan la criatura de sis anys va relacionar l'existència del Pare Noel amb tot el que sabia, va començar a pensar que hi havia alguna cosa equivocada. Quan els infants no queden convençuts del que se'ls diu, «es trenquen el cap» per entendre els «fets».

Per desgràcia, a les escoles no s'acostuma a estimular els infants a pensar de manera autònoma. Per exemple, en els jocs amb fitxes, molts infants de cinc anys tiren el dau i inclouen l'espai on es troben quan compten el nombre de caselles que han d'avançar. Molts mestres, en aquesta situació, corregeixen els infants, però és millor deixar-los fer de manera que tingui sentit per a ells. Els

nens de cinc anys sovint diuen que  $4 + 3 = 6$  perquè sobreposen les dues quantitats que han de sumar. Compten fins a quatre fent servir quatre dits i després compten «quatre, cinc, sis». Quan construeixen una lògica de nivell superior, passen a dir «cinc, sis, set». Els infants construeixen la seva lògica d'acord amb la teoria i la investigació de Piaget, i els adults que els corregeixen en aquestes situacions només aconsegueixen que perdin la confiança en la seva pròpia capacitat de pensar.

### L'autonomia com a objectiu de l'educació

Les escoles acostumen a estimular l'obediència i el conformisme; però quan l'autonomia esdevé l'objectiu de l'educació el principi bàsic de l'ensenyament és evitar la imposició de decisions prefabricades. És important estimular els infants a tenir en compte els factors pertinents quan prenen les seves pròpies decisions, perquè és justament decidint que aprenen a prendre decisions correctes.

Per exemple, quan alguns infants volen jugar al joc de les cadires amb un nombre igual de seients i d'infants, mentre que uns altres volen jugar amb un infant de més, hem de demanar al grup que decideixi de quina



manera volen jugar. Els infants de quatre anys generalment són molt egocèntrics per comparar els seus resultats amb el dels altres i, si no estan interessats a comparar-los, és impossible que s'interessin a competir. Per això s'estimen més que hi hagi tants seients com infants. Quan es tornen competitius, al voltant dels cinc o sis anys, comencen a preferir jugar amb un infant més que el nombre de seients.

Prendre decisions és inicialment difícil per als infants petits, i potser cal que el mestre suggereixi una votació. El principi important que no pot oblidar és que pertoca als infants la decisió d'acceptar o refusar el seu suggeriment de fer una votació. Quan el resultat d'una votació és l'empat, el mestre pot suggerir que juguin primer d'una manera i després de

**“Com més els infants pensin d'una manera activa, més gran serà el seu desenvolupament mental i intel·lectual.”**

l'altra. Tanmateix, un cop més, pertoca als infants acceptar o no aquest suggeriment.

Quan dos infants s'estan barallant per una joguina, la majoria dels mestres resolen el problema dient-

los, per exemple, que el nen A tindrà la joguina cinc minuts (assenyalant al rellotge) i després el nen B hi jugarà també cinc minuts. Aquesta és una manera més d'imposar les seves decisions, reforçant l'heteronomia natural dels infants. Una manera de promoure el desenvolupament de l'autonomia és dir: «No sé quina és la manera justa, però crec que vosaltres dos en podeu parlar i, quan ho decidiu, vull que m'aviseu perquè us pugui tornar la joguina».

Els infants, sovint, tornen al mestre amb un gran somriure i li diuen: «Hem decidit que cap de nosaltres jugarà amb aquella joguina.» Aquest final pot ser semblant al que passa quan el mestre diu: «Vaig a guardar la joguina, si no podeu jugar junts sense barallar-vos.» Des de la perspectiva del desenvolupament dels infants, però, el fet que les criatures prenguin una decisió representa una enorme diferència. Guardar la joguina provoca ressentiment envers el mestre i un sentiment d'impotència en relació amb els conflictes amb els amics. Evidentment no es pot esperar que els infants petits negociïn solucions per ells mateixos



des de bon començament, i cal que el mestre faci suggeriments, com proposar un sorteig o jugar a «pedra, tisores o paper», considerant sempre que els pertoca, a ells, la decisió d'acceptar o no el seu suggeriment.

Un aspecte que cal destacar en relació amb els exemples anteriors és que, en la realitat d'un grup d'educació infantil, la promoció de l'autonomia moral i la de l'autonomia intel·lectual es donen al mateix temps. Decidir què fer en un conflicte relacionat amb una joguina o amb quants seients utilitzar per jugar a «cada mona a la seva branca» és una decisió moral i intel·lectual. Votar implica també un pensament moral i numèric. El lector es deu haver adonat que, en tots els exemples esmentats, l'infant va ser estimulat a pensar, és a dir, a estar mentalment actiu. La teoria de Piaget s'acostuma a interpretar malament, com una teoria de la maduresa, com si els infants assolissin automàticament un determinat nivell de maduresa mental perquè tenen set o vuit anys. Piaget diu que els infants construeixen nivells superiors de pensament per mitjà de les seves accions mentals, o sigui, pensant -motiu pel qual és important que els mestres els estimulin a pensar. Com més els infants pensin d'una manera activa, més gran serà el seu desenvolupament mental i intel·lectual. ■

*Traducció de Jordi Tomàs*

Constance Kamii és és professora a la Universitat d'Alabama, Birmingham (EUA). Extret de KAMII, C.: «A construção da autonomia na educação infantil», *El Pátio*, núm. 5, agost-novembre de 2004.

#### Bibliografia

- DEVRIES, R., i altres: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KAMII, C., i R. DEVRIES: *Piaget para a educação pré-escolar*, Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KAMII, C., i L. B. Housman: *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

# L'escola surt al jardí

Aviat farà un any que visc a la gran ciutat. Per a mi és un espai nou, amb formes dures i alts edificis que dificulten el pas de la llum del Sol; hi ha cotxes i més cotxes que omplen els carrers de fum i soroll, persones que

caminen sempre amb pressa perquè fan tard, tothom ha de fer mil i una coses importants!

A poc a poc, però, m'hi vaig acostumant, i un dels passatemps que més m'ha ajudat a conviure amb el ciment i el color gris ha estat passejar pels jardins de Barcelona. Diumenge rere diumenge he après a valorar l'austera bellesa dels cactus, amb l'explosió de les seves flors efímeres; he conegut arbres centenaris, roses exòtiques que desprenen una olor profunda i palme-

**Cada vegada s'atorga més importància als espais exteriors de les escoles. Es dissenyen i es planifiquen per tal que mestres i infants puguin gaudir d'un entorn on el pes de la natura ens fa ser més conscients de tot allò que podem emprar per educar els nostres menuts. Malgrat tot, cal seguir treballant de valent per aconseguir que tots els espais de l'escola tinguin el mateix pes per a l'equip educatiu, les famílies i els infants; tant els interiors com els exteriors.**

sota la mirada distreta del pare i la mare. L'ambient és relaxat i el temps sembla que s'atura. Això és el que més m'agrada! L'angoixa i les preocupacions es deixen per a un altre dia, i la pau del silenci ens envaeix i ens obre els ulls per tal de gaudir de les petites coses que sovint oblidem; la bellesa d'una gota de pluja que descansa sobre una fulla, l'elegància d'un arbre pelat per l'hivern o el magnífic tapís de fullam sec que ha caigut per la força del vent.

res altíssimes que són el refugi d'ocells cri-daners. Tot caminant tranquil·lament podem observar qui gaudeix d'aquests parcs naturals: una parella d'avis que llegeix el diari, un senyor que fa tai-txi, un infant que corre

L'escola on treballo té la sort de poder oferir als infants, les famílies i l'equip educatiu un espai també verd i farcit de natura, tan difícil de trobar en aquests temps: el jardí de l'escola, el qual des de fa un temps no rep el nom de «pati» perquè, arran de la lectura del darrer llibre de Penny Ritscher, vam decidir que era més coherent anomenar-lo «jardí». Així, i prenent les seves paraules, «al jardí hi trobem la natura»; una natura que ens ofereix tantes i tantes coses! Regals quotidians, però d'una bellesa extraordinària que no podem desaproveitar. Aquests són recursos fantàstics que ens han d'ajudar en la nostra tasca pedagògica de cada dia: educar els infants i, sobretot, nosaltres mateixos.

Educar, però, d'una manera tranquil·la, com qui camina per un parc de la nostra ciutat o del poble i s'asseu en un banc sota l'ombra d'un freixe. Aquest, crec, és l'esperit amb el

Marta Guzman

qual hem d'afrontar la nostra tasca de mestres. Creixem al costat dels infants fent una petita passejada, observant com passa la vida!

Sóc conscient que, durant molt de temps, el pati de les escoles ha estat considerat un espai marginal, de lleure i d'activitat lliure per part dels infants. Per als mestres, un moment per poder xerrar una estona amb la resta de companyes i companys i, alhora, controlar que cap nen o nena pugui prendre mal o faci cap disbarat (com ara embrutar-se molt, remenar la terra de les jardineres o saltar sobre algun toll d'aigua). A poc a poc, i gràcies al treball innovador i agosarat d'algunes persones relacionades amb el món de l'educació, aquesta concepció ha anat canviant i evolucionant. El valor dels patis (a partir d'ara els anomenaré jardins, si no us fa res) ha anat prenent força i cada vegada es presta més atenció a les activitats que s'hi desenvolupen, a la seva planificació i al seu disseny. D'aquesta manera, el jardí passa a ser un espai més de l'escola, tan important com la resta de sales que la conformen.

Tot i així, encara que treballem per anar millorant i canviant antigues etiquetes, som lluny de considerar el jardí com un espai apte per educar. Per què no planifiquem què hi farem?, ens hem aturat a pensar quina actitud tenim els mestres? Aquestes i moltes altres preguntes passen de llarg en les reunions de l'equip educatiu. Sovint centrem la nostra atenció i ens amoïnem per la decoració de Nadal que hi haurà a l'escola, o debatem quina és la millor manera de treballar la figura de la castanyera, però sempre oblidem discutir quins materials posem a la disposició dels

infants cada matí a l'exterior o quina imatge presenta. El jardí també forma part de la línia pedagògica de l'escola, no creieu?

Ara bé, cal tenir en compte que l'expressió «sortir al jardí», que cada matí fem, conté la meravella del que representa; sortim de la rutina diària, de les activitats organitzades i del temps quadriculat. I la veritable màgia és que, tot això, ho fem sense adonar-nos-en! Quan «sortim» (o potser entrem?), els infants no estan obligats a fer res en concret, juguen i prou. Ara..., no és el joc la base de tots els aprenentatges, quan som menuts? Juguem i, alhora, aprenem i ens desenvolupem:

- La Maria ha pujat dalt d'un petit promontori i baixa rodolant tot fent la croqueta; després fa una corredissa i s'enfila sobre una soca; es concentra i salta amb els peus junts. Treballa la psicomotricitat i ha inventat el seu propi circuit.
- A en Pere, li agrada seure a les escales que hi ha vora el sorral; agafa les petites pedres que han caigut sobre la fusta de l'esglaó, amb molta delicadesa, i se les guarda a la butxaca de la jaqueta. Practica el moviment de la pinça dels dits polze i índex.
- En Rafel ha trobat una fulla seca molt gran, de plàtan. Corre cap a la mestra i, tot alçant els braços, esmicola la fulla amb els dits i diu «mira, plou!» Desenvolupa el seu joc simbòlic.



- La Joana és davant un roser que no té roses, però sí moltes punxes, juntament amb un petit grup d'infants. La mestra s'acosta i els adverteix que es poden punxar. Una nena, potser un xic agosarada, s'atreveix a tocar una de les punxes amb el dit i..., és clar, es fa mal. La Joana pren una fulla, que és força gruixuda, i la fa servir de guant tot fregant la perillosa branca. Tota contenta diu «jo no em punxo, mira, mira!». Treballa la resolució de problemes a través de la lògica.

Tots aquests exemples, entre tants altres, ens mostren fets quotidians, anècdotes de cada dia que passen desapercibudes. Malgrat tot, són veritables aprenentatges dels nostres infants, encara que no els haguem previst en cap uni-





tat de programació. Aprendre també pot esdevenir-se en el fet espontani, en el fet distret de qui desfulla una margarida. Podem enriquir-nos de tantes maneres!

I és en aquest enriquiment on hem de cercar el punt de trobada entre menuts i mestres. L'intercanvi entre dues cultures, dues maneres de pensar i de fer, sovint massa contrastades: la de l'infant i la de l'adult. Els mestres portem les ulleres de persona gran, aquelles amb les quals veiem el món des d'una perspectiva seriosa i lògica. Una lògica que pertany exclusivament al món adult i on les activitats que han de portar-se a terme han de fer-se en un moment, un lloc i amb un material concret. Si abaixem una mica, només una mica, aquestes





ulleres i deixem que la nostra mirada més pura, més innocent, gaudeixi del que el món ens ofereix, podrem adonar-nos que la lògica dels infants és, fins i tot, més racional que la nostra. Ens adonarem també que els espais i els materials poden emprar-se de mil i una maneres. Tan sols cal llençar les ulleres amb el vidre de cul de got ben lluny i observar què passa al nostre voltant, què fan els infants al nostre jardí i quin tipus de situacions es generen en aquest aprenentatge espontani; arribat a aquest punt, veurem que els infants, savis de mena, prenen de la natura les joguines més increïbles! Només un parell d'exemples:

- A l'escola pensem quina estructura (carregada de colors cridaners, tobogans, escales i tirolines) és més adequada per a l'exterior; mentrestant, els infants experimenten tot pujant, baixant, rodolant i gatejant per les muntanyetes que hi ha a fora.
- La mestra prepara unes safates ben grans: les omple d'aigua i, a cadascuna, hi posa unes gotetes de colorant. Vol treballar amb els seus infants l'experimentació amb aquest element i, de passada, repassar els colors. El dia abans, no han pogut sortir al jardí perquè plovia; tot i així, un grupet de nenes, a la sortida de l'escola, han anat a jugar al parc. Han gaudit tot fent «pastissos» amb l'aigua dels tolls i la sorra. Han experimentat amb el tacte fred i humit del fang, amb els tons variats de la terra marronosa...

El jardí, doncs, pot esdevenir un espai comú, neutre, apte per al diàleg i l'entesa. Un lloc on

l'adult oblida una mica que és adult i recorda aventures passades, petits retalls d'història units, gràcies a l'aroma de la menta fresca, a la suavitat d'un pètal de pensament o els divertits bigotis de l'heura. El jardí també ens recorda valors que –prenent un altre exemple de Penny Ritscher– amb el tràfec constant del dia a dia, i dins aquesta nova i preocupant societat que ens domina, anem oblidant. L'espera, en perill greu d'extinció, ha deixat de tenir valor al món que ens envolta; tot ho volem aconseguir de pressa i al moment: els anuncis publicitaris en són un exemple ben clar i els infants no estan exempts d'aquesta influència. La saviesa d'una petita llavor, però, ens torna a la realitat; només amb constància i paciència, molta paciència, anirà creixent i fent-se gran, tot prenent de la terra, l'aigua i l'aire allò que necessita.

Com ja he comentat abans, al llarg d'aquests anys han anat apareixent persones sensibilitzades amb els espais exteriors de les escoles i la seva importància. I és gràcies a aquest treball que, cada vegada més, sentim afirmacions tan encertades com ara «la natura entra a l'escola». M'agrada sentir-les perquè simbolitzen un can-

vi; un canvi que vol dir, també, una nova mentalitat a l'hora de triar les joguines i els materials més adequats per als infants. Fugim dels elements plastificats, dels colors vius i cridaners, apropem-nos a allò que ens proporciona la natura (i què millor del que disposem al nostre jardí?) i gaudim tot observant què passa quan entra a formar part de l'esperit de l'escola! I per què no podem començar a dir «l'escola surt al jardí»? Allí retrobarem una natura que ens espera, que hi és de manera espontània ara prenent unes fulles de catalpa, enormes i d'un groc refulgent, que han caigut al nostre carrer, ara fent un mòbil amb fulles de photinia, que esdevenen vermelles al mes de desembre, o gaudint de la primera poma del nostre petit pomer, amb aquella olor tendra i un gust tan dolç que enamora.

Tots aquests petits regals ens els ofereix la natura dia a dia. El coneixement que se'n desprèn l'hem d'aprendre a desxifrar per tal de conèixer-la en tota la seva dimensió i, així, poder transmetre-la als nostres infants, per il·lusionar-nos i estimar la terra que ens mostra tímidament els seus preciosos fruits, marcats per mil olors fugaces i pels tons que barregen els mil colors del bosc. ■

Marta Guzman és mestra.

#### Bibliografia

- RITSCHER, P. (2001): *Què farem quan siguem petits? Cap a una intercultura entre adults i infants*, Barcelona: Rosa Sensat, col. Temes d'Infància, 38.
- RITSCHER, P. (2003): *El jardí dels secrets. Organitzar i viure els espais exteriors a les escoles*, Barcelona: Rosa Sensat, col. Temes d'Infància, 45.

# Fem una ciutat



Juan Pedro Martínez Soriano



Maria: Això és un camí.

José: Mira, casa meva.

Víctor: El meu terra és molt gran.

La peça següent uneix el camí amb la casa. El terra necessita noves cases que li donin sentit. Les accions es van interferint i estimulants unes amb les altres. El creixement es va ordenant i apareix l'harmonia.

Mira quina ciutat més gran!

Qui l'ha construït?

Nosaltres tres! ■

# Escola antiga/escola nova

## Espais **petits/grans** espais

Una mica d'història. L'Escola Nabí es funda ara fa trenta anys, amb el projecte educatiu inspirat en la pedagogia Freinet. Comen-

ça com una escola petita en règim de cooperativa de treballadors, amb un nombre reduït d'infants, a Vallvidrera de Dalt i en un sol edifici. L'escola creix i es veu empesa a ocupar més edificis, perquè el nombre d'infants augmenta i creix en edat, fins a ocupar-ne tres. Aquests edificis, en realitat, eren torres que havíem anat adaptant per al funcionament propi de la institució.

Tenir l'escola a Vallvidrera significa trobar-se, realment, en un entorn natural privilegiat a tocar del bosc de la serralada de Collserola.

**L'escola Nabí va canviar d'edifici. D'estar reparada en tres edificis petits, va passar a un edifici nou, únic, amb totes les peculiaritats d'un edifici pensat per fer d'escola (que aplica la normativa actual, precisa i adequada a una manera d'entendre les escoles). És un canvi que implica avantatges, però també inconvenients.**

gimnàs, les classes eren molt petites i justes per als grups.

La cuina central per als tres edificis era molt reduïda i sense cap comoditat. Alguns grups havien de menjar a les classes, perquè les sales dedicades a menjador eren insuficients.

El nombre de serveis de lavabos i de vàters era molt escàs.

No teníem pistes esportives ni els patis escolars tradicionals, perquè els patis eren jardins adaptats plens de raconets completament encisadors on les plantes boscanes pròpies de la

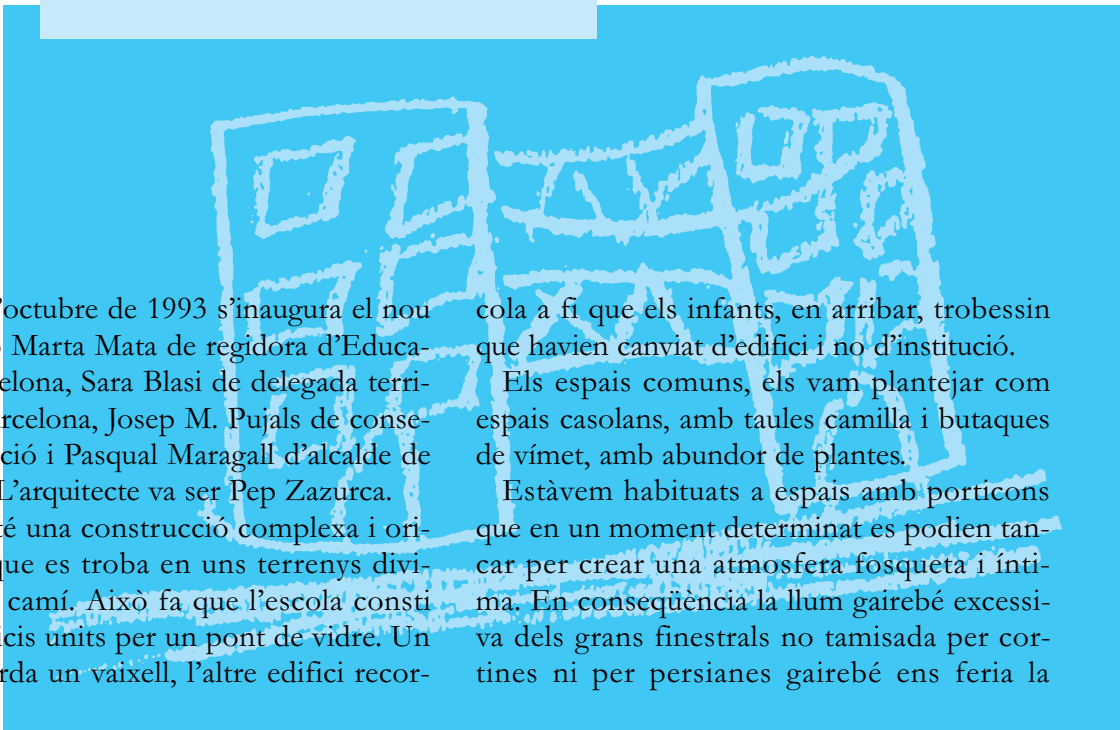
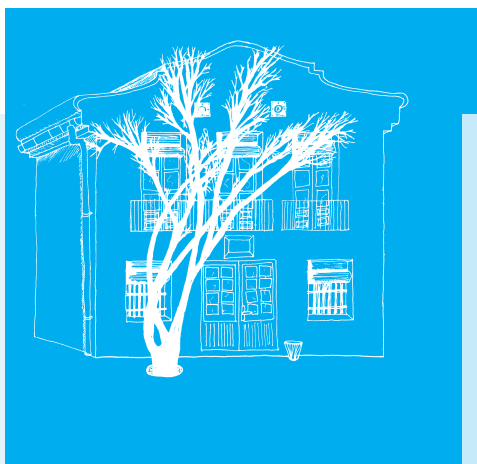
En aquests edificis que acollien infants de tres a catorze anys (actualment infants de tres a dotze anys), no teníem sala d'actes, ni

serralada de Collserola creixien naturalment sense gaire cura expressa. Els patis estaven plens d'arbres. A la tardor havíem d'anar en compte perquè, al jardí de l'edifici dels grans, hi trobàvem un bon nombre d'amanites (bolets verinosos).

A l'hivern podíem passar una mica de fred perquè els sistemes de calefacció eren rudimentaris, les estufes de gas butà encara eren nombroses.

Això sí, disposàvem de biblioteca, esplèndida per cert, de tallers petits per a les activitats de plàstica. Aquests espais esdevenien sales polivalents per a diferents tasques. Quan fèiem una reunió general de pares havíem d'anar al local social més proper de Vallvidrera o a l'església. Quan fèiem una festa escolar sempre era a l'aire lliure.

Josepa Gómez



Quan teníem algun problema de gestió o de comunicació, o qualsevol problema, quan plovia o quan nevava i havíem de romandre tant hores en aquelles classes tan petites, sempre sospiràvem: «Ai! Que bé quan tindrem l'escola nova en la qual estarem tots junts, tindrem unes classes més grans, tindrem espais de més, tindrem tal o tal cosa...»

En certa manera pensàvem que un nou edifici havia de solucionar tots els problemes.

En passar a la xarxa de centres docents públics per la llei del CEPEPC i tenint en compte la precarietat dels edificis, els costos dels lloguers, etc., les administracions pertinents (Departament d'Ensenyament i Ajuntament de Barcelona) ens van anunciar la imminent construcció d'un nou edifici. No hi cabíem de contents.

El mes d'octubre de 1993 s'inaugura el nou edifici, amb Marta Mata de regidora d'Educació de Barcelona, Sara Blasi de delegada territorial de Barcelona, Josep M. Pujals de conseller d'educació i Pasqual Maragall d'alcalde de Barcelona. L'arquitecte va ser Pep Zazurca.

L'edifici té una construcció complexa i original atès que es troba en uns terrenys dividits per un camí. Això fa que l'escola consti de dos edificis units per un pont de vidre. Un edifici recorda un vaixell, l'altre edifici recorda un tren.

Però, què va passar a la primeria de ser al nou edifici?

De seguida ens vam adonar que aquelles estances tan grans i tan buides de l'entrada, els passadissos, etc., les havíem de vestir per fer nostre l'espai i omplir-lo amb la història de l'es-

cola a fi que els infants, en arribar, trobessin que havien canviat d'edifici i no d'institució.

Els espais comuns, els vam plantejar com espais casolans, amb taules camilla i butaques de vímet, amb abundor de plantes.

Estàvem habituats a espais amb porticons que en un moment determinat es podien tancar per crear una atmosfera fosqueta i íntima. En conseqüència la llum gairebé excessiva dels grans finestrals no tamisada per cortines ni per persianes gairebé ens feria la





vista. Vam haver d'enginyar-nos-les per aconseguir cortines.

Les estances petites tenen una sonoritat molt adequada; els espais grans, si no estan ben condicionats, presenten una reverberació molt molesta. A fi de pal·liar aquesta reverberació, van haver d'anar-se condicionant tots els espais amb els materials específics, amb cortines, mòbils, etc.

El passadís immens que dóna a les tres classes de parvulari, el vam convertir en una sala per al desenvolupament dels racons de joc a fi de facilitar que els infants juguessin lliurement amb diferents materials, i també per poder fer agrupaments diversos de petit grup, o de grups interclasses. Vam construir amb molta celeritat casetes, cuinetes, perruqueries, racons de construccions, sales d'estar; tot plegat va fer que, amb pocs materials però amb enginy i molta il·lusió, creéssim uns espais que han estat i són la delícia dels infants.

Tenim tres patis: una terrassa, una pista esportiva i un pati de terra. En aquest pati de terra quan ens el van entregar, només hi havia terra. Ens les vam enginyar per aconseguir traveses de tren, les quals es van col·locar en forma d'amfiteatre; vam aconseguir arbres i cada primavera anem plantant plantes oloroses d'acord amb la flora autòctona del lloc. A hores d'ara aquell pati de sorra és un jardí esplèndid.

Un nou edifici sempre genera il·lusió i expectatives positives, però el que vam veure és que, en entrar-hi, vam haver de fer ús del mateix enginy i de la mateixa il·lusió que havíem utilitzat antigament per aconseguir uns espais favorables a l'acció pedagògica.

En definitiva:

- Vam sentir la necessitat de vestir l'interior de l'escola de manera que tingués caliu per a tots els components de la comunitat educativa: infants, adults, famílies, amb plantes, amb mobiliari senzill, però agradable.
- Els espais comuns de l'escola són de color blau. Aquest color tan lluminós, en consonància amb la verdor de l'entorn, crea una sintonia i una harmonia entre l'interior i l'exterior molt agradable. Quan vaig veure el color blau de les parets, dels marcs i de les portes vaig pensar que era un bon auguri. Quan molts anys enrere havíem visitat l'École Freinet de Vence vam veure el mateix blau a les finestres i als marcs. Ja he comentat que l'Escola Nabí inspira el seu projecte educatiu en la pedagogia Freinet.
- Vam sentir la necessitat de vestir l'interior amb obres dels infants que donen signes d'identitat a l'escola, que n'expliquen la història: l'auca de l'escola, dibuixos, escultures, pintures, col·leccions, fotografies de les promocions d'alumnes que han sortit de l'escola, fotografies de les persones que treballen a l'escola, pòsters relacionats amb les tasques pedagògiques, etc.
- Quan explicàvem la reconversió d'aquell immens passadís de parvulari en raconets de joc volíem transmetre la necessitat d'oferir espais acotats, vestits, espais petits propicis per al joc lliure, per al joc en petits grups, per al joc en grups de diferents edats, llocs per a les confidències i per als secrets. Un espai també per a les exposicions de les classes, per a la documentació del que s'anava elaborant, un lloc de trobada per a les famílies que entren a acompanyar els seves criatures.



La història de les escoles és com la història de les persones, com la història de les famílies; es compon de períodes successius amb peculiaritats determinades per múltiples factors.

Sempre que penso en aquest moment de l'escola que us he explicat, el recordo com un moment de gran creativitat perquè la nova situació ens va permetre i ens va obligar a repensar pedagògicament el perquè i el com de molts aspectes de l'organització de l'escola.

Estar tots els mestres junts en un edifici va propiciar una millor comunicació i una optimització dels recursos humans dels quals disposàvem. Estar tots els infants junts de tres a dotze anys ha propiciat mantenir el clima familiar que ha caracteritzat sempre la nostra escola perquè, en tractar-se d'una escola petita d'unes dimensions abastables tots els mestres coneixen tots els infants, tots els infants es coneixen entre ells.

Una escola amb dues etapes (parvulari i primària). Etapes diferents perquè cadascuna acull infants diferents, amb unes necessitats específiques. És bo que cadascuna respecti l'especificitat i la coordinació de l'altra a fi que els infants visquin l'escolaritat com un itinerari coherent. ■

Josepa Gómez és mestra de l'escola Nabí.

# El cel

Sílvia Majoral

**Mirar el cel, com tantes de les activitats que es fan a l'escola, no es fan perquè sí. Si no, es corre el perill de convertir-ho en una mera tasca burocràtica, quan se'n pot treure un munt d'activitats que atrapen l'interès dels infants.**

A molts parvularis es fa el calendari del temps. Per què? Perquè els infants es fixin en el cel? Perquè vagin prenent consciència del temps, de la repetició dels dies, les setmanes, els mesos...? Perquè puguin anticipar què passarà?

Sovint es fa com una rutina –en el sentit literal que implica avorriment– i l'encarregat posa un sol tant si està núvol com si plou.

Deixem de fer el calendari?

Descobrir l'entorn immediat és una part de la vida al parvulari i el cel és sempre sobre els nostres caps i té una influència ben gran en el nostre humor. De vegades és d'un blau net i lluent, d'altres hi ha núvols blancs que fan formes capricioses, d'altres vigilem un nuvolot gris que no sabem si farà ploure. Els infants han d'aprendre a observar. Gaudir mirant és tot un aprenentatge que cal ajudar a desenvolupar.

Aquest any, amb el grup de tres anys, a principi de curs, vam explicar un conte que m'agrada molt sobre una bruixa que escombra el cel de núvols. A partir d'aquí els infants reien cada dia mirant si hi havia algun núvol trapella que



s'havia escapat de la bruixa, si venia el núvol gris i gros, si el vent feia córrer els núvols. Hem anat tractant aspectes del cel durant un temps i fer el calendari ha esdevingut una activitat divertida i plena de sentit. Al costat del temps que fa hi ha també la fotografia d'alguna activitat prevista per ajudar a reconèixer el pas de la setmana, per saber quants dies falten per l'excursió, l'aniversari, etc.

En explicar el tema que ens ocupava a la reunió amb les famílies, moltes van començar a entendre per què els infants buscaven la bruixa dalt del cel, per què es fixaven tant en els núvols...

Ara els infants descobreixen sorpresos que la lluna també surt de dia, que el vent empeny els núvols i els fa córrer i podem jugar a estirar-nos a terra i mirar amunt, a descobrir formes en els núvols...

És un tema interminable, però potser cal deixar-lo aquí de moment.

Al llarg del curs és pot anar enriquint un dia que ploqui, un dia que nevi, un dia de vent, un dia que algú faci noves observacions, perquè segur que a partir d'ara l'interès ja ha sorgit i tots saben que és bonic mirar el cel.

Hem après poemes i endevinalles del sol, hem explicat contes del cel, hem compartit sentiments, hem fet fang, hem imaginat el gust que deu tenir la lluna, hem fet teatre, però sobretot hem començat a crear un llenguatge de grup, a fer néixer unes complicitats que ens permetran viure molts més projectes junts.

**Un conte que ens agrada...**

Hem explicat el conte *La bruixa endreçada* de Joma (Barcelona: La Galera, 2002).

És una bruixa que cada dia surt a escombrar el cel de núvols amb la seva escombra encantada. Un dia un núvol entremaliat la fa empipar perquè no vol marxar. La bruixa l'amaga sota la teulada i el núvol surt per la xemeneia com si fos fum.

**Parlem del cel**

Hem parlat sobre què hi ha al cel:

- Núvols.
- El sol.
- Petards.
- Trons.
- Boira.
- La lluna.
- Ocells.
- Avions.
- Helicòpters.
- Estels.

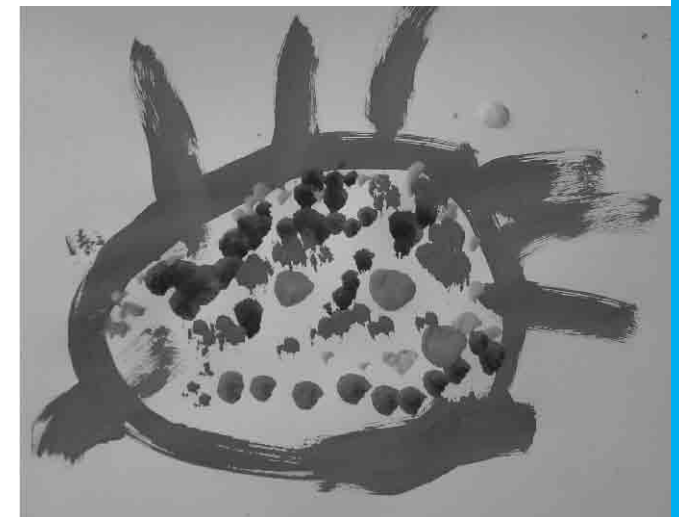
**Fem un teatre d'ombres amb titelles**

Hem fet un teatre d'ombres amb tots aquells elements del cel i ens hem inventat un petit conte.

Hi havia una vegada un núvol gris amb forma d'ull al mig del cel. Un avió hi va topar i li va fer un forat. El núvol ens va caure al cap i aquest conte s'ha acabat.

**Parlem del sol**

–Fa calor perquè fa sol –Paula S.





- El sol molesta -Paula S.
- El sol molesta els ulls -Ricardo.
- Quan se'n va, el sol no fa res -Marc T.
- Surt la lluna -Aaron.
- A mi m'agrada que faci sol -Zoe.
- Es rodó i està al cel -Nerea.
- Té unes ratlles molt llargues -Ricardo.
- Li heu vist les ratlles?
- És rodó i prou -Nerea.
- Sol solet... -Magí.
- El sol és com si fos foc i ens escalfa
- A la nit s'amaga.
- On?
- Sota els arbres -Paula.

- En un forat que surt el sol -Marc T.
- Als núvols -Toni.
- Al matí surt del forat -Toni.

**Pintem**

Hem mirat el cel.

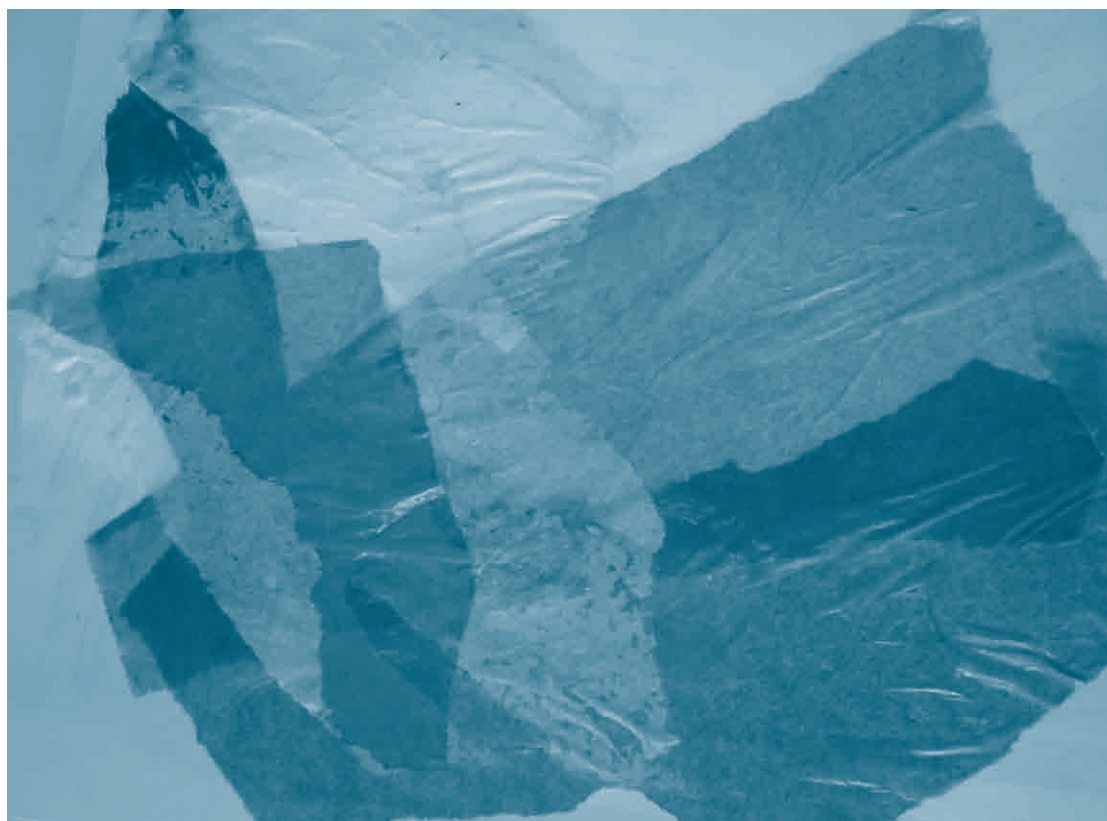
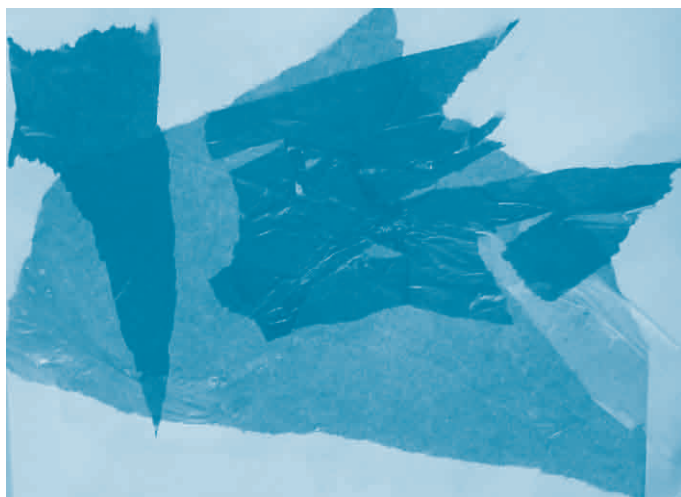
El sol enlluernava.

No es pot mirar el sol perquè fa mal als ulls!

Hem tancat els ulls i hem pintat els colors que vèiem.

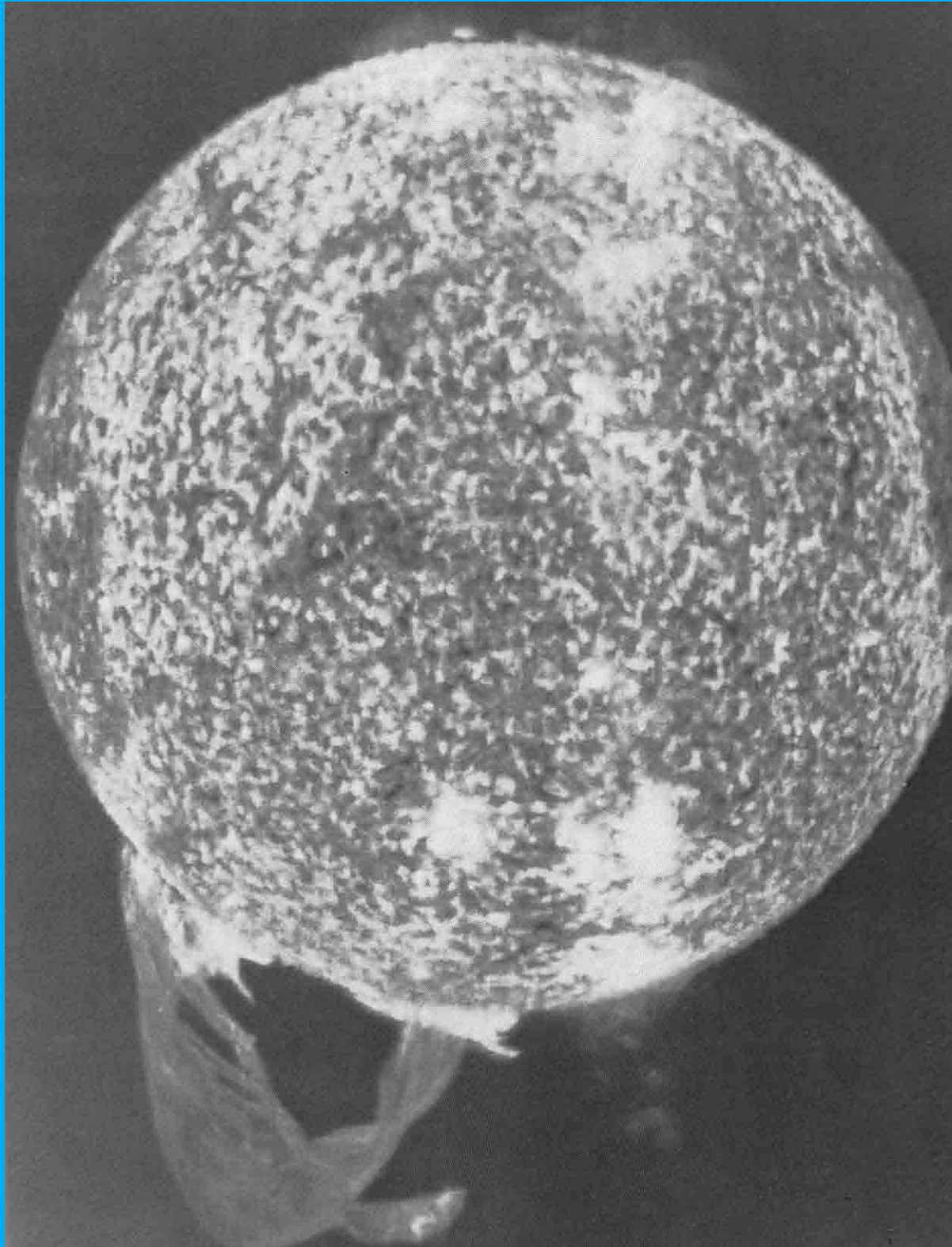
**Fem un collage**

Tot estripant i enganxant papers de seda hem buscat els colors del cel i dels núvols.





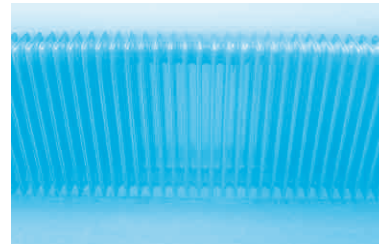
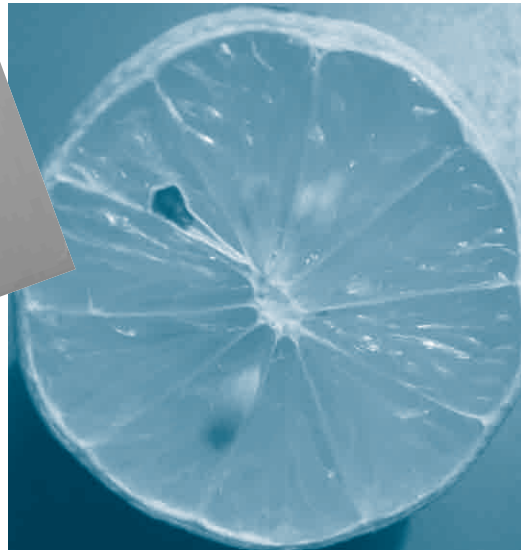
El sol és així:



**Busquem semblances**

- El sol és rodó –Ricardo.
- Rodó com...
- Les estrelles –Paula S.
- Les orelles –Paula S.
- Els ulls –Hugo C.
- Una cara –Blanca.
- Les castanyes –Pablo.
- La pilota.
- Les rodes –Hugo.
- El volant.
- Les finestres de les portes de la classe
- Carmen.
- El sofà de la classe –Hugo C.





- El sol és groc -Pablo.
- Groc com...*
- Un retolador groc -Hugo C.
- Les patates fregides -Toni.
- La meva llibreta -Pol.
- Les llimones.
- El sol ens abriga -Hugo C.
- Ens abriga com...*
- Una gorra i una bufanda -Paula S.
- Com una jaqueta -Carmen.
- Com el radiador

- El sol crema.
- Crema com...*
- Una bombeta -Toni.
- El foc -Nerea.

- El sol pica als ulls -Hugo.
- Pica com la sal a la boca.
- I el vinagre.
- I el mosquit pica al braç.





Avui plou, mirem el cel, és ple de grisos.  
Fem grisos amb pintura.  
El pintem.

### La lluna

Ahir vam anar al bosquet a la tarda.

El sol encara hi era. El Diego el va veure brillar enmig de les fulles, però al cel també vam descobrir la lluna!

–Ahir la lluna va sortir de dia perquè es va equivocar –Nerea.

–És amiga del sol i volien jugar –Hugo C.

–La lluna surt perquè s'equivoca i el sol li diu «fora, fora!» però la lluna no se'n vol anar –Toni.

–Perquè està enganxada al cel i no pot baixar –Hugo C.

–Està penjada –Víctor.

–Amb un ganxo.

–Vola –Hugo S.

–Es queda quieta –Paula S.

–La lluna és rodona –Toni.

–No. Algunes vegades és rodona i algunes vegades és així com un plàtan – Nerea.

–A veces es como un queso –Pablo.

–Perquè de vegades s'amaga un tros –Toni.

–A mi m'agrada molt veure la lluna perquè és guapa –Carme.

–Quanestic al meu llit i es fa de nit tinc por –Víctor.

–Per què? –Aaron.

–Jo dormo solet i no tinc por –Marc T.

–La lluna també dorm –Paula S.

–De vegades dormo amb la lluna i ella dorm amb mi –Zoe.

–Jo tinc una lluna rosa i dormo amb ella –Paula S.





El sol fa ombres: juguem!



Fem ombres monstres: 2 caps, 2 braços... ■

Com me la puc desenganxar dels peus?



Quan ens estirem l'ombra s'amaga a sota!



Sílvia Majoral és mestra de l'Escola del Parc del Guinardó de Barcelona.

# La manca de places per als infants més petits és inevitable? Qui en suporta el pes? A quin preu?

**Des de Bèlgica, ens arriba una exposició de quin és el trist estat de l'acollida dels infants petits a les escoles bressol i parvularis. Ahora, plantejgen una cas de sol·licitud i quina hauria de ser la resposta segons un economista, una sociòloga i un polític. D'entrada, com arreu, cal replantejar què pot ser el millor per a l'infant.**

Perrine Humblet

Com és ben sabut, les polítiques d'acollida i d'educació del nen petit (AEJE) es refereixen al conjunt dels centres que precedeixen l'escolaritat obligatòria. Prenem, doncs, el parvulari com a punt de referència per analitzar la manca de places a l'escola bressol (i a altres centres subvencionats per a l'acollida abans dels tres anys). El parvulari és, ahora, un centre educatiu i un centre d'acollida utilitzat pels pares que treballen. A Bèlgica, és un avenç social important i, encara que no és obligatori, les institucions públiques hi garanteixen l'accés a tots els infants a partir dels tres anys.

Molt recentment,<sup>1</sup> el president del partit liberal no semblava interrogar-se sobre el seu cost quan proposava convertir el parvulari en obligatori des dels tres anys. El fet de no preocu-

par-se pel que fa al cost del parvulari no s'estén a l'acollida dels infants més petits, on la qüestió del cost per satisfer les necessitats que no estan cobertes sembla insuperable.

En quin punt ens trobem? L'any 2001 la comunitat francesa (CF) destinà 337 milions d'euros a l'educació preescolar dels infants dels grups de parvulari, o sia, 5,4 vegades més que l'ONE –la comunitat flamenca– per a finalitats similars (vegeu taula). Aquesta quantitat permetia acollir i educar aproximadament 156.000 infants de més de 2,5 anys, quatre vegades més que els infants que freqüenten els centres per a l'acollida, l'educació i la sociabilització abans dels tres anys subvencionats per l'ONE.<sup>2</sup>

En termes relatius, un infant acollit no costa més a la CF, tant si és en un centre prees-

colar com en un altre. Costa fins i tot menys abans dels tres anys (1,666 comparat amb els 2,158 milers d'euros, vegeu taula), i això sobta ja que els índexs d'incorporació del personal subvencionat per l'ONE són molt superiors per als infants petits i varien d'1 professional per a cada 3 infants a 1 per a cada 7. L'explicació d'aquest cost més baix s'ha de buscar en el cofinançament per part d'altres institucions de la *communauté française* (ajuntaments i ASBL privades), en la baixa retribució de les cuidadores incorporades<sup>3</sup> i en els sous inferiors de les puericultores en relació amb els de les educadores de parvulari.

Què s'espera, aleshores, per posar-se al nivell de la forta demanda social de centres d'acollida i reduir la manca de places? Algunes estimacions permeten pensar, fonamentadament, que caldria doblar l'oferta de places subvencionades. El que avui és sorprenent és l'absència de debat

sobre el finançament necessari per satisfer realment la demanda. Si la manca d'acollida és clarament una prioritat, el actors polítics esperen disminuir-la preconitzant uns dispositius de finançament tot plegat massa petits o aleatoris.

Tanmateix, al principi de la dècada de 1970, Bèlgica va prendre una decisió política de gran abast. En aquella època es tractava d'organitzar el dret al treball de les dones i, alhora, d'afavorir el desenvolupament de la mà d'obra femenina en comptes d'una nova política d'immigració de mà d'obra estrangera. En quatre anys, entre 1968 i 1972, el pressupost global de l'ONE va augmentar el 50 % (en francs constants) per sostenir un nou sistema de finançament dels centres d'acollida, els subsidis dels quals es van multiplicar per 6,9.

Aquesta tendència va continuar i, l'any 1976, la dotació de l'ONE representava 2,66 vegades la de l'any 1968, mentre que el finançament de les altres activitats de l'obra continuava més o menys constant.

No és difícil afirmar que actualment no hi ha una voluntat ferma d'invertir els pressupostos necessaris per cobrir les necessitats. Aquesta absència revela un retrocés davant de nombrosos reptes que afecten, principalment, la igualtat entre homes i dones, i entre classes socials. A Brussel·les, com a Bèlgica en general, l'índex d'ocupació de dones altament qualificades és superior al 80 %, és a dir, el doble del de les dones poc qualificades (al voltant del 40 %).<sup>4</sup> En el cas de les primeres, la diferència respecte a l'índex masculí de nivell comparable és de prop del 10 % i, en el cas de les segones, del 30 %. Igualment, en el primer cas, l'escassetat de places subvencionades es compensa amb la utilització de serveis privats, tant si les despeses són deduïbles fiscalment com si no ho són. Per bé que el nou decret de reglamentació dels centres d'acollida votat l'any 2003 estableixi l'accés als centres d'acollida com un dret per a l'infant, la manca estructural de finançament adequat

té un impacte probablement no negligible sobre els objectius d'igualtat, i ens podem preguntar fins a quin grau és veritat en el cas que ens ocupa.

**Aplicar les polítiques**

Els professionals dels serveis d'acollida es troben a primera línia: s'encarreguen, a fi de comptes, de l'execució de les polítiques i han de fer els arbitratges quotidians per tal de seleccionar els pares a qui es donarà una resposta positiva i aquells a qui se la denegarà. Les pressions són fortes i provoquen exasperació en un ambient amb vocació social.

Com han de triar? Hi ha nombrosos elements a tenir en compte. N'hi ha de lligats a la gestió del servei: quan hauria d'entrar l'infant? A quin grup d'edat? A horari complet o parcial? Quin serà l'import amb què els pares hi hauran de contribuir? Fixem-nos una altra vegada en qui és que ha de determinar les necessitats dels pares i de l'infant, o, més aviat, representar-los, ja que els establiments són relativament autònoms en aquest aspecte. Els valors i la cultura de la institució hi tenen un paper i els de la persona que acull les famílies també hi compten en una combinació a vegades complexa.

**Què hauries fet tu?**

**Com hauries resolt aquesta demanda (real) d'admissió?**

Una parella que busca una plaça es presenta a una escola bressol de Brussel·les subvencionada per l'ONE. Esperen el primer fill d'aquí a uns mesos. Ella és belga, empleada en unes

Pressupost públic	Missió	Pressupost 2001 (en milers d'euros)	Nombre de beneficiaris	Subsidi per beneficiari (en milers d'euros)
Comunitat francesa	Educació preescolar (2,5 - 6 anys)	337.000	156.000	2,158
ONE (CF)	Acollida, educació, socialització d'infants < 3 a.	65.034	39.000	1,666





dependències paraestats on és funcionària. Ell és de nacionalitat «mediterrània», amb poca instrucció i a l'atur. La llista d'inscripció està completa, i la persona que els rep a l'escola bressol els fa comprendre que, com que ell no treballa, la seva demanada no és prioritària en cas que quedi alguna plaça lliure, cosa poc probable. La dona diu llavors que si no troben plaça per al seu infant, ella plegarà de treballar per fer-se'n càrrec. La mateixa tarda la persona que els ha atès manifesta la seva incomprensió davant aquesta empleada amb poca formació que deixaria una feina estable per tal que el seu marit provi de trobar una feina en una regió on l'absència de formació i la nacionalitat estrangera representen una limitació que no es pot menystenir. Ens sembla percebre incomprensió o irritació envers el pare. En efecte, no podria ocupar-se del seu infant perquè la seva dona treballi?

Hem plantejat a tres professionals relacionats amb l'escola bressol posar-se en el lloc d'haver de prendre la decisió, després d'ha-

ver-los proposat, com a primera anàlisi, el text següent.

Segons la nostra opinió, els termes del dilema que es planteja a la persona que rep la petició són els següents: d'una banda, acceptar la demanda vol dir considerar-la prioritària respecte a d'altres. Acceptar l'infant a l'escola representa permetre al pare buscar una feina sense qüestionar la divisió segons el sexe de les tasques familiars, però també permet mantenir el nivell actual d'ingressos de la família i potser augmentar-lo en el cas que el pare trobi una ocupació.

D'altra banda, refusar la demanda vol dir remetre l'arbitratge als pares. Si la mare renuncia al seu projecte de deixar de treballar, aleshores el pare, que s'haurà d'ocupar de l'infant durant tres anys, s'endinsa en un atur de llarga durada, a costa d'un replantejament dels papers de mare i de pare dins la parella i, en el millor dels casos, amb un estancament dels ingressos de la família. Si la mare persisteix en el seu projecte, aleshores són dos els adults que dependran del subsidi d'atur, en una divisió tradicional dels papers, i amb una degradació dels ingressos familiars. Qui hi perdria, o qui hi perdria menys? La desqualificació social lligada a l'atur i la lligada a la posició d'home a casa no deixen de causar els seus efectes sobre la identitat, el paper i la situació de cònjuge, de treballador o treballadora, de pare o mare.

En conclusió, els termes de la demanda que s'han presentat a la persona de l'escola bressol que ha rebut la parella responen a una racionalitat econòmica, social i psicològica en aquesta parella.

Tanguy Van Ypersele, economista a l'ucl

Ens trobem davant d'un problema de penúria que cal administrar de la manera més equitativa possible. Decidir atorgar una plaça d'escola bressol a una persona abans que a una altra hauria de respectar uns criteris que reflectissin l'opció política de societat. No penso, doncs, que siguin els assistents socials, els que hagin de decidir aquests criteris. Al meu entendre, el fet que un dels pares sigui a l'atur no hauria de constituir un impediment a l'hora d'atorgar una plaça d'escola bressol. Per trobar feina, cal tenir una solució per a l'acolliment dels fills i per tenir una solució per a l'acolliment dels fills, cal una feina. Una discriminació d'aquest tipus porta la part més fràgil de la població a quedar tancada a l'atur.

El cas presentat il·lustra el fet que, sovint, les dones són a primera línia quan cal resoldre problemes d'atenció als fills. Per a mi, un dels objectius principals de la política d'acollida de la petita infància és el restabliment de la igualtat home-dona en el marcat de treball. Les escoles bressol alliberen les dones i permeten que disminueixi aquest tipus de discriminacions. Tenint en compte aquest problema lligat al mercat de treball regulat, per què acceptar un infant i no un altre? L'escola bressol és un factor de socialització especialment important per a un infant provinent d'un medi dèbil (faig la hipòtesi que es tracta d'una família de risc). L'escola bressol és, de la mateixa manera, un factor d'integració per als pares que poden trobar-hi altres pares i rebre consell dels professionals de la petita infància.

Jo tendiria a accedir a la demanda dels pares. Tanmateix, els criteris tal com estan

definitos pels polítics van en el sentit contrari. És doncs important que els treballadors socials apliquin aquests criteris. Altrament les decisions que es prenguessin serien arbitràries.

Marcelle Stroobants, sociòloga del treball, ULB  
*Com hauria tractat la demanda*

Jo hauria acceptat la demanda sense dubtar. L'atur del pare no hauria modificat aquesta decisió, al contrari. Un home a l'atur és un actiu i, en tant que sol·licitant d'ocupació, se'l suposa disponible en el mercat de treball. Dit això, posat en el lloc de la persona «acollidora», hauria pres aquesta decisió sense cap mena de dubte i sense cap reserva.

Dos principis de referència motiven aquesta decisió:

- La igualtat homes/dones: l'articulació de la vida familiar i de l'activitat és un problema que afecta tothom, però el seu pes —fins a nova ordre— recau sobre la meitat femenina de la societat. Les escoles bressol són un dels mitjans perquè les mares puguin exercir una activitat professional i/o política. Totes les mares<sup>5</sup> haurien de poder beneficiar-se del dret d'inscriure el seu fill a l'escola bressol, sigui quina sigui la situació del pare.
- La igualtat socioeconòmica: es descarten les demandes de les famílies que tenen una renda superior a R. El llindar R es defineix no pas pels subsidis atribuïts a les escoles bressol, sinó d'acord amb una anàlisi de les desigualtats econòmiques entre famílies.

*El que jo en penso*

Entre les preocupacions de la persona que acull, com també en l'enunciat dels termes del debat, hi ha un cert nombre de pressupòsits discutibles o fora de lloc:

- D'entrada es considera que es troba en una situació de desavantatge el pare en atur com a conseqüència del seu baix nivell de formació i pel fet de tenir nacionalitat estrangera. Siguin quines siguin les probabilitats estadístiques, no permeten decidir sobre casos individuals. La relació entre formació i ocupació no és mecànica. Considerar la xenofòbia con una «dada» és, també, contribuir a reproduir-la. Res no prova que el pare no trobarà feina. Res no permet, tampoc, prejutjar la seva «desqualificació social» en cas que restés en atur de llarga durada o es convertís en pare a la llar.
- Refusar la demanda i creure que es contribueix a la transformació de la divisió per sexes del treball sembla tan ingenu com fora de lloc. Ingenu, perquè el pare no s'ocuparà forçosament de la criatura durant tres anys, tant si la seva dona continua treballant com si no. Fora de lloc, perquè l'accés a l'escola bressol s'allunya excessivament del seu sentit: hauria de ser un dret i no un favor sota condicions.
- Aquí aquest dret queda pervertit en convertir traves econòmiques en condicions moralitzants, és a dir, infantilitzants. Si algú té dret a l'atur, l'ús que faci d'aquest dret només depèn d'ell mateix. El paper de la persona que acull és, certament, informar

els sol·licitants dels seus drets (per exemple, de les possibilitats que els funcionaris tenen de la baixa per paternitat) i obligacions, però mai pressionar-los perquè adaptin el comportament a les seves normes personals.

*Contradiccions*

- Davant les perspectives de repartiment desigual de les responsabilitats en aquesta parella, jo hauria compartit, sens dubte, la indignació de la persona que els acollia i, indubtablement també, l'hauria expressat així: «sabeu, hi ha altres maneres d'organitzar-se». Potser hauria confrontat aquestes segones intencions amb les d'altres responsables d'escola bressol per fer-ne un ús polític. Però prescindiria d'aquestes consideracions a l'hora de decidir. I aquesta línia de conducta no és contradictòria amb els principis d'igualtat que fonamenten la meua decisió. L'escola bressol és una condició per socialitzar una activitat considerada privada i aplicar col·lectivament un principi d'igualtat. Tanmateix, l'efecte sobre la repartició equitativa de responsabilitats a les llars no queda en absolut garantit, sigui quin sigui el resultat de la sol·licitud. Les modalitats d'aquest repartiment superen les competències dels responsables de l'escola bressol i no s'haurien de considerar aquí.
- Si hi ha contradicció, rau en la situació en què es posa la persona que acull, que actualment està obligada a inventar criteris de selecció de les sol·licituds, tenint en compte les restriccions de pressupost imposades. S'arriba a



aquesta situació absurda en què, com més important és la demanda local, més forçosament restrictiva esdevindrà l'oferta. Per això, allò que hauria de ser un dret predefinit tendeix a convertir-se en un regateig flexible i intrús, amb una previsible escalada d'estratègies potencials de xantatge per les dues parts.

Si no s'aconsegueix l'accés a l'escola bressol a tots els que hi tenen dret, per falta de subsidis suficients, caldrà fer pressió sobre els administradors dels fons actuals i potencials, sobre els responsables de les polítiques familiars, i no, certament, sobre les famílies.

Selma Bellal, politòloga de la ULB

En el marc del panorama que se m'ha presentat, abordaré la qüestió del dret dels infants a una socialització de qualitat en l'òptica no d'aconseguir la igualtat, ja que els mitjans per fer-ho no es posen en pràctica, sinó més aviat de tendir-hi, cap a aquesta igualtat.

Si formalment es reconeix el dret a una incorporació col·lectiva dels infants més petits, el desequilibri entre les finalitats i els mitjans aplicats no permeten el compliment d'aquest dret en la realitat. Les finalitats polítiques poden aleshores ser objecte d'interpretacions amb geometria variable, més individuals que

no pas col·lectives. Per això, a fi de reduir al mínim l'arbitrarietat social de la decisió (i per tant les consideracions personals i els judicis de valor), cal pensar en el benestar de l'infant a curt i llarg termini. I aquest va lligat directament al benestar dels pares i a la seva situació econòmica i social.

En el cas de l'escola en qüestió, jo no cediria a consideracions personals sobre la situació professional dels pares o sobre el repartiment de rols entre ells. Penso que, efectivament, no és competència de la persona que acull assumir la responsabilitat d'una decisió que pot dificultar la llibertat de formació d'una persona a l'atur, home o dona, i el seu dret, en tant que sol·licitant d'ocupació (i, doncs, considerat legalment com a actiu en el mercat de treball), a buscar feina.

D'altra banda, a més de la qüestió de la llibertat, es planteja la de la igualtat, ja que la decisió podria a llarg termini influir molt sobre la situació socioeconòmica de la família i, per tant, sobre la igualtat entre els infants.

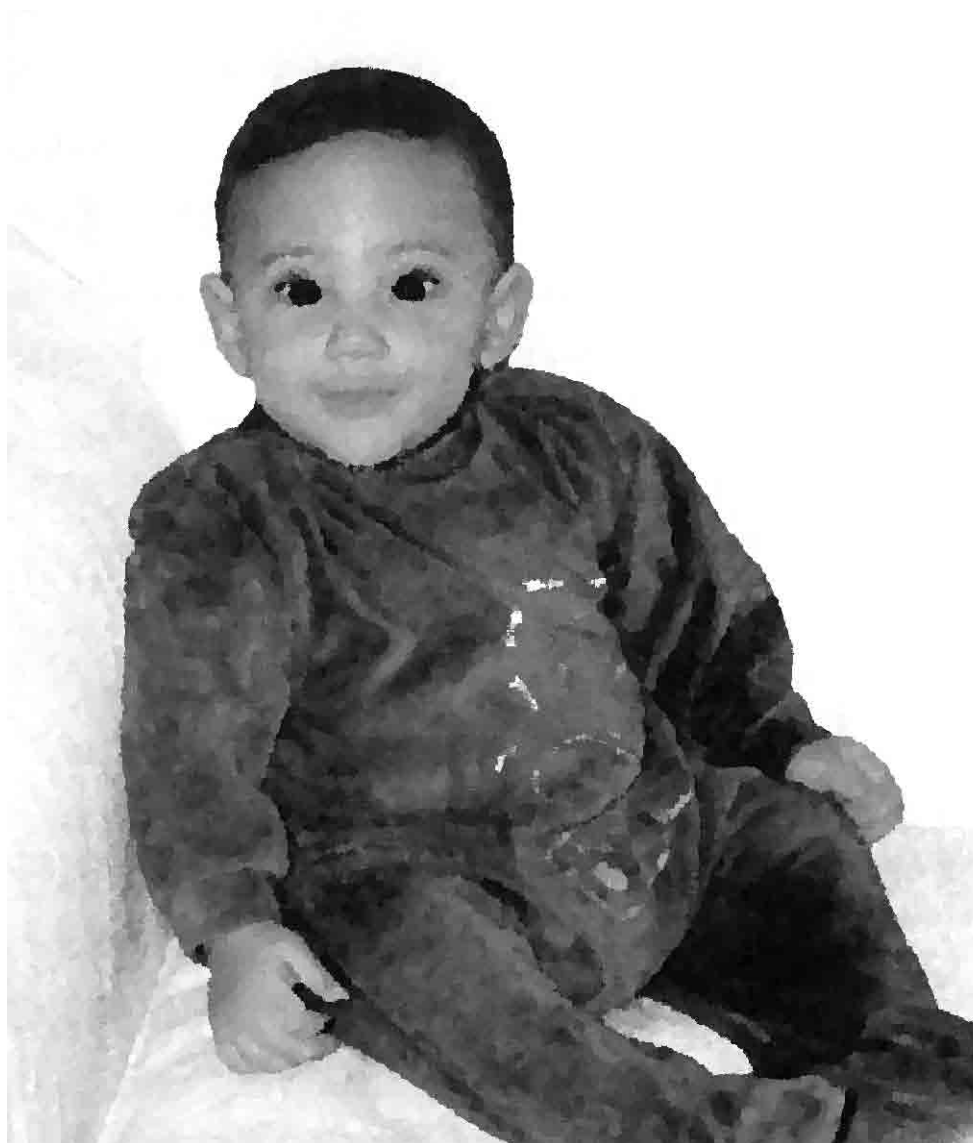
A més a més, penso que a ningú no li és permès de jutjar qui té més «dret a l'acolliment», si l'infant d'una parella amb un dels dos membres a l'atur o l'infant d'una parella que treballa.

Finalment, penso que cal, abans de res, estar atents a les necessitats de l'infant i, en aquest cas concret, al fet que no es pot refusar la demanada. La decisió de refusar-la equivaldria a assumir el risc de reduir l'infant a «una trava» per als seus pares; trava que s'afegiria a les que es desprendrien de la decisió de no atorgar-li una plaça (degradació de la renda fami-



liar, etc.). L'any 2003, en un país com Bèlgica, encara es pot considerar socialment l'infant com una simple «càrrega» que dependria –i, el que és més, exclusivament– de la responsabilitat privada i no col·lectiva?

Per a mi el problema central és que es descuida la desigualtat creixent entre famílies «riques» (en les quals els dos membres són, en general, qualificats i on les desigualtats salarials són petites entre sexes) i famílies «pobres» (en les quals les persones estan poc qualificades i o bé es troben a l'atur o bé treballen en llocs on persisteix la segregació vertical i horitzontal). Es fa com si aquestes desigualtats en el mercat de treball, que pesen enormement sobre les realitats familiars, fossin secundàries en l'avaluació de les necessitats de les famílies! Ara bé, si es reconeix d'una part, com a criteri de selecció per tendir cap a la igualtat, que la gestió del treball va lligada a la gestió de la família (com és el cas avui dia donant la prioritat d'acollida als fills de pares que treballen), llavors no es pot, d'altra banda, deixar de prendre en consideració les desigualtats en el mercat del treball per tendir cap a la igualtat. Això, en efecte, no pot sinó conduir al dilema o conflicte entre consideracions socials, familiars i d'ocupació.



Per a una coherència política i sobre el terreny, s'imposa una reavaluació dels criteris de decisió, sense la qual la política de la institució d'acollida no podrà fer altra cosa que reconduir o desplaçar les desigualtats entre els infants. Però això planteja també, per des-

comptat, la qüestió d'una política financera que no depengui d'una composició social mixta que n'asseguri els recursos, reunint famílies «riques» i famílies «pobres» per equilibrar el pressupost i organitzar l'escassetat de places. ■

Perrine Humblet és membre del consell de redacció de la revista *Grandir à Bruxelles*.

Article publicat a *Grandir à Bruxelles*, núm. 11, 2003.

#### Notes

1. Taula rodona dels presidents dels partits francòfons del 16 de gener de 2003 organitzada per *Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance*.
2. De fet, els subsidis de les dues categories de medis AEJE són superiors: les regions hi intervenen afegint-hi 1.200 puericultores a parvulari, i uns 2.500 ETP en feines subvencionades en els medis ONE. A més a més, els poders organitzadors com també els pares contribueixen igualment a cobrir el cost real de l'acollida, bé que les despeses són menys visibles a parvulari.
3. Anomenades actualment *accueillants d'enfants* («acollidores d'infants»), tenen finalment un nou estatus social.
4. *Conseil Supérieur de l'Emploi, rapport 2001, partie II*.
5. Nota text de Marcelle Stroobants: la noció de «mare» es pren en sentit ampli; un pare sol que té els fills al seu càrrec es considerarà com una mare.

# Amb els nens, no s'hi fan negocis

## Qui s'ocupa dels infants (i dels ciutadans)?

**Des de la Gran Bretanya ens arriba una reflexió que enriqueix i dona arguments a debats que aquí tenim encetats sobre les previsions dels serveis per a la infància aquí. Per damunt de tot hi plana quin model d'institucions per a la primera infància volem, de les «guarderies laborals» a institucions obertes a tota la societat.**

**Peter Moss**

Durant un temps, s'ha demanat, des de molts sectors i també per part del Govern, els serveis d'empresa per a l'atenció als infants

del treballador. S'ha motivat els empresaris a ajudar els pares treballadors a resoldre alguns problemes relacionats amb l'atenció infantil en horari de feina. S'han ofert incentius, recentment mitjançant una disminució dels impostos. No hi ha hagut cap debat públic sobre els pros i els contres de l'«atenció a la infància prestada pels empresaris»: sembla una qüestió que tothom accepta com a òbvia. Però, des del meu punt de vista, ha arribat el moment d'interrogar-nos sobre aquesta convicció i presentar arguments en contra.

Per què l'empresari hauria de prestar atenció a la infància? Tot depèn de la manera com es considera el treball i les prestacions per a la primera infància.<sup>1</sup> La visió que tinc de l'infant

em porta a considerar-lo no tan sols com un membre de la família, sinó com un ciutadà que pertany a una societat, titular de

drets que no depenen dels seus pares ni tampoc de la seva posició en el mercat de treball. L'accés a determinats serveis s'hauria de considerar un d'aquests drets i, entre aquests drets, hi ha el que definiria com a «institució per a la primera infància».

Utilitzant aquesta terminologia, com a mínim compromesa, més que «serveis per a la infància», estic fent una afirmació sobre la meva visió dels serveis que la nostra societat, els infants i els pares exigeixen i es mereixen. Per «institució per a la primera infància» entenc serveis oberts a tots els nens i a les seves famílies, prescindint del fet que els pares tinguin o no feina, o prescindint de l'empresa on treballin; jo considero que els serveis res-

ponen a múltiples objectius i satisfan diverses necessitats; considero que són serveis en què els adults i els infants es comprometen junts en projectes d'abast cultural, polític, social i econòmic, inclosa «l'atenció a la infància per als pares que treballen» i altres situacions –les que he definit en un altre document<sup>2</sup> com a «espais per a la infància».

Proposant aquesta visió estic posant en qüestió molt més que l'«atenció a la infància que presta l'empresari». Estic criticant completament la idea i la terminologia de «serveis per a la infància» i el sistema de serveis per a la primera infància de la Gran Bretanya, el qual s'ha desenvolupat d'una manera caòtica en el decurs dels anys. El concepte estricte de «serveis d'atenció a la infància» ha produït un grup separat de serveis basat en un objectiu i un grup –«atenció a la infància per als pares treballadors». Ha contribuït a la fragmentació i a l'exclusivitat del subministrament d'atenció.

Les «institucions per la primera infància» àmplies i inclusives haurien de constituir un de tants nuclis centrals de la nostra infraestructura social: d'altres inclouen les escoles i els serveis sanitaris. Aquests són necessaris per al benestar personal i familiar en el sentit més ampli, són necessaris per a la cohesió social i per a una economia moderna en la qual la major part dels pares són a la feina. Per la qual cosa, aquestes institucions, com les escoles i la sanitat, no tan sols haurien d'estar disponibles per a tothom, sinó que també s'haurien de finançar totalment o en gran part mitjançant els impostos (que els pares hagin de donar una contribució és una qüestió que cal debatre en un altre moment).

Estaria d'acord amb tots els que pensen que tot això s'assembla molt a la idea governamental dels centres per a infants (tot i que hi hauria d'afegir que aquesta idea circulava fa aproximadament trenta anys, quan m'ocupava per primera vegada del sector de la primera infància –i és una llàstima que no fos recollida aleshores). Però en comptes de ser confinada al vint per cent de les àrees més pobres, on el Govern preveu instituir 2.500 centres per a infants d'aquí al 2008, jo més aviat penso que aquestes institucions que ho comprenen tot i que són integrades han d'esdevenir la forma principal de proveïment de serveis per als infants i per a les seves famílies, en qualsevol àrea.

Aquesta és, essencialment, l'aproximació adoptada a Suècia, un país que durant el decurs de trenta anys ha construït, amb èxits molt positius, un sistema universal d'institucions per

a la primera infància basades en la comunitat.<sup>3</sup> Avui dia, tots els nens a partir dels dotze mesos tenen dret a un lloc en una d'aquestes institucions (a Suècia s'anomena «preescola»), o en un servei d'atenció diürna en família, prescindint del fet que els pares treballin. La responsabilitat d'aquests serveis és del Govern central i no hi ha cap implicació de l'empresari en el proveïment d'aquestes serveis. Com que la major part dels pares suecs estan ocupats, són aquestes «escoles infantils» les que proporcionen una funció d'atenció infantil, tot i que representen molt més que tot això.

Vet aquí com dos investigadors suecs, en un informe a la UNESCO, descriuen com consideren els pares suecs l'educació infantil avui dia –noteu les expressions respecte als drets i el concepte en un sentit ampli de «pedagogia holística»:

[A Suècia] durant els anys noranta, l'educació i l'atenció a la primera infància van esdevenir una elecció de primera importància per a la major part de pares treballadors i estudiants. Inscriure els fills a partir d'un any en endavant en els serveis integrats ha esdevingut una pràctica que s'ha adquirit d'una manera general. El que abans es considerava un privilegi per als benestants per algunes hores al dia o una institució per a nens que ho necessitessin i mares solteres, ha esdevingut, després de setanta anys de visions polítiques i de processos de decisió, un dret indiscutible dels infants i de les famílies. A més, ara els pares s'esperen una pedagogia holística que inclogui les atencions sanitàries, l'atenció i l'educació per als infants de zero a sis anys.<sup>4</sup>

**“L'atenció a la infància prestada pels empresaris ens fa caure en el parany d'una manera limitada de pensar i fomenta la perpetuació d'un sistema discriminatori.”**

Un discurs acrític sobre l'«atenció a la infància prestada per l'empresari» representa un allunyament de la discussió que, avui dia, hi ha a la Gran Bretanya sobre què es necessita, és a dir: quin tipus d'institucions volem per a la primera infància?

Com pretenem subvencionar-les? L'«atenció a la infància prestada per l'empresari» ens fa caure en el parany d'una manera limitada de pensar, i fomenta la perpetuació d'un sistema discriminatori. Ignora les qüestions més importants, no per això en darrer lloc: les grans desigualtats en la força-treball que posteriorment s'aguditzaran per a l'«atenció a la infància que presta l'empresari». Quin suport oferiran els empresaris negligents? Els treballadors amb un rendiment baix se'n podran beneficiar en la mateixa mesura que els que guanyen més? Què els passarà als pares que són autònoms o contractats temporalment?

Amb tot això no pretenc afirmar que els empresaris no hagin de fer res per «mantenir» els treballadors encarregats de responsabilitats d'atenció dels infants o d'altres persones. Aquests poden pagar una quota justa d'impos-





“Amb els nens,  
no s’hi fan negocis.”

tos i abstenir-se dels actuals sistemes d’evasió fiscal, per exemple...

Entre el 1999 i el 2003 el rendiment d’impostos que es va derivar de les taxacions de societats en termes reals va disminuir de quasi 10.000 milions de lliures esterlines l’any, cosa que hauria contribuït a finançar moltes infraestructures.<sup>5</sup> Poden, per exemple, donar el seu suport polític als governs que intenten construir i mantenir infraestructures socials. Poden proporcionar suport als partidaris de l’atenció en el lloc de treball fent polítiques i pràctiques que tenen en compte, per exemple, l’horari de treball, o bé poden integrar els drets a les excedències de treball. Però no són aptes per proporcionar serveis per a infants –amb els nens, no s’hi fan negocis. ■

Peter Moss és professor d’atenció a la primera infància, a l’Institut d’Educació de la Universitat de Londres

#### Bibliografia

1. M’adono que les diverses formes d’atenció a la infància prestades per l’empresari també poden interessar els nens en edat escolar, però en aquest article m’ocuparé només dels infants en edat preescolar.
2. MOSS, P., i P. PETRIE: *From Children’s Services to Children’s Spaces: Public Policy, Children and Childhood*, Londres: Routledge Falmer, 2002.
3. Per una descripció completa del sistema suec, vegeu COHEN, B., i altres: *A New Deal for Children? Re-forming Children’s Services in England, Scotland and Sweden*, Bristol: Policy Press, 2004.
4. LENZ TAGUCHI, H., i I. MUNKAMMER: *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services under the Ministry of Education and Care: a Swedish Case Study (UNESCO Early Childhood and Family Policy Series No. 6)*, descarregable del web [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
5. SIKKA, P.: «Plastic bucket: \$972.98», a *The Guardian*, 30 de juny de 2003.



# Sobre el control dels esfínters

Una de les investigacions més recents al nostre Institut fa referència a l'adquisició del control dels esfínters.

**A l'Institut Emmi Pikler analitzen les dades que han recollit durant anys de com els infants van assolint el control dels esfínters. Agrupen diverses tipologies d'infants. Sempre des del respecte del ritme propi de cada infant, mostren com tots acaben assolint el control dels esfínters abans dels quatre anys.**

**Judit Falk i Maria Vincze**

Malgrat que en francès, com en moltes altres llengües, s'empra el terme «neteja» per indicar el control dels esfínters, no faren servir aquesta expressió, tret que no puguem evitar-ho. El terme «neteja» testimonia que fins a l'adquisició del control complet, l'infant és jutjat com a «brut» i que se li perdona provisionalment aquesta imperfecció, aquesta insuficiència, però en totes les nostres societats modernes es veuen les dificultats dels adults perquè el nen abandoni aquest comportament infantil lamentable i es torni «net» com més aviat millor.

Amb l'evolució tècnica de la civilització industrialitzada, els detergents més poderosos, les màquines de rentar, els bolquers d'un sol ús, etc., i amb el reconeixement de disfuncions ulteriors a conseqüència de la impaciència i dels mètodes coercitius durant l'educació del control dels esfínters, la gent s'ha tornat una mica més pacient i indulgent, però no s'ha

canviat en el que és més essencial. Difícilment s'accepta que no és tan sols l'aprenentatge d'un hàbit o l'apropiació d'un nou coneixement, sinó el resultat d'un pas important en el desenvolupament mental i social de l'infant, en el qual, per primera vegada, pren la decisió de no deixar lliure curs a la satisfacció de les seves necessitats, sinó que s'encarrega de la incomoditat de la tensió per tal d'assimilar la llei dels adults. A la base d'aquesta decisió hi ha el fet que l'infant vol ser com els adults, vol assemblar-s'hi i s'identifica amb les seves normes de conducta.

Per aquesta raó emprèn la tasca de no cedir immediatament a les seves necessitats, reté l'orina o els excrements, abandona el joc o qualsevol altra activitat i només fa les seves necessitats en el lloc convenient.

Pensem que després de tot el que acabem d'exposar sobre la confiança en la capacitat de desenvolupament de cada nen i nena, sobre el respecte de la seva iniciativa i del ritme individual del seu desenvolupament, sostingut per una seguretat afectiva basada en unes relacions estables, contínues i càlides amb un nombre restringit d'adults i en una relació privilegiada amb una persona de referència, no sorprendrà ningú que, a l'Institut, no hi hagi cap mena



d'entrenament ni d'educació especial sobre els esfínters. Creiem que la manera com ho tractem i la nostra atmosfera educativa permeten que l'infant desenvolupi per ell mateix els sentiments d'eficàcia i d'autoestima que l'animen no solament per a l'exploració de les seves pròpies capacitats i les del seu entorn, sinó que el fan capaç també de poder, mitjançant la imitació, l'assimilació i la identificació, apropiat-se de les regles del comportament de la societat, el seu sistema de valors, les seves normes, com també el seu sistema de límits i prohibicions.

L'infant en bona relació amb ell mateix i amb el món dels adults mira d'actuar com els adults i se n'alegra. No necessita que l'entrenin per controlar els esfínters, sinó que l'acompanyin en el camí de l'adquisició quan se senti prepa-

rat per decidir-se a renunciar a la comoditat que donen els bolquers i la satisfacció immediata de les seves necessitats i manifesti interès identificant-se amb el món dels adults i el desig d'acceptar un comportament més difícil.

Necessita que l'acompanyin amb una empatia comprensiva en els seus esforços, deixant-li la iniciativa d'assumir la responsabilitat i trobant plaer en el seu compliment, l'orgull del seu nou coneixement i del seu jo en desenvolupament.

La finalitat de la nostra investigació era tenir una imatge del procés mitjançant l'anàlisi quantitativa i qualitativa de la documentació de desenvolupament detallada de tots els nens i nenes admesos a l'Institut entre 1962 i 1986, abans dels tres mesos i que hi han estat educats com a mínim fins als dos anys.

Hi havia 226 infants en total que responien a les dues condicions. (Les dades de vuit nens amb discapacitats mentals profundes van ser tractades per separat.)

Com que els nens i nenes surten de l'Institut a edats diferents, el nombre disminuïa progressivament en edats successives. De la mostra inicial de 218 nens i nenes, n'hi havia 80 que, als tres anys, encara s'estaven a l'Institut, 23 dels quals s'hi van quedar fins a l'edat de quatre anys o més.

## “Els infants arriben a controlar els esfínters sense cap entrenament i sense cap educació especial.”

D'aquesta manera vam tenir la possibilitat de seguir el procés total d'adquisició del control dels esfínters diürn en 101 infants. Les dades analitzades provenen de dues classes de documents individuals escrits sobre cada nen o nena:

1. El quadern de base dut diàriament per les quatre educadores permanents del grup de vuit infants per fer constar per escrit, en cada canvi de servei, les dades, els fets i les observacions del dia sobre cada nen o nena individualment.
2. El «diari de desenvolupament» on l'«educadora privilegiada» –aquella d'entre totes quatre que és particularment responsable del benestar i desenvolupament de l'infant– redacta les síntesis mensuals detallades sobre l'estat general de l'infant: desenvolupament, activitats, relacions amb els adults i els companys, manifestacions de plaer, de desplaença, de pena, basades sobre les pròpies observacions, compartides amb les seves col·legues i amb les persones que les acompanyen en aquesta feina.

Amb l'ajut d'aquests dos documents, vam establir per a cada infant una fitxa individual amb totes les dades i observacions referents al control dels esfínters, incloent-hi els jocs i

## “A l’edat de quatre anys, tots els nens i les nenes ja han desenvolupat el control dels esfínters.”

les paraules –constatacions i preguntes– de l’infant. Com a mitjà d’investigació vam introduir la noció «edat d’estudi»: cada tres mesos determinàvem el nivell de control dels esfínters assolit per cada infant en el seu «dia de naixement trimestral», és a dir, l’edat de dos anys, dos anys i quart, dos anys i mig, dos anys i tres quarts, etc.

Vam prendre en consideració els fets ocorreguts en una setmana i els vam completar amb els precedents. D’aquesta manera, vam poder distingir 20 etapes de base del desenvolupament del control dels esfínters.

Com que aquestes etapes es poden associar les unes amb les altres, durant el procés dels 218 nens i nenes, en diferents setmanes d’estudi, vam poder ordenar-les en 49 rangs de nivells simples i combinats.

Tot seguit exposem alguns resultats i conclusions de la investigació.

1. Els infants arriben a controlar els esfínters sense cap entrenament i sense cap educació especial. Això vol dir que l’infant només s’asseu a l’orinal si ho demana a l’educadora o si ell mateix treu l’orinal, i s’aixeca de l’orinal quan vol.

Al començament passa que a vegades l’infant es queda assegut a l’orinal més estona de

la que voldríem i que més d’una vegada no hi ha fet res quan s’aixeca.

En aquest cas no se li diu: «Aquest cop no ha anat bé», ni se l’anima: «Potser la propera vegada...». Si ha anat bé, no rep elogis especials, però, en canvi, s’adona que l’educadora està contenta.

No hi ha expectatives davant seu com ara: «Ja ets gran» o «T’has portat bé, ja ho podràs explicar», ni tampoc retrets o comparacions amb altres nens, i no escoltarà mai de la seva educadora: «Uf, quina pudor!».

Fins i tot amb bolquers, l’infant és un membre apreciat entre els seus companys.

2. Els infants assoleixen el control dels esfínters una mica més tard que el que es preveu en general en la civilització industrialitzada. Cal no oblidar, però, que el criteri de control dels esfínters no és mantenir secs els bolquers o les calces netes, sinó que el nen o la nena, adonant-se de la seva necessitat, sigui capaç de controlar els esfínters (i ho vulgui) fins que trobi el lloc convenient per satisfer les seves necessitats.

En gràfic adjunt representa el nivell de control dels esfínters assolit en les edats estudiades.

Per tal de facilitar la comparació del nombre absolut d’infants que van assolir els diferents nivells de control, n’hem indicat el percentatge en relació amb el nombre de nens i nenes de la mostra que vivien a l’Institut amb aquesta mateixa edat. En aquest gràfic es pot observar que una corba baixa i una altra puja de manera abrupta una mica abans dels dos anys i mig.

La corba que baixa representa el percentatge d’infants que no han arribat a controlar els esfínters en relació amb la totalitat dels nens i les nenes d’aquesta edat, mentre que la corba que puja representa el percentatge d’infants que es mantenen nets o pràcticament nets. El gràfic mostra que fins a l’edat de dos anys el 68 % dels nens i nenes no ha intentat mai fer servir l’orinal. Al contrari, als tres anys tots els infants ja han fet intents reeixits. Fins a aquesta edat una mica més de la meitat dels infants ja controla els esfínters i més d’una quarta part fa pipí i caca regularment a l’orinal. A l’edat de quatre anys, tots els nens i les nenes de l’Institut ja han desenvolupat el control dels esfínters, llevat de dos discapacitats mentals moderats que hi han arribat als quatre anys i tres mesos.

3. Contràriament als infants que han estat ensenyats –que fan caca a l’orinal generalment abans que pipí i en què el control dels excrements precedeix al de l’orina–, en les tres quartes parts dels nostres nens i nenes, la primera vegada que fan pipí a l’orinal precedeix a la primera vegada que hi fan caca; orinar regularment a l’orinal també es fa abans que defecar-hi regularment i en cap infant no s’ha desenvolupat el control dels excrements d’una manera segura abans que el control de l’orina.

4. D’acord amb l’opinió general, les nenes controlen força més aviat que els nens. Pel que fa als infants de la nostra mostra, però, només hi ha una lleugera diferència d’un mes entre



nenes i nens respecte a l'edat d'adquisició del control dels esfínters.

El primer ús de l'orinal, el moment de les primeres vegades en què l'infant fa pipí o caca a l'orinal, el moment en què es fa servir regular-

ment, tot això pot variar individualment, les interrupcions poden ser més o menys perllongades –poden anar des d'alguns dies fins a un any sencer. No és, doncs, sorprenent que en certs moments, en les edats estudiades, puguem

notar la diversitat de variacions segons les etapes en què es trobaven els infants.

Per exemple, a l'edat de dos anys els 218 nens i nenes representen un total de 16 variants; a l'edat de dos anys i mig els 161 infants es troben repartits en 31 nivells diferents, i després dels dos anys i mig el nombre de nivells disminueix progressivament.

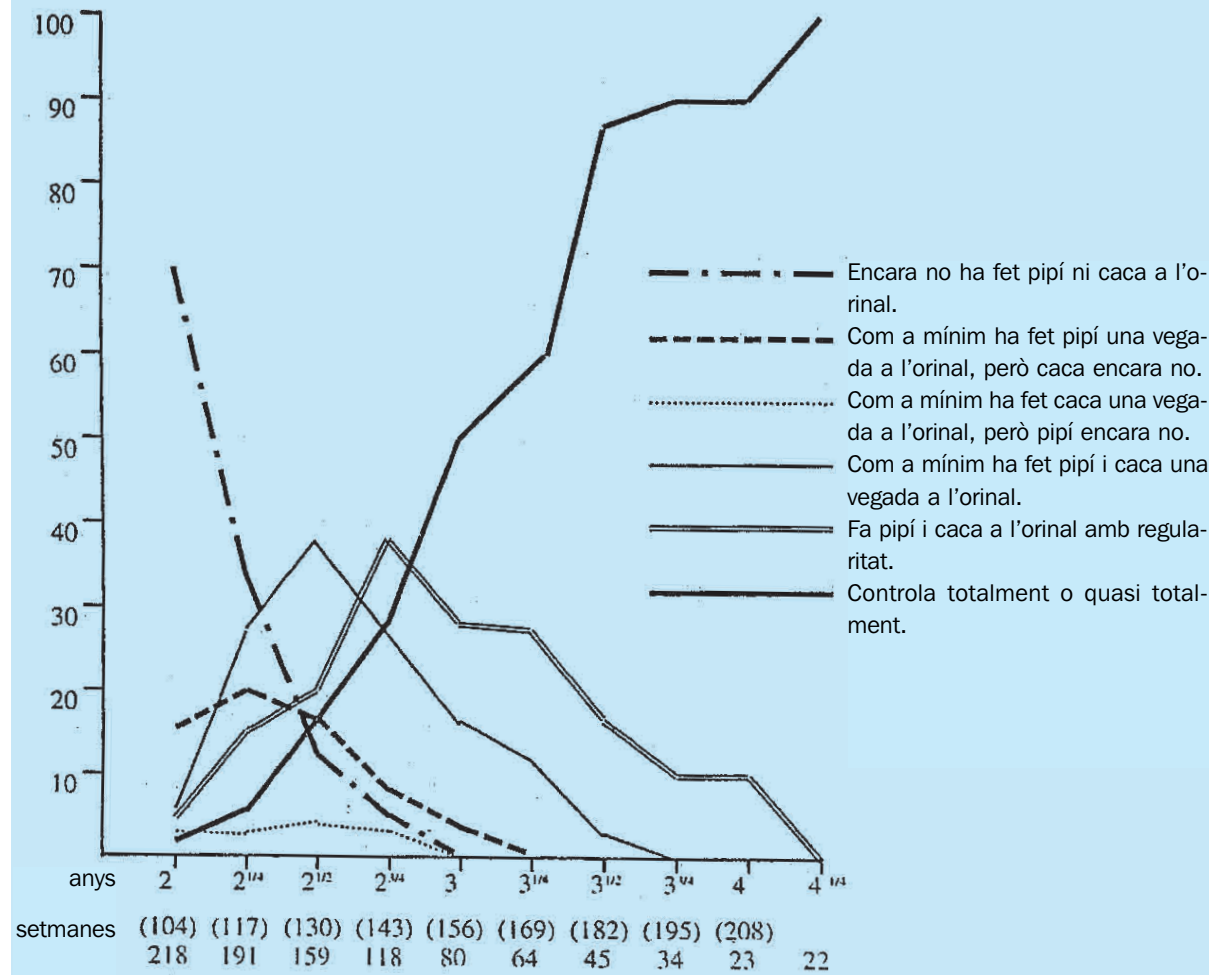
5. Pel que fa a la durada del procés, hi ha grans diferències. Segons la durada, des del primer intent reeixit fins a l'adquisició del control complet diürn, distingim quatre grups.

El procés dura:

- a) Menys de tres mesos (de mitjana, dos mesos en el 10 % dels infants).
- b) Entre tres i sis mesos (de mitjana, cinc mesos en poc més del 25 % dels nens i nenes).
- c) Entre sis i dotze mesos (de mitjana, nou mesos i mig en un terç dels infants).
- d) Més d'un any (de mitjana, setze mesos en poc menys d'un 25 % dels nens i nenes).

Hi ha un fenomen que sembla força important a l'hora d'explicar aquestes diferències i

**Gràfic. Nivell de control diürn dels esfínters assolit pels infants en edats (percentatge en relació amb els infants de la mateixa edat)**



**“L'adquisició del control és precedida per la utilització de la primera persona del singular dels verbs i dels «jo» en el llenguatge parlat.”**

## “L’adquisició del control dels esfínters no és independent del conjunt d’atencions dispensades i de l’educació.”

que anomenem el «xoc de la primera caca». Per aquest terme entenem l’experiència en què la primera vegada de fer caca a l’orinal és seguida d’un lapse més o menys prolongat abans de fer caca per segona vegada o de fer-ho regularment. La diferència entre els grups pot ser deguda, sobretot, a la diferència de durada d’aquest «xoc de la primera caca»:

- En el primer grup els infants passen, de mitjana, dues setmanes amb prou feines entre la primera vegada que fan caca a l’orinal i fer-ho regularment (una setmana entre la primera vegada i la segona de fer caca a l’orinal).
- En el segon grup passen unes sis setmanes de mitjana entre la primera vegada que fan caca a l’orinal i fer-ho amb regularitat (dues setmanes entre la primera vegada i la segona).
- En el tercer grup passen unes quinze setmanes entre la primera vegada que fan caca a l’orinal i fer-ho regularment (cinc setmanes de mitjana entre la primera vegada i la segona).
- En el quart grup passen unes vint setmanes de mitjana entre la primera vegada que fan caca a l’orinal i fer-ho amb regularitat (set setmanes entre la primera vegada i la segona).

El primer grup és format per infants equilibrats, harmoniosos, que no han mostrat dificultats importants al llarg del seu desenvolupament (els nens i nenes anomenats «fàcils»).

En el quart grup, més de la meitat dels infants han presentat diferents dificultats i s’hi troben els que han tingut un desenvolupament força més lent i menys harmoniosos (els nens i nenes anomenats «difícils»).

En el segon i el tercer grups hi trobem els infants que formen les «transicions».

La diferència pot trobar-se, doncs, en l’equilibri, en la continuïtat del desenvolupament dels infants, en la plasticitat del seu sistema nerviós i en l’harmonia del seu caràcter en general. Contràriament, l’element comú en els quatre grups és que en tots els nens i nenes, sense excepció, l’adquisició del control és precedida per la utilització de la primera persona del singular dels verbs i del «jo» en el llenguatge parlat.

No és solament aquest fenomen, sinó altres observacions respecte a les manifestacions dels infants (els seus jocs, les seves paraules, les seves fantasies i preguntes) les que testimonien que, per a l’adquisició del control dels esfínters, cal una mena de consciència d’un mateix.

Les experiències de la investigació semblen confirmar la hipòtesi que el veritable control voluntari dels esfínters no és simplement el resultat de la maduració neuromuscular ni de l’aprenentatge d’un hàbit, sinó que depèn del *jo* de l’infant.

Pensem que la possibilitat d’establir una autoregulació sense la intervenció de l’adult en el ritme de l’adquisició del control dels

esfínters preserva el nen o nena de trastorns considerables.

Per acabar, volem dir encara que l’adquisició del control dels esfínters no és independent del conjunt d’atencions dispensades i de l’educació.

Amb aquest sistema de no-intervenció, l’infant arriba a un control autònom quan el conjunt de l’educació es desenvolupa en un ambient caracteritzat per la seguretat d’una estimació profunda i estable i per l’interès del qual és objecte l’infant, pel valor afectiu del sentiment de competència sorgit tant de la pròpia eficàcia en les relacions amb l’adult com de l’eficàcia en allò que emprèn durant l’activitat autònoma, com també per l’atenció que hom li presta, en prendre en consideració les seves iniciatives, desigs, eleccions i per la comprensió envers les seves dificultats.

Si l’infant no experimenta una seguretat afectiva basada en una relació privilegiada i no és acceptat sense cap condició prèvia per poder viure com a bona la pròpia persona; si no pot decidir per ell mateix la quantitat de menjar que vol, triar les joguines i la manera de jugar-hi; si no ha dut a terme un gran nombre d’experiències en la decisió autònoma i en l’exercici de la seva voluntat, en aquest cas difícilment s’encarregarà de prendre la decisió (i de dur-la a bon terme) necessària per a l’adquisició del control dels esfínters. ■

Judit Falk és metgessa pediatra, exdirectora i actualment assessora de l’Institut Emmi Pikler de Budapest. Maria Vincze és metgessa pediatra de l’equip de l’Institut Emmi Pikler.



# Un menú molt d'aquí

Tertúlia de Rates

## Aperitiu

Assortit i tast de gustos variats presentats en acordió.

LOSANTOS, Cristina: *El parc d'atraccions, El zoològic, La platja, La neu*, Barcelona: La Galera, 2003. Col. Espais (la il·lustració de fons és del llibre *La platja*).

## Primer plat

Una bona amanida de rialles amb ales de papallona.

DURAN, Teresa, i Francesc ROVIRA (il·lustracions): *A pas de pallaso*, Barcelona: La Galera, 2000.

## Segon plat

Plat musical per gronxolar nadons

VALLS, Carme; RIFÀ, Fina (il·lustracions): *Cançons de bressol*, Lleida: Pagès, 2003 (amb CD).

## Postres

Com sempre, un petit tast poètic.

PETITA I GENTIL  
Aquesta nit  
la son t'abraça  
i no té gaire traça:  
els somnis vénen  
i fort t'atrapen  
en un concert  
de clarinets  
i d'ulls desperts.  
Pobreta son  
que t'abraça  
i no t'adorm!

Martina ESCODA



# En polzet

Elisabet Abeyà

Vet aquí un dels herois preferits dels infants: en Polzet. Essent tan petit, va aconseguir vèncer el gegant, salvar els seus germans i tornar amb ells a la casa dels pares carregat de riqueses i tresors.

És una d'aquestes històries que es presten a la identificació amb l'heroi i donen confiança en les pròpies forces encara que siguem els més petits del món.

Aquesta rondalla va ser recollida de la tradició oral per Charles Perrault. Forma part del cicle dels nens perduts al bosc, igual com «Hansel i Gretel» del recull dels germans Grimm, o com «La caseta de sucre» de l'aplec de rondalles de Serra i Boldú o com «Na Tricafaldetes» del recull de mossèn Alcover. ■



**D**iu que això era i no era un llenyater i la seva dona, només rics de fills. En tenien set, tan petits que tots cabien davall una banastra. El més petit de tots era tan menut com un dit, i per això li havien posat el nom de Polzet. El preniën per curtet, perquè mai no deia res i era molt poqueta cosa, però sempre anava ulls espolsats i se'n temia de tot.

Va venir un any de males collites i molta fam. Els pobres llenyaters no sabien com alimentar totes aquelles boques i un vespre, desesperats, pensaren que no els quedava altra remei que abandonar-los al bosc, si no els volien veure morir de gana un darrere l'altre.

En Polzet, que sempre estava a l'aguait, s'havia despertat i sentí la conversa entre son pare i sa mare. Pensà què podia fer i l'endemà al matí s'aixecà ben prest, anà a la vorera del riu, s'omplí les butxaques de pedretes blanques i, sense fer renou, tornà a ca seva.

Tota la família partí cap al bosc i ell, que anava darrere darrere, va deixar caure les pedretes d'una en una. Tots els germans començaren a recollir branquetes per fer-ne feixos. Quan els pares els veren ben distrets, partiren corrensos i els abandonaren. Els nins no se'n temeren fins més tard i llavors començaren a plorar sense saber què fer. En Polzet els digué:

—No ploureu, jo he marcat el camí amb pedretes i podem tornar a ca nostra. Veniu-me darrere.

Mentrestant els pares, en arribar a la cabana, hi havien trobat deu monedes de plata que el senyor de la vila els devia des de feia molt de temps i ja es pensaven no arribar a cobrar mai. La mare anà a comprar menjar i amb els ulls plens de llàgrimes mentre preparava el sopar, només deia:

—Ai, els meus pobres fillets! Si fossin aquí, es podrien treure la panxa de mal any! Què deuen fer perduts pel bosc amb aquest fred i aquesta fosca!

I amb això arribaren els set infants cridant:

—Ja som aquí! Què hi ha per sopar?

Tot foren besades, crits, rialles i aferrades pel coll i junts s'atiparen de valent.

Però l'alegria va durar el temps que duraren les monedes de plata. Després tornà la fam i la misèria. Els pares parlaren altre cop d'abandonar-los. En Polzet els va sentir i va voler anar a la vorera del riu a recollir pedretes blanques, però trobà la porta de la casa tancada amb clau i no va poder sortir.

L'endemà la mare els va dir que anirien tots a treballar al bosc i els donà un rosegó de pa a cada un per berenar. Tots els germans se'l menjaren amb dues bocinades, a no ser en Polzet que l'esmicolà i tirà les miquetes d'una en una fent un carrerany.

Aquesta vegada els dugueren al lloc més fosc i espès del bosc, d'on era molt difícil sortir. Els nins es distraueren i els pares fugiren.

Quan se'n temeren, en Polzet no es regirà gens i els va dir el mateix



que l'altra vegada, però quan volgueren tornar, s'adonaren que els gorrions s'havien menjat tots els bocinets de pa i així havien desaparegut els senyals.

Començaren a caminar sense saber camí ni carrera, voltaren entre els arbres i prest es va fer fosc. Esclatà una gran tempesta de trons i llamps, pluja i vent. Els va semblar que no gaire lluny sentien udolar els llops. En Polzet, que era el més falaguer, s'enfilà al capcurucull d'un arbre molt alt i va veure un llumeneret blau a l'altra part del bosc. Plens d'esperança seguiren en aquella direcció i arribaren a una casa gran i feresta.

Tocaren a la porta i anà a obrir una dona. En Polzet li demanà posada per aquella nit i ella digué:

–Mesquinets! No sabeu on heu anat a parar! Aquí hi viu un ogre que es menja els infants petits.

–Bona dona –va respondre en Polzet–, si passam la nit al bosc, segur que els llops ens menjaran. Potser si vós li demanau a l'ogre que ens deixi viure, ell ho farà.

La dona, compadida, els féu passar i quan s'encalentien davant la foganya, sentiren les passes de l'ogre que s'acostava i s'amagaren davall el llit.

L'ogre s'assegué a taula davant un xot rostit i mitja dotzena de gerres de vi. Començà a ensumar i tot d'una digué:

–Sent olor de carn humana!

Ja en menjarem aquesta setmana!

–Deu ser l'olor del vedell que he escorxat avui horabaixa –va dir la dona.

Però l'ogre insistí:

–Sent olor de carn humana!

Ja en menjarem aquesta setmana!

–Deu ser el cabrit que està per escorxar –digué ella altra vegada, dissimulant.

Però l'ogre s'aixecà d'una revolada i començà a cercar per tota la casa mentre deia a la dona una vegada i una altra:

–Tu m'enganes! Em vols donar gat per llebre!

Ben aviat trobà aquells set infants que tremolaven arrufadets i exclamà:

–Aquesta sí que m'és bona! M'aniran bé per convidar tres ogres amics meus que demà vendran a veure'm.

I només de mirar-los ja se li feia la boca aigua. Agafà un guinavetot i el començà a esmoliar, però la dona li digué:

–Avui vespre ja és molt tard. A més, tenim molta de carn: un xot, un cabrit i un vedell. Deixau-los fer fins demà.

–Tens raó –respongué ell–. Dóna'ls un bon sopar, que estan magres, i colga'ls.

La dona els preparà un bon tiberi, però els nins no pogueren pegar ni un mos de tan esporuguits com estaven. La madona els colgà a un llit gran devora el de les seves filles. Eren set ogresses de pell fina, ullons grisos i redons, nas de ganxo i dents

llargues i esmolades com les de son pare. Cada una d'elles duia al cap una coroneta d'or.

En Polzet, que no es fiava gens de les intencions de l'ogre, s'aixecà quan tothom ja dormia i baratà les set coronetes de les ogresses per les gorres dels nins, per si un cas.

I així va ser. Passada la mitja nit l'ogre es despertà i decidí anar a tallar el coll dels set infants, no fos cosa que l'endemà s'escapassin. Agafà el guinavetot i anà cap al llit. Tot estava a les fosques, s'acostà i palpà el cap dels nins; en tocar les coronetes va creure que havia anat al llit de ses filles, per això s'acostà a l'altre llit i quan palpà les gorres, pensà que eren els nins. Sense pensar-s'ho més tallà els set colls i se'n tornà al llit. En Polzet, que havia vigilat tot el temps i havia passat una penada, quan sentí els roncs de l'ogre despertà els seus germans:

–Aixecau-vos, correu, hem de partir! Estam en un gran perill! De pressa, hem de córrer tan fort com puguem.

Sortiren per una finestra i arrencaren a córrer cametes me valguen.

Al matí, quan la dona anà a la cambra i trobà les ogresses mortes i ben mortes, començà a cridar. L'ogre hi anà i quan va veure el desastre que ell mateix havia fet, s'enrabià de valent i començà a maleir els nins. Es posà unes botes que tenien la virtut d'avançar set llegües a cada passa i començà a cercar-los. Quan trobà el seu rastre, els nins ja eren molt a prop de la cabaneta dels seus pares. Se'n

temeren que l'ogre s'acostava a grans gambades, travessant rius i muntanyes, i s'amagaren darrere una roca.

Quan l'ogre s'acostà al lloc, no els va veure i, com que estava rebentat, s'assegué per descansar una mica, quedà adormit com un tronc i començà a roncar.

Els nins tremolaven només de veure'l, però en Polzet els digué:

–Anau corrensos cap a ca nostra. No passeu ànsia per mi, vendré més tard.

I en Polzet s'acostà a l'ogre. Lentament li va treure les botes i se les va posar. Com que eren màgiques s'empetitiren fins que li anaren just a mida. Tot decidit, el menut partí cap a la casa de l'ogre i en quatre passes hi va ser. Digué a la dona:

–Uns lladres han fet presoner el vostre marit. Diuen que si no els dóna tot l'or i la plata que té, el mataran. M'ha enviat a mi perquè vos ho digui i m'ha deixat les botes, perquè vegeu que no dic mentides i per la urgència del cas.

La dona, tota regirada, li lliurà les riqueses, que eren moltes. En Polzet carregat amb aquell tresor tornà a ca son pare on va ser rebut amb molta alegria i no passaren fam mai més.

I cric-crac el conte s'ha acabat.

Darrere la porta hi ha confits perquè vos aneu a llepar els dits. ■

Versió d'Elisabet ABEYA i Caterina VALRIU: *Per fat i fat. Contes per tornar a contar*, Palma: Moll, 1993.

### Cursos de la 40 Escola d'Estiu de l'A. M. Rosa Sensat

Us oferim una llista provisional dels cursos de la 40 Escola d'Estiu de l'A. de M. Rosa Sensat. L'Escola d'Estiu es farà del 4 al 15 de juliol al recinte de l'Escola Industrial (Urgell, 187, Barcelona).

Per a més informació:  
www.rosasensat.org.

#### Educació Infantil. Etapa 0-6

##### Cursos de primera setmana al matí

del 4 al 8 de juliol, de 9 a 12 h. Durada 15 hores

##### 1101011 Un jardí al pati de l'escola

Prof. Mercè Beltrán

El primer dia el curs es farà a l'Escola Industrial, la resta a Garden Bordas de Gavà.

##### 1101012 El treball dels éssers vius al parvulari

Prof. Mariona Espinet

##### 1101031 L'expressió corporal-dansa, un aliat del mestre. Recursos didàctics i propostes de treball

Prof. Àngels Hugas

Cal portar roba còmode i mitjons.

##### 1101041 Dibuem i fem muntatges creatius (3-8)

Prof. Pepa Soler

##### 1101051 Recull de recursos per a l'aprenentatge de la llengua oral a parvulari i cicle inicial

Coordina: Carme Bonet. Col·labora: Mercè Aguilera

##### 1101052 Comencem a aprendre en anglès (3-8)

Prof. M. Lluïsa Abad i Gemma Celma

##### 1101053 La literatura infantil: una finestra oberta al món i un passaport per a la lectura

Prof. Montserrat Correig i Montserrat Fons

##### 1101071 Petits i grans fem música. Experiències sonores a l'escola

Prof. Reina Capdevila

##### 1101081 El temps a l'educació infantil

Coordina: Silvia Morón. Col·labora: Marta Guzmán.

##### 1101091 Un camí comú dels 0 als 6 anys. Estratègies per a un apropament

Prof. Maria Vinuesa i Carles Gràcia

##### 1101092 Revisem els corrents educatius i les teories pedagògiques. La seva vigència al segle XXI

##### 1101111 Introducció a imatges a través de l'escàner

Prof. Carme Peris

##### 1121051 Els contes: dret dels infants

Horari: de 12.30 a 14 h. Durada: 7.30 hores

Prof. Elisabet Abeyà

##### 1121091 Alteracions més freqüents del infants: son, alimentació, dèficit d'atenció i hiperactivitat

Horari: de 12.30 a 14 h. Durada: 7.30 hores

Coordina: Victòria de la Fuente.

Col·labora: M. Ángeles Idiazabal

##### 2101011 (C21AB2) Aprendre sobre els éssers vius i els materials a l'escola infantil i primària

Coordina: Conxita Márquez. Col·laboren: Eulàlia Berbel, Teresa Calveras, Victòria Carbó, Carme Cuberes, Dolors Marlet, Teresa Pigrau

##### 2101111 Integració curricular i TIC

Prof. Guillermo Bautista

#### Cursos de matí i tarda la primera setmana

##### 1301081 L'observació i la documentació com a argumentació i interpretació de la vida a l'escola infantil

Francesca Davoli. Parvulari Municipal de Reggio Emilia

Horari: de 9 a 12 h i de 15.30 a 18.30 h. Durada: 30 hores

##### 1301091 L'activitat i la vida entre infants i adults

Francesca Davoli. Parvulari Municipal de Reggio Emilia

Horari: de 9 a 12 h i de 15.30 a 18.30 h. Durada: 30 hores

#### Cursos de primera setmana a la tarda

del 4 al 8 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada 15 hores

##### 1201011 Aprofundiment d'un jardí al pati de l'escola

Prof. Mercè Beltrán

El primer dia el curs es farà a l'Escola Industrial, la resta a Garden Bordas de Gavà.

##### 1201081 Espais i materials a l'educació infantil

Coordina: Teresa Buscart

##### 1201082 Children and space

Prof. Claus Jensen

#### Cursos de segona setmana al matí

de l'11 al 15 de juliol, de 9 a 12 h. Durada 15 hores

##### 1102051 La parla de l'infant (0-6)

Prof. Begoña Roca

##### 1102052 Caminant sols per la biblioteca (0-6)

Prof. Àngels Ollé

**1102082 La vida cotidiana: motor de la escuela infantil 0-6**

Coordina: Juan Pedro Martinez Soriano.  
Col·labora: Mercedes Blasi

**1102091 Cosa faremo da piccoli?: Verso un'intercultura tra adulti e bambini (0-6)**

Prof. Penny Ritscher

**1102092 La ludobiografia: un modo per raccontare e per raccontarsi giocando**

Prof. Gianfranco Staccioli

**2102091 Val la pena treballar per projectes, avui? (3-12)**

Prof. Carme Isalt

**2102111 L'ordinador en el treball per projectes a infantil i primària**

Prof. Guillermo Bautista

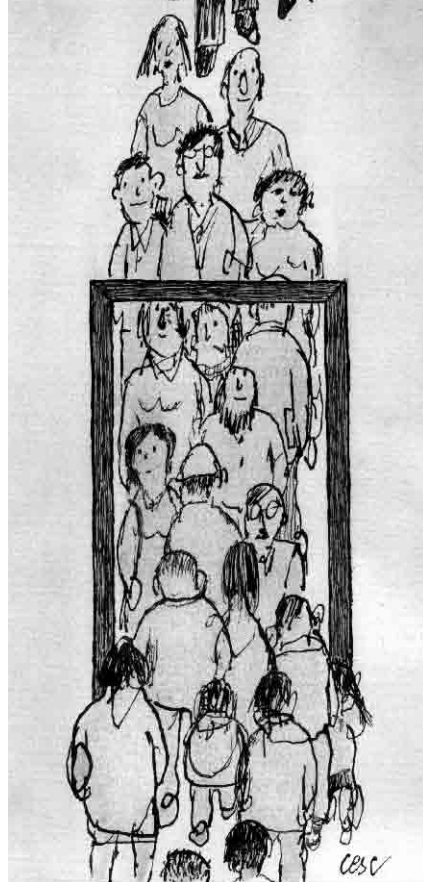
**Cursos de matí i tarda 2a setmana****1302041 Els llenguatges de la creativitat**

Prof. Mara Davoli. Parvulari Municipal de Reggio Emilia

Horari: de 9 a 12 h i de 15.30 a 18.30 h. Durada: 30 hores

**1302081 La vida quotidiana a l'escola bressol**

Francesca Davoli. Escola Bressol Municipal de Reggio Emilia



Horari: de 9 a 12 h i de 15.30 a 18.30 h. Durada: 30 hores

**Cursos de segona setmana a la tarda**

de l'11 al 15 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada 15 hores

**1202031 Despertar sensorial: moviment i joc (0-3)**

Prof. Marta Graugés

Cal portar roba còmoda i una manta o tovallola gran per estirar-nos a terra.

**1202041 Teatre. La interrelació****entre totes les arts**

Prof. Mariano Dolci

**1202061 Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys**

Prof. M. Antònia Canals

**1202071 La guitarra a l'educació infantil. Coneixements bàsics per acompanyar cançons**

Prof. Jaume Moreno

**1202081 La rotllana a l'aula, un espai de trobada integrador... i molt més**

Prof. M. Teresa Sogas, Carme Vila i Nuri Cortell

**1202091 La participació i les activitats a l'escola infantil**

Coordinen: Mercè Bassedas i Montse Benlloch

**1202111 Internet com a eina d'intercanvi i comunicació entre els professionals de l'educació infantil**

Prof. Josep Fernández Quiles

Curs de nivell bàsic adreçat. No cal tenir coneixements previs d'informàtica.

**Cursos de dues setmanes al matí**

del 4 al 15 de juliol, de 9 a 12 h.

Durada 30 hores

**1103042 Viatge creatiu**

Prof. Lydia Encinas

**1103043 L'educació de la mirada a l'escola bressol**

Prof. Montserrat Nicolas

**1103044 Com motivar els infants en el seu desenvolupament sensorial i plàstic**

Prof. Montserrat Cosidó

**1103051 Aprenentatge inicial de l'escriptura i de la lectura (3-8)**

Prof. Maria Farran

**1103071 Música 0-6: Fem-ho diferent!**

Prof. Montserrat Dulcet

**1103111 Investiguem amb les imatges (3-8)**

Prof. Andreu Cardo i Anna Torner

Cal tenir experiència en l'ús d'eines multimèdia.

**Cursos de dues setmanes a la tarda**

del 4 al 15 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada 30 hores

**1203031 Juguem amb la llum, el color, la música i el cos (0-6)**

Prof. Manuel Angel Fernández Gallego

**1203041 Màscares i titelles corporals: un recurs creatiu i plàstic des de l'expressió corporal**

Prof. Eva Vilanova

**Cursos Monogràfics**

4003031 Hora zero. **Practiquem l'esport**  
Prof. Carles Vallès i Carme Marrugat

**Cursos de primera setmana al matí**

del 4 al 8 de juliol, de 9 a 12 h.  
Durada: 15 hores

4101031 **Danses d'arrel tradicional 2**  
Prof. Ramon Cardona  
Cal portar roba i sabates còmodes

4101041 **Decorem i aprenem a descobrir el nostre entorn vegetal**  
Prof. Carmen Bosch

4101091 **Com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula**  
Coordina: Antoni Ballester. Col·laboren: Guillem Vicens, Joana M. Payeras

4101092 **Educació per la pau**  
Prof. Mónica Gijón i Inés Domènech

4101101 **Prevenició dels trastorns musculoesquelètics en el personal docent. Escola de columna i activitats de la vida diària**  
Prof. Bárbara M. Arellano

4101102 **L'estrès docent des d'una vessant psicosocial**  
Prof. Antoni Roch

**Cursos de primera setmana a la tarda**

del 4 al 8 de juliol, de 15.30 a 18.30 h.  
Durada: 15 hores

4201001 **Aproximació conceptual a la interculturalitat i l'educació Intercultural**  
Prof. Miguel Ángel Essomba

4201002 **Diàleg entre cultures: conequem-nos més**  
Coordina. M. Assumpta Fontanills.  
Col·laboren: Fathiha Benhammou, Amelia Saiz i Albert Grau.

4201011 **La sostenibilitat en el món del segle XXI**  
Prof. David Sauri i Marc Pares

4201041 **La papiroflèxia, l'art de paper**  
Prof. Hirotohi Kikuchi

4201051 **La prosa de Cervantes: antes, durante y después del Quijote**  
Prof. Laura Fernández García

4201071 **Musicoteràpia: una eina per entrar al món emocional**  
Prof. Núria Escudé i Marta Casellas

4201072 **Iniciació a la direcció coral a l'escola**  
Coordina: Emilio De la Linde Ruiz.  
Col·labora: Eva Martínez i Tomé

4201091 **Estratègies per millorar les relacions a través de la comunicació**  
Prof. M. Eugènia Figuerola

4201092 **Kinesiologia: el plaer d'aprendre fàcilment (nivell I)**  
Prof. Philippe Bombbeck i Valérie Fontaine

4201111 **WebQuest: una aplicació didàctica a internet**  
Prof. Ricard Garcia Meléndez

4211021 **Els reptes de la globalització**  
Prof. Muriel Casals  
Horari: de 15.30 a 17 h. Durada: 7.30 h

4211091 **Ètica i ciències de la vida**  
Prof. Ramon M. Nogués  
Horari: de 15.30 a 17 h. Durada: 7.30 hores

4221091 **Europa: un mapa canviant, una realitat complexa**  
Prof. Maria Villanueva  
Horari: de 17 a 18.30 h. Durada: 7.30 hores

**Cursos de segona setmana al matí**  
de l'11 al 15 de juliol, de 9 a 12 h.  
Durada: 15 hores

4102001 **L'infant amb dificultats: què hi podem fer des de l'escola?**  
Prof. Magda Blanch i Maria Vidal

4102002 **Aproximació a la societat i a la cultura islàmiques**  
Prof. Mercè Amor

4102091 **Mediació, cultura de convivència**  
Prof. Cesc Notó

4102092 **Comunitats d'aprenentatge**  
Coordina: Montse Sánchez Aroca i Marta Soler, CREA. Prof. Núria Marín, Susana Acosta, Belinda Siles i Rosa Pifarré

4102111 **La biblioteca escolar: primer portal de la informació**  
Coordina: Pau Raga. Prof. Gloria Durban

4121031 **Interculturalitat a través de la música i la dansa**  
Prof. Rosa M. Pérez Peidro i Francina Turon  
Horari: de 12.30 a 14 h. Durada: 7.30 hores

**Cursos de segona setmana a la tarda**  
de l'11 al 15 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada: 15 hores

4202001 **Relacions món islàmic/món occidental**  
Prof. Asunción Blanco

4202021 **Política, economia i cultura: la geografia humana d'avui**  
Prof. Enric Mendizàbal



**4202022 Els canvis socials en el context de la globalització**

Coordina: Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP). Responsable: Laura Giménez Gual. Col·laboren: Miquel Àngel Alegre, Ismael Blanco, Meritxell Costejà, Isaac González Balletbò, Robert González Garcia, Marc Parés, Natàlia Rosetti, Joan Subirats i Toni Verger

**4202041 Batik i Mahaju: l'art d'estampar i tenyir teixits a l'escola**

Prof. Salvador Anton Laborda

**4202091 Kinesiologia: el plaer d'aprendre fàcilment (nivell II)**

Prof. Philippe Bombbeck i Valérie Fontaine  
S'ha d'haver fet el curs de nivell I

**Cursos de dues setmanes al matí**

del 4 al 15 de juliol, de 9 a 12 h.

Durada: 30 hores

**4103021 Aprendre a pensar.****Projecte Filosofia 3-18**

Coordina: Fèlix de Castro. Col·laboren: Irene de Puig, Gloria Arbonés, Angèlica Lucas Satiro i Marga Ors

**4103041 Fem un espectacle amb titelles reciclats**

Prof. David Lain

**4103051 Literatura infantil i juvenil: què podem fer llegir i per què?**

Coordinen: Josep Francesc Delgado i Amàlia Ramoneda. Col·laboren: Mercè Arànega, Manel Ramon, Joan Portell, Juanjo Gómez, Marta Ibàñez, Montserrat Cerdà, Josep-Francesc Delgado, Marta Ibàñez. Grup de treball de l'A. M. Rosa Sensat: La lectura, pressió o passió

**4103111 Aplicacions didàctiques d'internet a l'escola**

Prof. Jesús M. Jover  
És imprescindible disposar d'ordinador, i saber utilitzar el Windows 95-ME-XP, amb les seves aplicacions habituals

**4103112 Tutti frutti informàtic**

Coordina: Amèlia de Sancho. Col·labora: Grup Samial, grup de treball de Rosa Sensat-Abacus.

**4123031 loga: una eina per a petits i grans**

Prof. Anna Alabern  
Horari: de 12.30 a 14 h. Durada: 15 hores

**Cursos de dues setmanes a la tarda**

del 4 al 15 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada: 30 hores

**4203041 Estampació i enquadernació**

Prof. Núria Boix

**4203091 Com aconseguir la felicitat i l'èxit treballant de docent**

Prof. José Luís Castel Baldellou

**4203092 Promoció de l'autoestima de l'alumnat**

Prof. Elena Embuena i Esteve-Ignasi Gay

**4203101 Tècnica Alexander (educació de la veu)**

Prof. Eduardo Tilve

**4203102 Tai chí, tornar a la infantesa**

Prof. Roberto Ondarra

**4203103 La millora de les condicions de seguretat i salut al centre docent**

Coordina: Esteve Ignasi Gay. Col·laboren: Bàrbara Arellano, Ricard Callao, Xavier Gimeno, Montserrat Millán i Isidre Rabadà

**4203111 La informàtica a l'abast de tothom**

Prof. Jesús Lapiedra

**4203112 Dreamweaver: introducció a la creació de pàgines web**

Prof. Andreu Cardo i Anna Torner. Grup de Treball Mediaguide de l'AM Rosa Sensat.

**4203113 Perdre la por a l'ordinador**

Coordina: Neus Molina. Col·laboren: Rosa M. Soldán i Anna Marcó

**La nostra portada**

Un infant del parvulari de l'escola Nabí enganxa una pedra damunt d'un full i pinta la imatge que la composició li suggereix. Tan senzill i tan complicat. Tan senzill perquè la idea no comporta grans moviments, ni la compra de materials especialment cars, ni muntatges que facin anar de corcoll petits i grans. Però alhora tan complicat, perquè al darrere hi ha una profunda reflexió sobre què vol que els infants tinguin iniciatives, que experimentin, i deixar-los temps perquè ho duguin a la pràctica. Cal dir que, a més, el resultat és excepcional: observeu amb quina perfecció cada gota cau on correspon i com s'afinen les ungles a les puntes dels dits. La sensibilitat de l'infant i de l'escola poden anar en el mateix sentit.

## Education 0 - 6 years old

**Building Autonomy in Infant Education**

CONSTANCE KAMII

Schools are used to stimulating obedience and conformity. However, when autonomy is the object of education, the basic principle is to avoid imposing pre-fabricated decisions. It is in the process of deciding that children learn to make the right decisions.

## School for ages 0 - 3

**The School Comes out into the Garden**

MARTA GUZMAN

More and more importance is being given to the schoolyard. They are designed and planned so that teachers and students can enjoy a place where the weight of nature makes us more aware of everything that we can use to educate our children. Nevertheless, we must keep working hard to make sure that all these spaces have the same weight for the teachers, families and children, whether they are inside the schools or out.

## School for ages 3 - 6

**Old School/New School  
Small/large spaces**

JOSEPA GÓMEZ

Art is not intended to decorate; it is a reflection made with plastic materials. Therefore, approaching art education in the pre-school one cannot limit it to being merely a crafts-type workshop instead of a place for plastic arts; for we must deal with art as a work project whose ultimate goal is to help the children to see from the perspective of intellectual freedom, sensitivity, knowledge and sincerity. Here is an example from Granada.

**The Sky**

SÍLVIA MAJORAL

Looking at the sky, like many other activities at school, is not just done for the sake of it. But, one runs the risk of making it a merely bureaucratic task, when one can use it for many activities that can catch the interest of the children.

## Children and Society

**Is the lack of places for infants inevitable?**

PERRINE HUMBLET

From Belgium we have received this reflection on the sad state of the number of places for children in day care centres and pre-schools. An economist, sociologist and political scientist approach the question of applications for places and responses. First of all, as everywhere else, we must rethink what is best for the child.

**Who's Looking after the Kids  
(and the citizens)?**

PETER MOSS

This is a thought piece from Great Britain which enriches and gives arguments to debates that we are having here on planning for infant care. First of all, there is the question of which institutional model for infant education we want, ranging from «workplace day-care» to institutions open to the society as a whole.

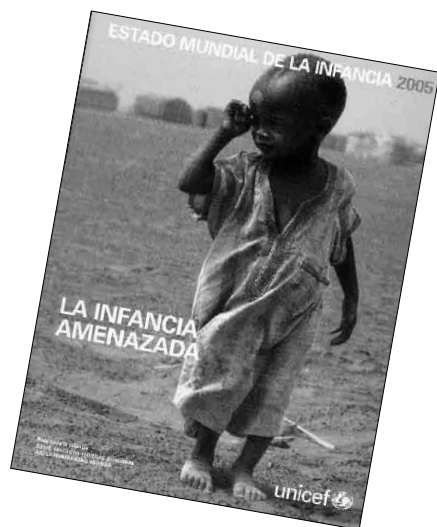
## Children and Health

**On the Control of the Sphincter**

JUDIT FALK AND MARIA VINCZE  
The Emmi Pikler Institutes analyse information compiled over the year on how children gain control of their sphincters. They group together different types of children, respecting the child's own pace, and show how all finally control their sphincters before four years old.

*Traducció de Michael Tregobov*





UNICEF: **La infancia amenazada**, Nova York: UNICEF, 2005.

«Solament a mesura que ens acostem a la realització dels drets de tota la infància, els països s'aproparan als objectius del desenvolupament i la pau.» (escriu Kofi Annan.)

Prop de la meitat dels dos mil milions d'infants que hi ha al món no tenen infància, viuen en la pobresa i assetjats per les guerres, la fam i les malalties. L'informe d'UNICEF ens explica la realitat.

L'economista Joseph E. Stiglitz també hi exposa que un món decidit pot acabar amb aquestes xacres, pels beneficis que això pot reportar, i per imperatiu moral.

BARUDY, Jorge, i Maryorie DANTAGNAN: **Los buenos tratos a la infancia**, Barcelona: Gedisa, 2005.

El punt de partida dels bons tractes a la infància és la capacitat de mares i pares per respondre correctament a les necessitats infantils de cura, protecció, educació, respecte, empatia i vincle. La competència parental en aquests aspectes vitals permet que els infants puguin créixer com a persones amb una autoestima positiva i capaces de tractar bé els altres. Els bons tractes poden trencar el cercle viciós que perpetua la violència. Aquesta guia vol informar i conscienciar pares i educadors sobre la importància d'una educació responsable i respectuosa. La paciència, la comprensió i el bon tracte poden ajudar a què els infants tinguin confiança en els món.



#### 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 Fabrès, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gó-

mez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Marta Mata, 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, Elisenda Trias.

#### Projecte gràfic i disseny de les

**cobertes:** Enric Satué

#### Impremta:

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

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

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

#### 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 40,20 euros l'any**  
**Exemplar 6,75 euros, IVA inclòs**

cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímica, electrònica, magnètica, electroòptica, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.