



in-fàn-ci-a *educar de 0 a 6 anys*

163

JULIOL
AGOST
2008

REVISTA DE
L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT

H o n o r a

Cada any quan s'arriba a aquestes dates el curs s'acaba i és una bona oportunitat per fer balanç de com ha anat tot el que ens havíem proposat fer. Què ha sorgit de manera inesperada i com s'ha desenvolupat tot allò en què preferíem no pensar, encara que sabíem que podia passar, perquè en un curs pot passar de tot. Potser per això en bona part és tan apassionant la nostra feina de mestres, perquè sabem que cada curs és igual i diferent alhora: igual en allò conegut que ha permès adquirir una certa seguretat a través de l'experiència; diferent, en allò que no ens deixa caure en la rutina, que esperona, que obliga a ser creatiu i actiu.

Per a l'educació infantil el que ara acaba ha estat un curs especialment dur, perquè a l'activitat de fer de mestra cada dia a l'escola amb els infants, els companys i les famílies, que és la feina que correspondria fer gairebé en exclusiva, la feina que planteja reptes, la que demana trobar noves respostes per poder seguir sent coherent, la feina que dóna satisfacció per els petits o grans progressos que en solitari o en grup s'aconsegueixen, a aquesta feina s'han afegit un seguit de fets inesperats i qüestions previsible sobre les quals es desitjava no haver de pensar ni actuar.

És per l'inesperat, i pel previsible no desitjat, que el curs 2007-2008 ha estat especialment dur. Ha estat un curs ple de despropòsits, un curs en què les administracions han emprès un procés de regressió pel que fa a les polítiques per a la primera infància, unes polítiques que tenen un denominador comú arreu, és a dir, sota la retòrica de la conciliació de la vida familiar i laboral, han proliferat respostes que no satisfan la conciliació i, el que és pitjor, que atempten contra els drets de la infància.

Ha sobrevingut una allau de despropòsits, com la proliferació massiva de falses ludoteques en botigues i pisos que encobreixen escoles bressol, o l'ampliació de l'oferta de titularitat pública que emmascara una privatització escandalosa; l'establiment d'uns plecs de clàusules tant per a les renovacions com per a les noves adjudicacions que redueixen cada cop més i més els recursos, i en conseqüència la qualitat; les anomenades hores complementaries, del matí, del migdia i de la tarda en els parvularis, la responsabilitat de gestió de les quals, en molts casos, ha quedat en mans de les famílies i amb manca real de criteris sobre el que necessiten els infants de 3 a 6 anys; i ha donat entrada al món dels càterings, dels monitoratges sense formació, a l'explotació laboral i per tant a la inestabilitat. Amb tots aquests

despropòsits, és del tot evident que el mercat, amb la seva cara més especulativa, ha penetrat de ple en el món de l'educació. Una realitat que tard o d'hora esclatarà.

A aquests fets, que afecten la vida quotidiana dels infants de 0 a 6 anys, cal afegir les normes o canvis que les administracions d'arreu -de nord a sud i d'est a oest- estan desenvolupant per consolidar tan gran despropòsit.

Però arreu també han estat milers els mestres d'educació infantil que han treballat infatigablement per tal de frenar tanta regressió, que és vergonyosa, amb vagues, manifestacions, manifestos i per fer visible el que, com sempre, s'ha defensat. El que ara està en joc en educació infantil és massa important per al present i per al futur del país.

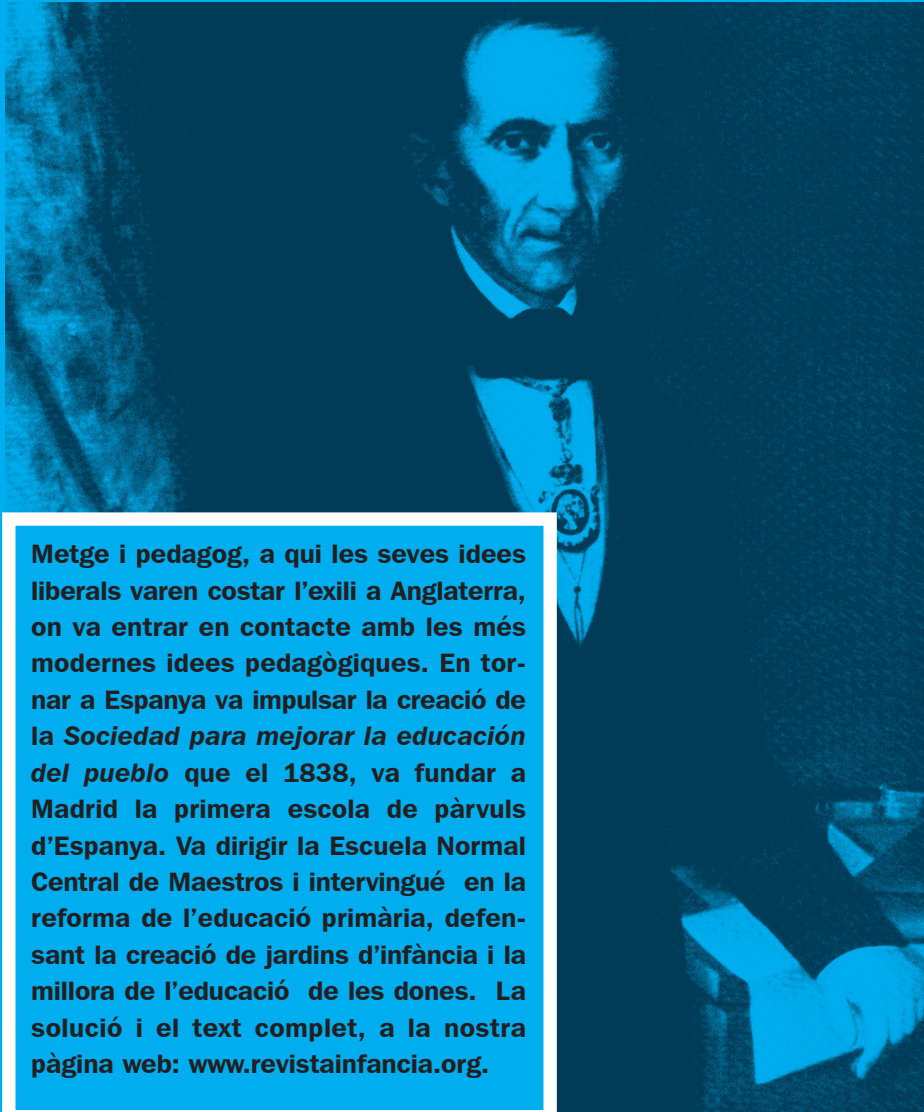
És de justícia dir que honora saber que hi ha tants mestres compromesos i combatius que han fet tanta feina lluitant per no perdre el que tant ha costat de conquerir en educació infantil, que aquests mestres han seguit cada dia a l'escola fent la seva feina amb els infants, els companys i les famílies, i que han continuat formant-se per millorar encara més el seu treball.

Ara és el moment de desitjar a tots bones vacances i un més que merescut descans per preparar-se per al nou curs, en què probablement caldrà seguir lluitant.

Qui és?	Qui és?	<i>Infància</i>	2
Plana oberta	Els aniversaris a l'escola Bressols d'estiu?	AAVV Ivan Febrer	3 5
Educar de 0 a 6 anys	Vincles i límits que ajuden a créixer	Asha Phillips	7
Conviure	Equitat i respecte per la diversitat	Xarxa DECE	11
Escola 0-3	Els fonaments d'una veritable autonomia en els infants petits Del paper a la realitat...	Judit Falk Montse Riu	14 22
Bones pensades	L'espai per construir	Equip de l'Escola Bressol Cavall Fort	26
Invariants pedagògiques	Invariant número 7	Célestin Freinet	28
Escola 3-6	Creativitat a l'escola maternal La classe, un espai per a l'autonomia	Mònica Guerrero Cristóbal Gómez	29 32
L'entrevista	Conversa amb Mariano Dolci pedagog, matemàtic i titellari	<i>Infància</i>	36
Infant i salut	La vacunació en edat infantil i juvenil	<i>Infància</i>	39
Llibres a mans dels infants	Contes de pipins	Tertúlia de Rates	44
El conte	Perquè la corretjola s'enfila dalt els arbres	Elisabet Abeyà	46
Informacions			47
Biblioteca	sumari		48

A veure si ho endevineu

2 juliol agost 2008



Metge i pedagog, a qui les seves idees liberals varen costar l'exili a Anglaterra, on va entrar en contacte amb les més modernes idees pedagògiques. En tornar a Espanya va impulsar la creació de la *Sociedad para mejorar la educación del pueblo* que el 1838, va fundar a Madrid la primera escola de pàrvuls d'Espanya. Va dirigir la *Escuela Normal Central de Maestros* i intervingué en la reforma de l'educació primària, defensant la creació de jardins d'infància i la millora de l'educació de les dones. La solució i el text complet, a la nostra pàgina web: www.revistainfancia.org.

«L'establiment d'escoles de pàrvuls no és una invenció casual o sobtada que hagi pogut sorprendre els qui coneixien els progressos fets en el ram de l'educació pública des de la meitat del darrer segle. Després que s'inicià a Suïssa la reforma de l'ensenyament elemental primari i s'anunciaren a França, a Anglaterra i en altres nacions civilitzades, igualment que entre nosaltres, nous i més eficaços mitjans de millorar l'educació popular, molts individus notables per la seva ciència i la seva filantropia han pres al seu càrrec en diferents èpoques l'empresa d'il·lustrar l'opinió, demostrant la necessitat d'atendre aquest ram important i millorar-lo, publicant idees lluminoses i útils, i proposant i assajant algunes modificacions pràctiques que s'anaven acreditant en altres llocs.»

«Des de temps immemorials, en el nostre concepte des de la primera societat humana, degueren haver-hi mares que per llurs ocupacions, malalties, etc. encarregaren la cura dels seus nens a la veïna o al

familiar que s'oferís a fer aquest servei; i aquesta és la primera idea que naturalment es presenta de les escoles de pàrvuls.»

«Les escoles de pàrvuls, bé que tot sigui en elles nou, nova l'espècie de deixebles, noves les matèries d'ensenyament i nou el mètode d'ensenyar, no deixen de ser escoles o llocs destinats a l'ensenyament de molts individus. No s'ensenyen certament paraules o regles especials per a un ram d'instrucció determinada; ni es dediquen els deixebles sens dubte i exclusivament a exercicis mentals o mecànics per aprendre a llegir i escriure, perquè seria prematur i inútil el treball; però se'ls ensenya i aprenen el que més els importa saber per la seva felicitat i la de tots. Aprenen a fer bon ús de les seves facultats intel·lectuals i morals; aprenen a obrar i a discórrer com a éssers dotats de raó. Reben tota la instrucció de què són capaços per la seva edat, i s'observa que la seva capacitat és més gran de la que generalment es creu.» ■

Els aniversaris a l'escola



Una data important

S'ha parlat moltes vegades de les festes d'aniversari a les escoles. Hi ha mestres que les consideren un enrenou en la vida diària, una molèstia que trenca allò previst. Però això és el parvulari, no? Un lloc per viure junts i compartir, i l'aniversari de cada infant és precisament una data molt important.

A principi de curs ja ho expliquem a les reunions amb les famílies. Tothom que vulgui ho pot celebrar a l'escola portant un berenar per a tots. Generalment tots ho fan, encara que després ho tornin a celebrar a casa.

A la nostra classe, les dates dels aniversaris estan encerclades en el calendari amb el nom de cada infant i de vegades passen les pàgines buscant el seu. Quant falta?

Tenir-ho anotat també em facilita, a mi, poder preveure-ho i comentar-ho amb les famílies. Quan coincideix amb la data d'una sortida o d'una activitat que involucra altres grups o quan hi ha més d'un aniversari durant la setmana..., aleshores en parlo amb els pares i busquem un altre dia per celebrar-ho; de vegades s'ajunten dos infants i es reparteixen el berenar: un porta la beguda, l'altre el pastís...

El dia de l'aniversari és tota una festa. Des del matí preparem la corona –amb tantes plomes d'indi com anys fa– i anunciem a tothom la notícia. A la tarda ajuntem totes les taules, posem la corona a l'infant, que se sent el protagonista absolut, i portem el pastís. Sempre fem broma quan posem les

Després de la publicació en la Plana Oberta del darrer número d'INFÀNCIA una reflexió sobre la celebració dels aniversaris dels nens i nenes a l'escola, ens han arribat diversos escrits sobre com es tenen en compte en diferents escoles.

espelmes, me n'oblido una, en poso una de més... I ens explica amb qui i com ha fet el pastís o les pastes o el que hagi decidit portar. Ho deixem tot a les fos-

ques, cantem i bufa les espelmes... I jo li faig un petó ben gran perquè és molt important celebrar un any més. De vegades hi ha amics o amigues que espontàniament li han fet dibuixos i m'han demanat llaços per embolicar-los de regal.

Després repartim el pastís i comentem si ha quedat bo, si ens agrada, riem d'aquell que no pararia de repetir... Posem música o inflem globus o xerrem a la taula llarga tots junts. De vegades el pastís és molt gran i quan els pares vénen a buscar els seus fills encara en poden tastar i felicitar ells també l'infant que fa anys.

Quan algun nen o nena té problemes amb algun tipus de menjar ho tenim també ben anotat a classe i en cas que no pugui tastar el berenar també tenim alguna sorpresa especial per a ell.

Fins i tot ja tenim establerta una celebració per a aquells que fan els anys durant l'estiu. A final de curs anem al parc del costat de l'escola i muntem un berenar o un pícnic amb fruita, coques... i tot allò que porten els infants, i fem la festa conjunta.

És que fer anys és una cosa important!

Sílvia Majoral, *mestre de l'escola municipal Parc del Guinardó*

Sobre això dels aniversaris

A la meua escola actual ho celebren fent que la família implicada porti a l'escola una coca o un berenar per convidar el grup, i la mestra fa una corona que l'infant es decora ell mateix. Ara us explicaré com ho feia jo les darreres vegades que vaig ser tutora d'infantil:

En un full molt gran, penjat a la paret, hi teníem apuntats per ordre els aniversaris de cadascú. Quan arribava el dia, si a la família li venia de gust portava berenar i, si no, no. Però no hi donàvem molta d'importància. En canvi, sí que donàvem importància al regal que fèiem a l'infant. Aquell dia, o el dia abans, si era festiu o si coincidien més d'un aniversari, dedicàvem una estona en grup a pensar en aquell nin o nina i jo demanava a cadascú que digués una cosa que li agradava del company. Jo apuntava el que deia cadascú i després ho escrivia amb lletres boniques a l'ordinador. El títol era *Què ens agrada d'en... o de na...*, i llavors venia tota la llista de companys, i posaven devora el seu nom la cosa que havien dit. La idea era que, a tothom, li podem trobar una cosa que ens agradi o que l'ajudi a ser feliç. El regal era molt apreciat pels infants i també per les famílies, que el penjaven durant temps a qualsevol lloc visible de la casa. Hi ha nins que ara són bastant grans i conserven aquells regals a les seves capsas de records d'escola. Aquesta era una activitat normal que podíem haver fet qualsevol altre dia, però agafar com a excusa l'aniversari li donava una solemnitat especial i garantia que parlaríem de tothom al llarg del curs. Naturalment el

mes de juny preparàvem el regal dels que havien nascut a l'estiu.

Elisabet Abeyà, mestra de l'escola Gabriel Comas i Ribas de Esporla (Mallorca)



Prou gomets a les corones!!

A l'escola on treballa es celebren els aniversaris dels nens i nenes amb corona i bufada d'espelmes. Ja fa un temps que vaig començar a pensar que s'ha abusat dels gomets en les corones. Decorades amb gomets poden quedar molt vistoses de colors però, jo crec que, són monòtones, repetitives i poc creatives. Per això he començat a fer algun canvi en el guarniment de les corones. He substituït els gomets per altres elements (petonets dels amics amb els llavis pintats, estampació, flors enganxades amb silicona...). M'agrada personalitzar-les i que es noti un toc d'originalitat que pot venir condicionat pel tema que s'està treballant a la classe, per l'estació de l'any en la que cau l'aniversari o bé per la tria personal del nen o nena. Així doncs, proposo corones variades com:

A la tardor: enganxar-hi fulles seques, escorces, branquillons... recollits al pati o en una sortida.

A l'hivern: jugar amb el color blanc sobre fons fosc, cintes brillants (espumilló, purpurines,...), papers de regals del tió o de reis, per carnaval, confetti...

A la primavera: pètals, estampació amb fruites, pintar amb flors o fruits, enganxar-hi flors...

A l'estiu: sorra, petxines, pedretes,...enganxades
Altres: diferents tècniques plàstiques, formes geomètriques treballades...

Esther Masferrer, mestra de l'escola Castell de Farners, de Santa Coloma de Farners

Els aniversaris amb els infants d'1 a 3 anys

Parlem sovint que l'escola estiu oberta a l'entorn i les famílies. Però quan ho fem, sembla que tot hagi de passar per l'escola. Abans els aniversaris se celebraven a casa, a l'entorn més proper als infants. Però..., les situacions canvien i els nens, generalment, passen molt més temps a l'escola i les amistats solen sorgir de l'ambient escolar.

Les famílies han d'optar per celebrar l'aniversari a casa (on no hi caben tots), en llocs que actualment es dediquen a aquesta tasca, o per fer-ho a l'escola. Però realment, és aquesta la funció de l'escola?

Nosaltres hem optat per tenir un calendari on apareixen les dates dels aniversaris i on hi ha les fotografies dels nens. Si els pares volen que ho recordem poden portar fruita variada o suc de fruites i si ho desitgen poden portar globus. Eixe dia, a l'hora d'esmorzar, fem un cap de fruita, o repartim els suc. El nen és felicitat pels companys amb un petó. Després juguen amb els globus.

Es fa una foto del nen i es posa en el calendari: Avui ha fet (1, 2 o tres anys).

Dolors Todolí, mestra de l'escola Gregori Mayans, de Gandia

Els aniversaris a l'escola Els Pinetons

La nostra escola és, per dir-ho de manera planera, nova de trinca. Aquest és el segon any de vida i, el mes de setembre, vam instal·lar-nos a l'edifici

nou (l'any passat vam estar allotjats en una altra escola). Aquest inici ha comportat moltes hores de reflexió i de diàleg entre tot l'equip de mestres, per tal d'anar elaborant el projecte d'escola.

Entre tots aquests aspectes a parlar i a decidir, hi havia la celebració dels aniversaris. A l'escola, els infants no porten esmorzades, sinó que totes les criatures han de venir esmorzats de casa; a mig matí, un petit grup, amb l'ajuda d'una mestra i un parell de pares o mares, prepara una mica de fruita per a tots els grups. El fet de discutir sobre si els infants portaven una coca o pastís per celebrar el seu aniversari ens creava algunes contradiccions amb aquesta rutina diària. També, els horaris de tarda estaven força atapeïts, i se'ns feia difícil encabir a la força una estona per berenar.

Així, tot pensant, se'ns van anar plantejant molts dubtes... Per què havíem de fer el que tothom fa només perquè toca, sense reflexió? Vam decidir, doncs, una nova manera, més ben dit, la nostra manera, de celebrar els aniversaris a l'escola; que estigués d'acord amb la realitat que ens envolta i que s'adaptés al ritme i al pensament de l'escola.

Quan un infant celebra el seu aniversari, no porta ni pastís ni galetes; de fet, no ho celebrem menjant, sinó que ho fem tot donant al nen o a la nena el protagonisme que es mereix. Així, aquell dia convidem la família a passar una estona amb nosaltres, a gaudir d'un temps compartit. El pare o la mare escull què ens proposarà; cadascú d'acord amb les seves possibilitats, interessos i habilitats. D'aquesta manera, podem passar uns moments de conversa, mirant fotografies o escoltant el conte preferit de l'infant, o bé fent collarets amb macarrons, o ballant una estona al ritme d'una guitarra. Tots aquests instants són únics i irrepetibles, com cadascun dels nostres infants. ■

Equip de l'Escola Els Pinetons de Ripollet

Bressols d'estiu?

Quan una parella es planteja tenir fills s'ha de plantejar també que l'arribada d'un petit suposa una nova estructuració de la vida familiar. Segurament no es podrà anar tant al cinema. Ni potser tampoc sortir tots els caps de setmana a la nit.

Poder sortir o anar d'excursió amb els fills i filles suposa altres ritmes familiars i personals i es fa necessari replantejar-se l'organització de les vacances. És possible que durant un, dos o tres anys, les famílies hagin de planificar les vacances per tal d'estar disponibles durant les vacances dels fills i filles, així probablement, amb una gran sort podran gaudir d'una setmana, «la del mig», tota la família plegada.

Des de la perspectiva dels educadors i mestres hem de tenir clar que tots els arguments pedagògics reflexionats durant tant de temps i les experiències que hem tingut a les escoles se'n van en orris quan es plantegen temes tan delicats com els casals d'estiu a les Escoles Bressol, que ja es comencen a conèixer amb el nom de «bressols d'estiu». La consciència de que cal vetllar perquè els nens passin poques hores fora de casa –en tractar-se d'infants tan petits–, la importància del referent educatiu constituït pels infants i adults amb qui ha establert vincles durant el curs –tan necessaris per la seva seguretat emocional–, la conveniència d'un període d'adaptació per assegurar una bona entrada al món escolar, amb tranquil·litat, seguretat i al seus petits ritmes, les ganes que (també) tenen els nens i nenes d'acabar l'escola i passar els dies en família (ja porten a les seves espatlles deu mesos de jornades, setmanes i mesos intensos, i quan es tenen 13, 14, 16, 18, 24 o 36 mesos, deu mesos constitueixen una part molt important



de la seva vida), queden en no res quan es planteja un casal dins de l'escoleta. Nous espais (que suposen perdre la seguretat espacial que han adquirit al llarg de un any), noves agrupacions d'infants (amb les inseguretats que comporta no estar amb els seus coneguts), canvis d'educadors (amb més inseguretat encara quan han establert un bon vincle amb un adult que ha estat el seu referent), centres d'interès de 15 dies (totalment inadequats als nens i nenes més petits de l'escola)...

Els equips de les escoles ho hem de tenir clar i hem de saber transmetre-ho a les famílies, a les AMPAS i a la societat en general. Com pot ser que nens i nenes d'un i dos anys els fem fer una jornada moltes vegades més llarga que la nostra?. I un calendari que, malgrat ser llarg i dur, encara volem estirar més per fer-los coincidir amb els dies de feina dels adults. Personalment, com a treballador no m'agradaria gens que se m'imposés haver de continuar fora de casa meva quinze dies o un mes més del que em toca, i suposo que tampoc agradaria a la majoria d'adults ni a cap dels nens i nenes.

I per altra banda caldria que les administracions tampoc deixessin un buit en aquest aspecte i s'haurien de posicionar també. Com a col·lectiu de mestres



caldría exigir-los que ho fessin, i com a pares i mares hauríem d'exigir-los que promoguessin lleis i sobretot sistemes de control de les empreses, perquè la conciliació de la vida familiar i laboral fos una realitat. Perquè, després què? Demanarem casals a l'agost? i al setembre?

Els hem preguntat als nens i nenes, als nostres fills i filles? Cal anar cremant etapes tan d'hora? Podem, els adults, fer un esforç per mirar d'estar més temps amb els nostres fills i filles? Ens «solucionen» el famós problema de la conciliació, deu o quinze dies més «d'escola»? És la solució al problema fer passar als nostres fills i filles més dies fora de casa?

Aquestes són algunes preguntes que em plantejo, com a educador d'escola bressol, però també com a pare. He intentat posar-me a la pell de les famílies que no «gaudeixen» de les vacances dels mestres. Ho he comentat amb altres famílies, amics i coneguts, i realment, el que més valoren ells és el temps dedicat als seus fills i filles. Els pares i mares sabem que el temps passa volant i que el primer, segon i tercer any de vida queden lluny quan ens aturem i fem mitja volta al viscut. També sabem que aquests tres primers anys són molt importants per al seu desenvolupament i que hem de procurar d'estar el màxim de temps amb ells, per tant hem d'exigir a les nostres empreses hores, dies i el que faci falta, perquè la vida dels nostres infants petits és una fet irrepitable i mai podem tornar enrere i tornar a viure junts les primeres passes, les primeres paraules, les primeres menjades, els primers jocs, els primers somriures...

Ivan Febrer Bellostes, és pare i mestre d'escola bressol

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®

Vincles i límits que ajuden a créixer



Vincles i límits són dos elements fonamentals en el desenvolupament dels infants. Els vincles aporten als infants la seguretat necessària per créixer i desenvolupar-se en la mesura que garanteixen que algú interpretarà i donarà resposta a les seves necessitats. Els límits, simbolitzats inicialment per l'espera entre la demanda de l'infant i la resposta dels pares, l'ajuden a percebre la seva individualitat i a tenir més consciència d'ell mateix.

Un nadó és un ésser humà que des del primer moment es comunica plenament i activament amb el seu entorn. Actualment estem força segurs que l'aspecte més important perquè

creixi i es desenvolupi harmoniosament són els vincles. La base de quasi tot consisteix que se senti lligat a algú i se senti segur. Bona part d'aquesta seguretat li proporciona el seu entorn i més concretament els adults que en tenen cura. Els adults que saben interpretar els senyals de l'infant i que responen, no sempre perquè això no és possible, però quasi bé sempre en harmonia amb ell, que el comprenen i tradueixen el món per ell, ofereixen una bona base per al seu desenvolupament.

una imatge de si mateix i del món que l'envolta. Si quan ve a casa algú de fora, el nadó plora i reaccionem dient: «atenció, no feu soroll, entreu a poc a poc...», d'alguna manera l'informem que la persona que entra fa por, que el món és perillós. Si en canvi li diem: «no passa res, ha arribat la Maria...», el nen interpreta que aquesta persona no representa cap perill, que pot estar tranquil. En la mesura que es presenta el món com un entorn segur o insegur, així el sentirà l'infant.

A l'infant, li cal algú que l'ajudi a comprendre el que li passa i el que s'esdevé al seu voltant. A través de les nostres reaccions, de les interpretacions que fem dels seus plors i dels seus gestos, es fa

El plor és la forma de comunicació més important de l'infant petit, és el seu principal llenguatge. Cal que els adults del seu entorn l'interpretin i s'adonin de quina és la causa i el sentit d'aquest plor. Si reaccionen amb angonya, és com si li retornessin el seu missatge sense canviar res. En canvi si l'absorbeixen, el redirigeixen i poden presentar a l'infant una visió diferent del que li passa: «Estàs cansat i potser tens són, oi? Et posaré al bressol a veure si dorms una estona. Quan et despertis et sentiràs molt millor!» És el que el psicoanalista Bion anomena contenció, que es una manera, no solament d'interpretar, sinó també d'explicar a l'infant que les emocions fortes es poden controlar. Amb l'ajut dels adults, els infants van aprenent a poc a poc que emocions i sensacions, per molt punyents que siguin, són una cosa que passa, que té un final, i que després tot torna al seu lloc.

Asha Phillips



Si sempre es respon immediatament al plor o a qualsevol somiqueig de l'infant, no se li dona l'oportunitat de percebre's a si mateix com a algú diferent i separat dels pares. Com diu Winnicott, «als nadons, l'adaptació total els sembla un acte de màgia». Així que plora apareixen els pares i és com si ell els creés amb el seu plor, «màgicament».

Quan els pares s'avancen a les necessitats de l'infant no només no li donen la possibilitat d'expressar allò que necessita, sinó que a més li escatimen l'oportunitat d'experimentar unes necessitats que es cobreixen abans que hagi pogut sentir-les. Si cada vegada que plora, se li ofereix de seguida el pit o el biberó o se li mostra alguna cosa que el distregui sense esbrinar el perquè d'aquell plor, pot ser que ni el nen mateix sàpiga el que vol, no ha tingut prou temps per percebre la gana, el fred, la incomoditat... i fins i tot pot mal interpretar la pròpia experiència, com és el cas dels nens que cada vegada que senten alguna mena de neguit volen menjar, però en realitat no tenen fam, o bé dels que acaben necessitant que algú estigui sempre al seu servei.

Des del primer moment s'ha de crear un espai entre la demanda de l'infant i la resposta dels adults. L'«espera» i el «no» introdueixen aquest espai. Un «no», almenys al començament, discret, i suau, no massa dur, perquè en realitat l'infant no pot suportar massa dificultats. Una «espera» discreta i plena de sentit; un temps d'escolta. No es tracta de deixar plorar el nen «perquè se li eixamplin els pulmons» ni de fer-lo esperar per sistema; es tracta de donar-nos i donar-li una mica de temps. El temps precís perquè l'adult pugui escoltar i deduir el que necessita l'infant i perquè aquest pugui escoltar-se i començar a percebre i diferenciar les sensacions que el seu cos li procura. Un temps d'escolta perquè entre tots dos s'estableixi el diàleg i la comunicació necessària.

En aquest sentit l'«espera» és un «no» simbòlic que ajuda l'infant a descobrir que és un ésser diferenciat dels adults que l'envolten, que té

sentiments i necessitats pròpies a les quals algú altre respon. L'«espera» i el «no» són les dues cares d'una mateixa moneda, són dos elements que ajuden el nen a percebre la seva individualitat i a tenir més consciència d'ell mateix.

Per a la majoria d'adults no és fàcil dir «no» per moltes raons: per la pròpia història, per la percepció d'ells mateixos... Dir «no» implica establir una distància entre un desig i la seva realització, implica establir un límit. Quan el nadó plora, és important deixar un temps d'espera per poder aclarir ben bé què li passa abans de donar una resposta: si necessita menjar, si un canvi de posició, etc. Deixar un temps d'espera entre un somiqueig i una resposta és fonamental perquè aquest pugui percebre el que li passa.

Si nosaltres mateixos no podem esperar, tampoc no serem capaços de dir «no» ni a la demanda del nadó ni a la interpretació que fem d'aquesta demanda. Les nostres reaccions davant dels plors de l'infant, el deslletament, les primeres separacions... són bones oportunitats per començar a establir petits límits. La primera separació entre mare i nadó és un primer límit que informa a l'infant que ell existeix al marge dels altres i per tant facilita el seu procés d'individuació.

Els límits són necessaris per moltes coses: perquè els infants se sentin segurs, perquè no corrin cap risc i perquè es desenvolupin. Si bé per als més petits són una oportunitat per sentir-se persones separades dels pares, per créixer i desenvolupar-se com a individus, per als més grans els límits són així mateix una font de seguretat.

Els infants d'entre dos i cinc anys acostumen a ser molt apassionats, en la seva vida tot es produeix amb molta força i han d'aprendre a controlar les seves emocions i alguns dels conflictes que aquestes comporten. A vegades es poden sentir desprotegits, completament a mercè dels fets, però saber que al seu voltant hi ha algú amb qui poden comptar, uns braços que els contenen, els fa sentir segurs i això és molt important per al seu desenvolupament.

Si quan demanen atenció o volen una cosa determinada els fem esperar una mica o els oferim alternatives al que ens demanen, els ajudem a aprendre a ser pacients i flexibles. Però, ja sabem que no és fàcil acceptar un «no» i hem d'estar preparats per encaixar la seva ràbia quan no aconseguen el que volen, i la ràbia sovint va acompanyada d'un sentiment posterior de culpa. Per això, després d'experimentar aquest sentiment tan fort, els infants poden sentir-se malament si no se'ls fa entendre que tots sentim ràbia en moments determinats. La qüestió és ajudar-los a saber què fer amb ella i que aprenguin a expressar-la de maneres acceptables.

El «no» també ajuda els infants a anar aprenent a superar la frustració, a no enrabiar-se, a trobar una manera acceptable de procedir, a no convertir-se en petits tirans. Quan han demanat i demanat una cosa, i finalment els la donem, llavors ja no val res, perquè per aconseguir-la han estat tan horribles que el regal ja no és un regal i ja no el volen. Dintre seu creix la sensació de malestar perquè creuen que després d'haver estat tan horribles ningú no se'ls estima. Creuen que qui no és bo - qui no fa el que els adults volen - no és estimat, i necessiten amor.

Cal que els infants aprenguin a viure al món i, sense les normes que ens permeten convida i fer coses amb els altres, això no és possible. Quan s'està en grup cal adequar els propis desigs als dels altres; a casa pot ser el rei, però en el grup és un més, descobreix que no està sol al món.

La passió amb què viuen les coses i que sovint domina els infants fa que ens puguin fer sentir cruels. Sucumbir a la seva gran força i donar-los més llibertat de la que necessiten els fa córrer el risc de convertir-se en petits tirans; i, en canvi, establir més límits dels necessaris ens pot convertir en tirans a nosaltres mateixos. Cadascú ha de decidir quins límits establir i reflexionar sobre el perquè d'aquests límits.

Amb els infants mes grans els límits han de ser més clars que amb els petits, però mai rígids, ni durs. Cal ser suau, però ferm, i no dubtar, perquè l'ambigüitat els desestabilitza. Els pares sovint volen que el fill o la filla estigui d'acord amb ells i que quan li diuen: «és hora d'anar al llit» o be «és hora d'apagar la televisió» s'hi avinguin i diguin: «i tant mare tens raó, ja l'apago», i no és així. Tampoc no cal negociar massa; es pot dir: «avui és divendres, et pots quedar fins a tal hora, però demà t'has de llevar a tal hora», o bé: «d'acord, pots acabar de veure els dibuixos animats, però després a dormir», sense oblidar qui té la responsabilitat de

decidir. Si es negocia sempre, l'infant no sap si el límit és un límit de veritat o no, i això el desorienta. Tampoc no cal entrar en grans discussions ni justificacions: «saps que si no apagues la televisió demà al matí estaràs molt cansat»... És suficient donar una explicació curta, de tant en tant, sense atabalar-los amb llargues explicacions per tot i en tot moment que acaben enterbolint el que es vol d'ells. No hi ha una fórmula màgica, i cada família ha de trobar la seva manera de fer, perquè el que en algunes funciona molt bé en d'altres no.

Acceptar els límits no és gens fàcil ni per als infants ni per als adults. Estar convençuts que aquests són necessaris i beneficiosos ajuda els adults a establir-los i els infants, a acceptar-los. Com ja s'ha dit, acceptar els límits no és gens fàcil per als nens i per tant cal que estiguem disposats a ser el blanc de la seva còlera. Això no obstant, els pares i els educadors no han d'acceptar mai la violència, en això s'ha de ser ferm. No hi pot haver negociació possible, els cops no són acceptables de cap de les maneres.

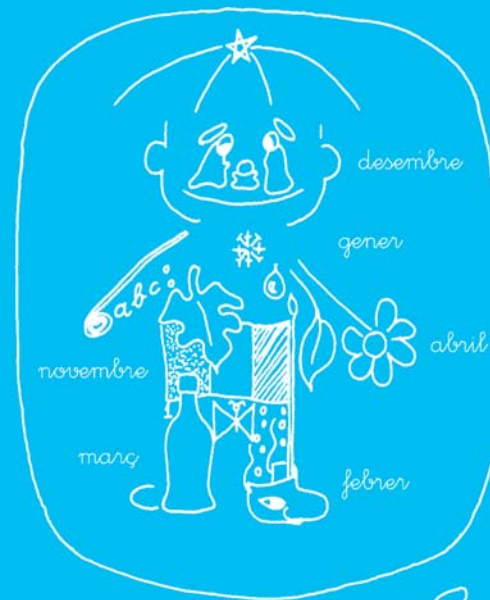
Si l'infant se sent comprès i veu que es reconeix la força amb què es manifesta el seu sentiment té menys necessitat d'expressar-lo d'una manera agressiva. Quan se sent incomprès, es torna cada vegada més agressiu i destructiu. Una de les maneres d'ajudar-lo a controlar aquests sentiments tan forts és acceptant-los i ajudant-lo a trobar una bona manera de canalitzar-los: «sé que estàs molt enfadat i entenc el perquè, però no pots fer això...».

Hi ha una estreta relació entre còlera i agressivitat, i entre por i agressivitat. Els infants que tenen por o que no han tingut gaires límits poden ser agressius. Són i sempre han sigut apassionats. Potser ara són més agressius, perquè senten que el món està fora de control i tenen por. Em refereixo a l'agressivitat defensiva d'aquells infants que se senten desemparats. Tant l'agressivitat com la còlera són força, energia i, per tant, es poden canalitzar positivament per tal de no fer-se mal, ni a un mateix ni als altres. Actualment els infants passen molt de temps tancats i molt poc a l'aire lliure, fan poc esport, no tenen gaires oportunitats de gaudir d'espais amplis i de llibertat; aquesta potser és una altra raó per la qual són agressius, perquè estan massa lligats. Està comprovat que els infants que juguen, corren, canten, criden i es mouen, exterioritzen i canalitzen una certa energia agressiva i això és molt important i necessari. ■

Asha Phillips es psicoterapeuta



FRATO 84



FRATO 79

LA PROGRAMACIÓ

Equitat i respecte per la diversitat

Aquest document, elaborat per la xarxa DECET, convida totes les persones vinculades als serveis adreçats a la infància al debat i a la reflexió amb l'objectiu de fer-nos plantejar si es té prou en compte i es promou suficientment l'equitat i la diversitat. En el número 160 d'INFÀNCIA ES VA PUBLICAR EL PREFACI, LA INTRODUCCIÓ I EL PRIMER DELS SIS PRINCIPIS QUE COMPONEN EL DOCUMENT, PENSATS PERQUÈ ES REFLEXIONI SOBRE AQUESTS TEMES INDIVIDUALMENT I COL·LECTIVAMENT. DURANT AQUEST ANY PUBLICUEM, UN PER UN, ELS SIS PRINCIPIS.

DECET s'organitza a través de grups de treball transnacionals. Un dels grups de treball es va anomenar «Investigació participativa per donar sentit a les bones pràctiques» i estava format per membres d'Alemanya, Escòcia, Bèlgica, Anglaterra, Grècia i França. Els membres del grup van treballar en investigacions amb col·legues, famílies i nens en els seus respectius països per identificar de quina manera les pràctiques fomenten el respecte per la diversitat en espais per a la primera infància. Els resultats d'aquesta investigació han donat forma a aquest document que esbossa uns principis i uns criteris de qualitat sobre el respecte per la diversitat i suggereix alguns mètodes per a la seva promoció.

Es tracta d'exemples «reals» sobre com els membres del grup van utilitzar els principis i els criteris de maneres diferents en els sis països implicats per comparar les actituds dels espais per a la primera infància vers el respecte per la diversitat en marcs monoculturals o multiculturals; per qüestionar les percepcions del personal; per desenvolupar les pràctiques existents; per implicar les famílies i les criatures en activitats

d'investigació; per crear exemples de respecte per la diversitat, per recollir informació de centres que han obtingut bons resultats en la promoció del respecte per la diversitat.

El grup ha identificat uns criteris per tal que els participants en la coconstrucció de coneixement puguin valorar si els principis han estat implantats. El document, que no vol ser prescriptiu i sí interactiu, pretén estimular el debat. Les citacions són reals i busquen provocar una reflexió crítica. Han sorgit d'entrevistes amb professionals, famílies i infants. El document no pretén subratllar unes bones pràctiques. De fet, pot ser que a vegades qüestionari què són bones pràctiques, què significa un treball basat en valors amb infants i famílies o a qui correspon transmetre valors als infants.

Com podeu fer servir aquest document? Sigueu lliures de fer-lo servir

- per informar els polítics, acadèmics, professionals i famílies interessats sobre el treball, els propòsits i els principis de DECET;
- per estimular el diàleg interactiu amb polítics, equips, famílies i infants sobre el foment del respecte per la diversitat com a fonament essencial per a qualsevol pràctica en la primera infància;
- per desafiar les actituds negatives i continuar desenvolupant les pràctiques existents sobre el respecte per la diversitat.

Compartiu amb nosaltres les vostres idees, dubtes i suggeriments.

Principi 4



Principi 4

Participar com a ciutadans actius

- El centre d'educació i atenció infantil és una part vital de les xarxes de la comunitat local i el personal està implicat activament en les qüestions que preocupen els membres de la comunitat en cada moment.
- Els professionals creen estructures democràtiques i cerquen de manera activa les opinions de totes les famílies, els infants i el personal.
- Les famílies, el personal i les criatures comparteixen responsabilitats a fi de dissenyar conjuntament el dia a dia i aconseguir un sentiment de pertinença i de propietat.
- El centre contribueix a la dinàmica de la comunitat permetent als nens i a les nenes, a les famílies i al personal que facin servir els recursos disponibles: espai, personal, equip i formació.
- El personal intenta incrementar els seus coneixements, les tècniques i les capacitats sobre les diverses formes de participació.

Els comentaris que podeu llegir a continuació són reals i pretenen provocar una reflexió crítica. Han sorgit d'entrevistes amb professionals, mares, pares, nens i nenes. No pretenen subratllar unes bones pràctiques. De fet, pot ser que de vegades qüestionin el que són bones pràctiques, que significa un treball basat en valors amb infants i famílies o a qui correspon transmetre valors als infants.



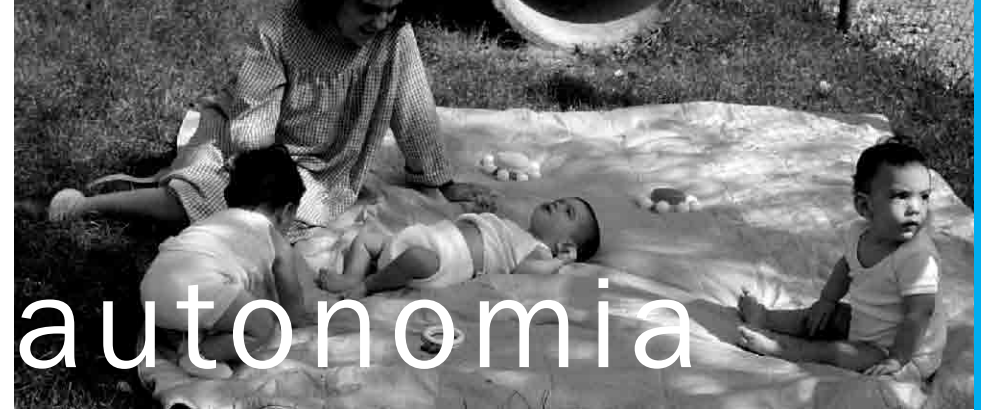
Diversity in Early Childhood Education and Training Diversity in Early Childhood Education and Training

- «No m'agrada l'olor que fa els dimarts, però m'obliduen a menjar-bo.»
Petros, quatre anys
- «Per a mi no té cap sentit dirigir un centre infantil i familiar i no establir una relació entre el centre i la vida de l'infant a casa seva i la seva comunitat; el meu treball és assegurar que les connexions siguin fortes, que les famílies no solament siguin ben rebudes sinó que s'espera que participin en la mesura que ho desitgin.»
Julie, directora de centre
- «Tot i que treballo tot el dia sé com van les coses al meu fill, que es preocupen de tenir-me'n informada. Si vull, tinc ocasió de parlar amb el personal els vespres, donar la meua opinió, trobar-me amb altres mares i tot això sense sentir que molestes o interfereixes. De fet, sento que saben que tinc dret a saber.»
Aanchal, mare
- «Avui em toca triar l'activitat i puc ser la cap -fins i tot si els vull dir a tots que se'n vagin a casa; crec que ho haurien de fer, és clar que sí!"
Melissa, quasi cinc anys
- «Animen el personal a formar part de diversos comitès, equips d'avaluació infantil, comitè del festival i del teatre local, comitès de pares i mares, grups de treball i d'intercanvi. Això els fa tenir una visió més amplia i conèixer la resta de la comunitat.»
Eva Maria, directora de centre
- «Treballo per als pares de minories ètniques perquè assumeixin responsabilitats sobre els seus fills; alguns centres assumeixen aquesta responsabilitat per ells.»
Jimmy, assistenta social

Anastasia Houndoumadi,
de «Schedia» (Grècia) ahak@hol.gr,
Dalvir Gill de CERC (Anglaterra) d.gill@crec.co.uk,
Françoise Moussy
d'ESSSE (França) moussy@essse.fr,
Peter Lee, de CAF (Escòcia) p.lee@strath.ac.uk,
Veerle Vervaeet, de VBJK (Bèlgica)
veerle.vervaeet@vbjk.be,
Regine Schallenberg-Dieckmann,
d'ISTA (Alemanya) r.schallenberg@inakindergarten.de,
membres de la Xarxa DECET

Els fonaments d'una veritable en els infants

autonomia petits



Judit Falk

El diccionari Larousse defineix l'autonomia com «la llibertat de governar-se per les pròpies lleis sense minvar la llibertat dels altres». L'autonomia és també la capacitat per a un individu d'assumir la plena responsabilitat dels seus actes. Pares i professionals de la petita infància desitgen veure que els seus fills esdevenen autònoms segons aquesta definició, però el camí pel qual podran arribar-hi no sempre els resulta clar. Això porta a punts de vista molt variats sobre l'autonomia de l'infant petit.

Molts consideren que l'autonomia és important ja que permet a l'infant de «fer coses tot sol» (jugar, menjar, vestir-se, desvestir-se, rentar-se les mans,... etc) i d'experimentar una satisfacció de sortir-se'n per ell mateix.

(...) Algunes llars d'infants estan molt orgulloses de la precocitat dels infants que acullen, sobretot pel que fa a les necessitats corporals. La finalitat és de fer-los autònoms en terrenys concrets per tal que l'adult pugui d'aquesta manera guanyar temps per a tasques més «valorades».

Altres persones pensen que l'autonomia s'oposa a una determinada concepció de la relació afectiva en la qual la dependència respecte a l'adult és un factor essencial.(...) «L'adult hi perd el seu paper d'educador» «La valoració de l'activitat autònoma provoca un compromís menor de la relació humana. No és desitjable que un bebè aprengui a passar de l'adult, a aïllar-se en el seu joc.»

Altres pares i professionals no creuen que l'infant petit pugui ser autònom ni en les seves activitats motrius, lúdiques o en els seus aprenentatges, ni durant la cura personal, ja que l'adult considera que ell hi perdria la seva autoritat sobre l'infant. «Com més autonomia els dones, menys els pots fer obeir.»

Algunes persones tenen opinions «intermèdies». «En col·lectivitat, ser autònom és útil a l'infant i als adults que no tenen temps suficient per dedicar a cada infant. Però en família és inútil.» D'altres, encara, tenen expectatives exagerades. «Cal que sigui autònom al més aviat possible per donar-li un màxim d'oportunitats a la vida.»

Tot això mostra que es desconeix el procés d'accés de l'infant a l'autonomia adulta, ja que es tracta d'un procés llarg amb etapes i ritmes individuals, com passa amb tots els altres terrenys de la construcció de la personalitat.

Paral·lelament hi ha una certa contradicció entre les dades científiques recollides aquests darrers decennis i les actituds actuals referents al nadó. Aquest ja no es considera com un receptacle passiu amb unes necessitats purament fisiològiques. Es presta més atenció a les necessitats afectives del bebè, a les seves interaccions amb el seu entorn i als seus aprenentatges. Algunes investigacions han revelat en els nounats i

nodrissons ben petits unes capacitats fins aleshores insospitades. Ben aviat, el nadó reconeix la veu de la seva mare, respon amb reaccions diferenciades a estímuls diversos, distingeix formes, olors, gustos, colors. Pot imitar l'expressió de la cara de l'adult, ser estimulat o condicionat, aprendre. Altres recerques han provat que un acte desitjat i executat lliurement per un subjecte és molt més profitós per a ell a curt i llarg termini que uns actes imposats o soferts.

Això no obstant, a excepció d'un nombre molt restringit d'experts de la petita infància, aquestes descobertes no han transformat la pedagogia del desenvolupament de l'infant i no han fet augmentar la confiança en la seva capacitat de desenvolupament. L'interès de l'activitat autònoma iniciada pel bebè mateix resta ignorada o tinguda per negligible. El bebè és considerat com un ésser a qui, per al seu bon desenvolupament, cal ensenyar o almenys fer exercir les seves capacitats. L'adult «fa fer» al bebè alguna cosa que ell encara no sap fer per ell mateix, li mostra com fer-ho, l'incita a imitar els gestos o actua en lloc seu. I durant la cura corporal i a l'hora de menjar, impedeix els seus moviments i fins i tot s'hi oposa amb diferents estratagemes o per la força quan dificulten l'activitat de l'adult.

L'evolució de les actituds envers els nens petits ha anat més aviat en el sentit d'aconseguir aprenentatges precoços. S'estimula precoçment, i fins i tot se sobreestimula en els aspectes psicomotor, sensorial, intel·lectual, gestual i verbal. Es proposen als pares i als educadors programes d'aprenentatges precoços o mètodes per desvetllar o estimular el gust de l'activitat i accelerar certes adquisicions. Es concedeix poca importància no només a l'activitat autònoma dels lactants i dels infants petits, sinó també a les condicions de l'entorn que l'afavoreixen i li permeten d'expandir-se. Ara bé, alguns errors educatius podrien evitar-se si els descobriments que es refereixen a la capacitat d'aprenentatge precoç dels nodrissons reforcessin la confiança de l'adult en la seva capacitat de desenvolupament i en el valor de la seva activitat autònoma.

És important comprendre que l'autonomia comença des del naixement, però pren una forma particular en cada un dels estadis de desenvolupament. Per a nosaltres, les primeres experiències de l'autonomia existeixen des de l'edat de nou-nat en tota activitat iniciada per l'infant mateix sense la intervenció directa dels adults i orientada pel plaer i les

ganes de fer coses. Com veurem, aquesta activitat «autònoma» iniciada per l'infant mateix és font per a ell de múltiples aprenentatges en els terrenys psicomotor, afectiu i cognitiu. És aquest conjunt d'aprenentatges autònoms els que, quan són respectats, constitueixen els fonaments de l'autonomia adulta.

Examinem ara com es donen en les estones en què l'infant juga tot sol i en els moments de cura corporal, precisant allò que l'infant hi guanya i com l'adult, pare, mare o professional, pot ajudar-hi.

A. Les estones de jocs en què l'infant actua per ell mateix

El potencial innat de l'infant comporta una tendència al creixement i al desenvolupament. Els infants són empesos per una força interior, un desig d'experimentació del seu cos i dels objectes del voltant. La cura corporal de qualitat afavoreix aquesta tendència innata de l'infant a conèixer i a habitar el seu cos, a extreure ensenyaments de l'exercici de les seves funcions corporals i a acceptar els límits de la seva pell, que separa el «jo» i el «no-jo». En aquest procés, s'observa una progressió permanent i una successió d'etapes comunes a tots els infants, però amb un ritme propi per a cada un d'ells. L'activitat autònoma del bebè mobilitza aquestes potencialitats específiques que no poden ser substituïdes per cap altra cosa. El bebè és, així, capaç d'actuar d'una manera adequada per dominar els seus moviments, adquirir coneixements sobre ell mateix, sobre les seves capacitats corporals i sobre el món material





que l'envolta. Per desenvolupar la seva autonomia, té necessitat d'experimentar les seves competències per mitjà d'aquesta activitat autònoma. Considerem que és essencial en l'educació de tots els infants no desvetllar i desenvolupar el gust de l'activitat autònoma, sinó:

- mantenir i donar suport a aquest gust innat i natural;
- protegir-lo perquè no s'inhibeixi;
- proporcionar-li les condicions que afavoreixin el seu desenvolupament.

A través d'aquesta activitat l'infant pot acumular les experiències que afavoreixen no solament un desenvolupament motor harmònic, sinó també:

- la construcció de les bases del seu sentiment d'eficàcia i de desenvolupament intel·lectual;
- el desenvolupament de la seva capacitat per ser un adult creatiu i responsable.

Ser actiu d'una manera autònoma des de ben petit té, doncs, importància tant per al present com per al futur. A més a més, és font de plaer i de satisfacció. Per això és important per a tots els infants, criats en família o en col·lectivitat, de viure des de ben petits en unes condicions que els permetin descobrir el plaer que els pot produir la seva pròpia activitat espontània i de fer-la créixer gràcies als resultats obtinguts. A totes les activitats corporals s'associa una necessitat d'exercir-les i desenvolupar-les, encara que aquesta necessitat no comenci a manifestar-se fins a un cert estadi de maduració física i psíquica de l'infant. Cada nova adquisició procedeix de la precedent, no emergeix fins que la precedent està ben acabada i forma una base sòlida per a les adquisicions futures, ja que procura a l'infant un domini real del gest i una seguretat en l'execució.

Quan observes un bebè en bon estat psíquic, amb un espai suficient i joguines adequades, perceps en els seus exercicis un interès viu, una atenció concentrada, una tenacitat i una intrepidesa serenes, que sovint no s'observen d'una manera tan neta en els infants de més edat. Als nostres ulls, esdevé cada vegada més experimentat en allò que emprèn. (...)

Paper de l'adult. Interacció adult-infant a curta distància

El respecte de l'activitat lliure de l'infant demana un seguiment atent dels adults, basat en els coneixements i les observacions. Per a aquest seguiment, cal donar a cada moment unes respostes tan adaptades com sigui possible a les necessitats d'activitat de l'infant. Aquestes respostes, per la seva banda, susciten en ell el desig d'avançar. Quins són els elements essencials d'aquest seguiment?

Sentir-se segur és indispensable a l'infant. La base d'aquest sentiment li és donada per la seguretat afectiva que li procura una relació amb l'adult càlida, feta de tendresa i de confiança. Aquesta relació és un dels

elements impulsors del seu gust per l'activitat lliure i autònoma, font de plaer i d'experiències que afavoreixen un desenvolupament harmònic, sostingut per un sentiment d'eficàcia en les seves relacions amb l'adult i en allò que emprèn. El gust de l'activitat s'esgota ben aviat si no és alimentat per aquesta relació afectiva.

Però el sentiment de seguretat es construeix també en l'infant d'acord amb el suport que li proporciona l'adult. Aquest suport passa per un conjunt d'elements que examinem tot seguit.

– **Des del moment en què l'infant «fa saber» amb alguna mena de signe que es troba** en dificultat, l'adult que l'ha sentit li indica que se n'ha adonat, encara que es trobi fora del seu camp visual. De fet, per a l'infant en activitat lliure, estar sol no significa sentir-se abandonat sinó que són més aviat llargues estones de serenitat i de joc tranquil sense intervenció directa intempestiva de l'adult. La intervenció directa en l'activitat de l'infant el priva de la joia d'actuar per ell mateix i modifica les seves expectatives i les seves iniciatives. (...)Proposant a l'interès de l'infant uns objectius que no són els seus, la intervenció de l'adult no solament destorba la seva activitat autònoma i els seus propis objectius, sinó que també augmenta artificialment la dependència de l'infant respecte a l'adult; mentre que l'actitud respectuosa per l'autonomia proporciona la base d'una relació adult-infant en la qual cadascú presta atenció a l'altre i viu en una confiança mútua.

– **El respecte per l'activitat autònoma de l'infant no significa de cap manera la indiferència de l'adult.** Aquest és a prop, entre ell i l'infant hi ha una relació a distància amb, en alguns moments, interaccions visuals o intercanvis de paraules o de sons. El punt important és que la criatura pugui sentir i imaginar la presència de l'adult, saber per experiència que és allà, que està disponible si el necessita. De tant en tant l'adult reconeix l'èxit de l'infant per mitjà d'un comentari oral i l'ajuda a prendre consciència dels seus resultats. L'infant, per la seva banda, té necessitat de compartir la seva joia amb un adult que estima quan assoleix un nou resultat. Però s'ha de sentir també acceptat i apreciat encara que no hi hagi cap resultat espectacular. L'adult, amb el seu llenguatge ric durant els intercanvis de gestos i paraules, permet que l'infant, al seu nivell, pugui prendre consciència d'ell mateix i del seu entorn i pugui situar-se en els esdeveniments de la seva vida i les seves relacions.

- **El respecte del ritme dels seus avenços** motors, que implica no posar-lo mai en una postura que l'infant encara no domina per ell mateix o encoratjar-lo a fer alguna cosa més enllà de les seves capacitats, forma part també del suport indirecte que l'adult ha de proporcionar.
- **La tasca de l'adult és també de posar l'infant en condicions tals que pugui exercir les seves competències, tot i estar protegit de les situacions perilloses.** L'atenció i l'interès de l'infant s'estableixen al ritme exacte de la seva maduresa i al nivell corresponent al seu estadi de desenvolupament, quan el seu espai de joc està ben condicionat, és a dir quan hi ha una quantitat adequada de bones joguines, no està envoltat de joguines sobreestimulants i «provocadores» (que comencen a moure's o a produir sorolls en cada un del seus gestos involuntaris) i que se sent bé en el seu cos i lliure dels seus moviments.

Manipulació i jocs

L'activitat del bebè s'organitza d'acord amb la seva capacitat d'atenció, del seu nivell d'interès, del seu equilibri afectiu i del seu humor del moment. Però l'exploració, l'exercici i el desenvolupament de les seves capacitats corporals no són independents de les aportacions del medi i caminen en paral·lel i en interdependència amb el procés de la seva descoberta del món que l'envolta. Això permet a l'infant:

- el descobriment del món;
- el descobriment i el domini progressiu dels processos d'aprenentatge;
- el coneixement del seu cos i de saber estar a la seva escolta

Conjuntament amb els grans moviments, l'infant fa jocs manuals que esdevenen cada vegada més variats i complexos en el decurs del desenvolupament. Explora de totes les maneres possibles els objectes que l'envolten. Adquireix informacions sobre les seves diferències característiques, mida, pes, color, superfície, lleugeresa o rigidesa, etc. Amb elles, viu experiències variades i aprèn el que pot fer amb aquests objectes, si són lluny o prop seu, si cal fer esforços, estirar-se, desplaçar-se per tocar-los, per aixecar-los, empènyer-los, llençar-los, etc. Està atent, alhora, als seus propis gestos, als moviments del seu cos, als objectes que l'envolten i als efectes de les seves pròpies accions.

Si ningú no imposa a l'infant amb quin objecte i com ha de jugar, i no atreu la seva atenció o la desvia, pot estar ocupat amb un objecte tant de temps com l'interessi i en les estones en què ell pot realment prestar-li la seva atenció.

Durant aquestes activitats, posa en pràctica les seves possibilitats específiques d'aprenentatge. La repetició de l'acte li dona la possibilitat d'adonar-se dels seus efectes i memoritzar-los. Això li permetrà cercar aquests mateixos efectes en una altra ocasió. (...)

Quan explora el seu entorn, l'infant es planteja preguntes i intenta de trobar les respostes per ell mateix. Aquesta actitud de preguntar-se i el seu desig d'experimentació impregnen els seus actes. I aquesta mateixa actitud ensenya a l'infant a proposar-se tasques accessibles. En aquesta situació, sense influència d'altri, les temptatives infructuoses no suscitaven un sentiment de fracàs.

Durant la seva acció, la criatura té també la possibilitat de modificar el seu projecte, de plantejar-se qüestions noves aparegudes com a conseqüència dels seus actes. Pot encara parar i reprendre més tard les seves temptatives. L'acceptació d'un fracàs momentani i la modificació amb flexibilitat d'un pla d'acció també forma part de l'aprenentatge.

Aprenent a estar atent als efectes dels seus actes, l'infant perfecciona les seves competències. Aprèn a aprendre. L'activació d'aquests processos d'aprenentatge és més important en ell mateix que les adquisicions pròpiament dites.

Les activitats motrius i manuals són la font de tota una activitat mental que es desenvolupa al mateix ritme que l'evolució sensomotora. Donen lloc a «operacions mentals», precedides i seguides d'experimentació, posant en pràctica la deducció, l'anticipació, la memorització, l'establiment de lligams entre els objectes, entre ell mateix i els objectes, entre els objectes i les persones, etc. El bebè no fa tot això amb unes paraules i un pensament d'adult, sinó que ho viu i ho construeix a través del seu cos. L'activitat motriu és productora de l'activitat mental de la qual és el suport, i la mentalitat mental alimenta i estimula l'activitat motriu.

En el decurs de les activitats motores, aprèn a assumir tants petits riscos com ell mateix pot controlar. Durant les seves exploracions és prudent. Per exemple, quan rodola es para abans de picar amb el cap contra el terra, la paret o el barrot del parc, perquè ha après que són durs. (...).

L'activitat espontània del bebè segueix el ritme dels temps de parades o de reposos periòdics. Després d'una estona de repòs més o menys llarga, reprèn la mateixa activitat o una altra. La seva capacitat d'autoregulació li permet de decidir ell mateix uns moments d'activitats i uns moments de recuperació.

Quan el bebè té la possibilitat d'experimentar amb la totalitat del seu cos, arriba a una bona integració tònica i postural que participen en la constitució no solament de la seva motricitat sinó també de totes les seves altres funcions psíquiques. Dominant el seu cos i el seu equilibri corporal, es capaç d'adaptar-se al medi i d'entrar-hi en interacció. (...) Això contribueix al seu sentiment d'eficàcia, a la seva seguretat de base, a la força del seu jo.

L'activitat autònoma permet que l'infant participi, a cada instant amb la globalitat del seu cos, en tot allò que emprèn, i que senti el seu cos. Està sempre a l'escolta del seu cos, viu en diàleg i en harmonia amb ell i amb els seus senyals. Coneix, comprèn, accepta els límits de les seves capacitats corporals. No es posa, doncs, en situació de fracàs i, per conseqüent, no experimenta sentiments d'insuficiència. (...) Si l'adult li assegura les condicions favorables, l'infant, simultàniament amb el seu desenvolupament, pot arribar-hi per ell mateix i viure en harmonia amb el seu cos.

Com a conclusió (...), podem constatar que si l'adult considera l'activitat independent del bebè des de ben petit com un valor important per al present i per al futur de l'infant, això modificarà també la seva visió del seu propi paper de pare o d'educador. El pare o la mare ja no pensa que cal estar sempre ben a la vora de la criatura, ni s'ocupa d'ell sense parar, ni l'estimula o ensenya a cada moment. Per bé que les estones passades amb l'adult siguin precioses per a l'infant i estiguin a l'origen del seu gust d'activitat, els temps d'activitat lliure i autònoma no ho són pas menys. (...)

En el marc d'un lloc d'acollida col·lectiu, tenir en compte el valor de l'activitat autònoma ajuda també l'educadora a trobar el seu just equilibri en la seva relació amb les criatures; i a comprendre fins a quin punt les relacions càlides entre l'infant i l'adult que es teixeixen sobretot durant la cura corporal i la qualitat de l'activitat lliure i autònoma de l'infant són indissociables. El bebè, en la mesura que ha tingut un moment en què

ha rebut una intensa seguretat afectiva durant la cura corporal, pot tot seguit ser més autònom, més lliure. De fet, allibera temps perquè la professional s'ocupi d'un altre bebè. Perquè aquesta pugui dedicar el temps necessari a cada infant i consagrar tota la seva atenció i tot el seu interès a l'infant de qui s'ocupa, és necessari que estigui profundament convençuda que, si bé els moments passats amb l'adult són preciosos per a l'infant, l'activitat lliure i autònoma no ho és menys. Sense aquesta convicció, creurà que l'activitat autònoma de l'infant té menys importància, que no és més que un substitut del contacte adult-infant. Amb el seu comportament comunicarà involuntàriament a l'infant el seu sentiment de culpabilitat de no quedar-se amb ell per causa dels altres. Aquest sentiment de culpabilitat falsejarà la seva relació. En lloc del plaer de l'activitat, la criatura sentirà malestar, frustració, sentiment d'abandó. I això provocarà ansietat i inquietud a la quitxalla. També es pot observar aquest fenomen en les relacions pare/mare-infant.

B. Les estones de cura corporal. Interaccions directes adult-infant

Tenir en compte l'activitat autònoma transforma radicalment la mirada de l'adult sobre l'infant i marca profundament la naturalesa de la seva relació. Hi introdueix el respecte per l'infant, el qual es converteix en un dels components fonamentals d'aquesta relació. L'amor ni ha augmentat ni ha minvat, sinó que es tradueix d'una altra manera.

Apreciar l'activitat autònoma del bebè permet a l'adult considerar-lo com un company o col·laborador actiu. Això implica desenvolupar amb ell, des de ben petit, una comunicació a través de la mirada, el tacte, els gestos i la paraula, en què l'adult no és l'únic iniciador de la interacció. L'adult es deixa guiar pels senyals i les manifestacions del bebè. (...) Les estones que passen plegats es poden convertir en moments de mà a mà, tots dos sols, càlids i íntims, per als quals és bo prendre's tot el temps que calgui. Encara que la «participació» de l'infant alenteixi les operacions, aquestes estones plenes de joies i d'experiències comunes, de comunicació i d'interaccions poden satisfer tots dos «companys». Tot això ajuda també a l'equilibri de la seva relació.

Durant les estones de cura corporal, és indispensable que l'adult s'acosti a l'infant amb atenció i delicadesa, li comuniqui sempre per enda-



vant el que farà i el que li passarà, s'esforci sempre per comprendre els signes i les manifestacions amb els quals expressa els seus desigs i les seves ànsies. (...) Aquests signes es poden referir al ritme del descans, la quantitat i la temperatura del menjar, el moment d'acabar l'àpat, el ritme dels moviments de l'adult durant el canvi dels bolquers, vestir-lo, desvestir-lo, la quantitat i la temperatura de l'aigua del bany, etc. Si el bebè pot tenir confiança en la seva capacitat d'influir en els fets que l'afecten, sentir-se subjecte participant i no només objecte manipulat o dirigit, això porta al reforç del seu sentiment d'eficàcia.

El fet que un adult tracti el bebè com una persona, amb la paraula i amb dolçor de gestos que manifesten la seva consciència permanent que un bebè és sensible a tot el que li passa i no pot ser dirigit ni manipulat en funció d'allò que a ell, l'adult, li sembla oportú, permet una certa coordinació de l'activitat comuna. S'estableix un veritable diàleg entre tots dos companys. Gràcies a aquest diàleg, el bebè aprèn com més va més mitjans per

emetre missatges susceptibles d'influir sobre els fets que l'afecten. En compensació, l'adult descobreix cada vegada més mitjans per comunicar a l'infant les seves intencions d'una manera perceptible, o per adaptar la seva actitud a la necessitat expressada per l'infant o encara per aconseguir que aquest participi de bon grat en allò que se li proposa. Aquesta comunicació permet a l'infant d'anticipar els fets en la seva globalitat. És un mitjà perquè no accepti les atencions d'una manera passiva, perquè sigui sol·licitat a prendre-hi part activament, a progressar per plaer vers l'autonomia en allò que concerneix la satisfacció de les seves necessitats corporals. (...)

L'autonomia no és una finalitat en ella mateixa. No té un valor veritable si no va acompanyada per a l'infant del plaer de fer coses tot sol i si aquesta independència no és considerada per ell com un bé preciós que pot fer servir dintre de certs límits.

En el segon any, la cooperació es transforma. Si no ha notat impaciència en l'adult, si no s'ha sentit forçat a l'autonomia i si ha gaudit d'estones de cura corporal suaus, agradables i atentes, veritables ocasions d'una activitat compartida, l'infant esdevé, progressivament i d'una manera espontània, autònom en la satisfacció de les necessitats corporals. Aleshores troba del tot natural que durant el bany, per exemple, pugui contribuir cada vegada més a ensabonar-se, rentar-se o eixugar-se, ja que per a ell el bany no és una imitació de certs gestos de l'adult que ell executa tot divertint-se, sinó un moment d'activitat comuna de dos, alegre i íntim, amb un objectiu clar i precís.

Si no s'associa aquesta autonomia de l'infant amb una actitud d'indiferència i d'abandó o amb una exigència de precocitat o encara amb una actitud de «laissez-faire», aquestes primeres etapes vers l'autonomia no seran difícils.

L'activitat comuna compartida canviarà a poc a poc de forma. L'infant es converteix de mica en mica en l'actor principal amb una participació de l'adult més petita. Això no obstant, fins i tot a quatre anys, el nen encara necessita la presència i la participació de l'adult com també la seva paciència i els seus encoratjaments. Hi ha gestos que encara no pot executar sempre tot sol. L'adult ha de trobar d'una manera delicada el moment adequat en què cal intervenir perquè l'infant no se senti fracassat o atabalat, sinó al contrari ajudat i acompanyat. A més, ha de poder sentir que el seu benestar corporal és una cosa que importa a l'adult.

Els moments de les atencions corporals passats plegats són també bones ocasions per a converses íntimes i felices.

Conclusió

L'autonomia de l'infant petit és d'un gran interès per a la seva relació amb ell mateix, amb el món que l'envolta i en les relacions interpersonals. És estructurant si no es cau en els tres grans «paranys» de la falsa autonomia:

- el condicionament;
- una exigència de precocitat de la qual pot desprendre's una actitud d'indiferència i d'abandó;
- una actitud de «laissez-faire»

No s'ha de confondre la cooperació amb el condicionament. En efecte, el bebè pot fer la impressió de cooperar quan de fet segueix una «coreografia» precisa. «Obeïnt», s'acostuma a allò que esperen d'ell i obra en conformitat amb això. Executa els moviments d'ajuda a l'adult que ell ha integrat, però perd les seves possibilitats d'adaptació a situacions noves; mentre que una veritable autonomia li obre possibilitats de respostes personals. L'autonomia en el terreny del coneixement d'ell mateix consisteix en el domini de la seva motricitat, l'adquisició d'experiències actives relatives al seu entorn, el sentiment de ser capaç d'acions «competents» fent servir el seu repertori de comportaments existents en el nivell actual del seu desenvolupament, ser guiat en les seves activitats pels seus interessos. Quan l'infant és lliure de conduir les seves pròpies experiències, aquesta autonomia li permet d'expressar-se lliurement, d'experimentar els efectes de les seves accions i de treure'n ensenyaments, d'identificar les seves possibilitats i els seus límits personals, d'actuar sobre el món que l'envolta, influir-hi, progressar vers la integració social.

En nombroses llars i sales de nadons, però també en certes famílies, l'objectiu dels adults és que l'infant pugui ser autònom al més aviat possible sense tenir en compte la seva maduresa real. Ara bé, la veritable maduresa no depèn només de l'edat de la criatura o del seu grau de desenvolupament motor i cognitiu. L'infant de qui s'espera una autonomia que supera la seva

maduresa afectiva i social sent aquest exigència com un refús de l'adult per sostenir-lo. I com que és l'infant com a subjecte que necessita ajuda, això li deixa entendre que es refusa la seva persona sencera. Aquesta concepció de l'autonomia (tant si es tracta de menjar tot sol, com de rentar-se les mans o de qualsevol altra activitat) només porta a una pseudoautonomia generadora d'incertesa, d'angoixa i d'un sentiment d'abandó. Això no té res a veure amb un veritable procés de socialització.

Tot respectant la seva necessitat d'autonomia, és necessari que l'adult guii l'infant pel camí de la integració social dintre d'uns límits clars, sense apressar-lo, sense cap còlera ni judici negatiu, d'una manera ferma i comprensiva alhora, fent-li acceptar les exigències de la realitat i unes regles socials. Ajudar-lo a situar-se en el món que l'envolta significa també ajudar-lo a conèixer els seus límits, la realitat, els interessos dels altres. Perquè el «laissez-faire», considerat sovint de manera crítica com a font d'egoisme en l'infant, suscita de fet en ell un sentiment d'abandó real. Ell no el considera com un signe de comprensió o de confiança de l'adult, sinó com una marca de feblesa i d'impotència d'aquest. A més a més, el «laissez-faire» no és una actitud que es pugui mantenir gaire temps. Sempre arriba un moment en què l'adult ha de tornar a agafar el control de la situació. Corre el risc, aleshores, de ser acorralat a fer servir la força, és a dir, la violència. El «laissez-faire» és un perill per a totes dues parts; mentre que si nosaltres arribem a tenir de debò confiança en les capacitats de l'infant, aleshores accedim a la convicció que una relació basada en la confiança mútua ajuda l'infant a seguir les nostres propostes i a prendre en consideració les regles que li presentem, encara que això no passi sempre sense conflictes.

Aquests conflictes es produeixen entre l'infant i l'adult, però també entre dos desigs contradictoris de l'infant. En efecte, la criatura oscil·la entre desig d'autonomia i desig de dependència. No desitja esdevenir independent, sinó només matisar aquesta dependència i expressar el seu punt de vista personal. Intenta sobrepassar els límits que li posem o, si més no, d'eixamplar-los. Necessita verificar-ne moltes vegades la validesa i l'estabilitat. «Allò que ahir no era possible o permès, ho pot ser avui?» Cerca també fins on pot anar en l'expressió de la seva voluntat sense córrer el risc de perdre l'amor de l'adult

amb qui està en relació. L'infant, desviant-se de tant en tant del camí proposat per l'adult, pot experimentar els límits de l'exercici de la seva voluntat sense per això estar en una oposició sistemàtica. El «període d'oposició», contràriament al que es pensa sovint, no és pas un estadi obligatori. Només apareix quan l'infant se sent subjectat constantment a la voluntat de l'adult o quan, per fer prevaldre el seu punt de vista, no troba altres mitjans que l'oposició. Els conflictes diaris en què l'infant es veu obligat constantment a defensar la seva opinió, oposant-se a la voluntat de l'adult, es poden evitar. Els conflictes d'oposició es converteixen en temps de negociació si l'adult ajuda i dona suport a l'elaboració d'una veritable autonomia en l'infant i la seva integració social concedint-li un espai de llibertat, la possibilitat de prendre decisions, d'exercir la seva autonomia, indicant-li alhora amb precisió els límits que no s'han de transgredir.

Si el respecte de la seva llibertat d'acció permet a l'infant tenir confiança en l'adult i no viure'l com a impotent, això participa a l'elaboració de la seva seguretat de base que afavoreix el seu expandiment i la seva integració social.

L'autonomia no és una obligació sinó un dret de l'infant, del qual cal assegurar les condicions perquè emergeixi.

No existeix un «aprenentatge de l'autonomia»: hom no fa l'infant autònom, sinó que hom l'acompanya en la seva evolució vers l'autonomia.

Ajudar l'infant a exercir i a desenvolupar la seva autonomia és una tasca difícil que exigeix a l'adult molta atenció, però és també més apassionant que qualsevol programa d'estimulació o d'activitats dirigides. És una base real del desenvolupament de la persona. ■

Judit Falk, pediatra. Institut Pikler-Lóczy (Budapest)

Traducció Jordi Tomàs.

Per raons d'espai s'han suprimit algunes frases o paràgrafs de l'original d'aquest article, (...) la versió completa del qual es pot trobar a: FALK, JUDIT. *Lóczy, escoltar els infants.*

Barcelona: Rosa Sensat, 2008 (Temes d'Infància, 58).

Del paper a la realitat...

Durant tot el curs passat hem tingut penjat a les nostres escoles, al nostre petit racó de treball, fins i tot a l'habitació d'alguna casa, el calendari que INFÀNCIA ens va regalar motiu dels 25 anys de la revista.

En el lateral, sobre fons negre i amb lletres blanques, ben visibles, amb lletra gran i entenedora, segur que hem llegit i rellegit una vegada i una altra: **els drets dels infants**.

I segur que tots i totes estem ben d'acord amb totes les declaracions que s'hi fan!

I és que en ideologia i sobre el paper no sembla gens difícil de tenir-ho sempre present...

La distància entre teoria i pràctica és una realitat en tots els àmbits i també en el de l'educació. En el quefer de cada dia a l'escola sovint emergeixen comentaris o formes de fer que posen de manifest la necessitat d'aturar-nos a reflexionar sobre la manera de parlar i de relacionar-nos amb els infants -determinada no només per la nostra formació com a professionals, sinó també per les pròpies vivències personals- per tal de «fer conscients» els comentaris i les actuacions «inconscients» i actuar en coherència amb allò que es vol defensar.

tan gran, que no ens deixa ni una trista i petita esclatxa per a la reflexió i el replantejament...

Què us sembla si els «traiem la pols» i en fem una lectura tranquil·la, intentant de comprendre el significat de cada paraula i posant-nos en situació de total «empatia»?

Veureu:

Però, si ens traslладem a la nostra pràctica quotidiana, potser hi ha algunes coses que ens passen per alt, potser perquè ningú no ens ha ensenyat a fer-ho d'una altra manera, potser perquè portem una llosa de tradició en la manera de fer, i el seu pes és

Dret a ser infant: *Tota criatura té dret a ser infant. Però a tot arreu l'infant és pressionat a créixer, forçat a madurar cada cop més aviat. Això perjudica el desenvolupament normal de l'infant. No respectar el dret a ser infant perjudica el seu desenvolupament emocional.*

Corda't la sabata tot sol que ja ets gran! Aixeca't que ets molt gran! Ui que ets gran que guardes la pipa! Vés-hi tota sola que ja ets gran! Dóna-li a ella que tu ja ets gran! Les nenes grans fan el pipi al vàter! Acaba-t'ho tot que et faràs gran! Menja sola que ja ets gran! Que gran que ja no plores quan arribes!

Posades així totes seguides aquestes expressions, no us fa la impressió que fer-se gran vol dir està una mica abandonat de la mà de déu? No confonen l'autonomia amb la supervivència!

Montse Riu

En el tema de treure els bolquers... sembla que tothom té pressa. Infants, encara no preparats, s'enfronten al seu propi fracàs i a algun o altre enuig dels adults, perquè quan el pipí s'ha escapat ja cinc vegades el nostre to de veu canvia una mica... No és millor esperar -encara que ja hagi arribat la primavera- que sigui el seu moment i ho visqui amb expectatives de victòria?

Fer-se gran! Quin significat deu tenir per a un nen o una nena d'un o dos anys, fer-se gran?

Dret a jugar: *Els adults tenim dificultats a reconèixer el dret a jugar. I reconèixer que jugar és l'activitat dels infants. Tots els infants del món, fins i tot en les condicions més terribles de pobresa o prohibició, juguen. Jugant és com les criatures organitzen el món, dominen els papers i les situacions i es preparen per al futur.*

I quins són els moments de joc durant la jornada escolar? Tenim un seguit d'activitats preparades, ara psicomotricitat, ara pintura, ara música... i només hi ha temps per al joc en un pati absolutament sense cap encant, amb un tobogan i quatre galledes al sorral?

I el que també s'ha de tenir en consideració és la nostra actitud davant aquests moments: Quina atenció dediquem a uns moments (d'activitats dirigides) o a uns altres (joc lliure)? Per què fem aquesta distinció entre joc dirigit i joc lliure?

Segur que en molts dels nostres «papers» hi tenim escrit d'una manera o altra: «tots els moments de la jornada escolar són educatius», però molts moments de veritable joc, sense normes establertes, espontanis i lliures no els



sabem valorar per la importància que tenen, o bé perquè s'aprofiten per fer altres coses (cadascú hi pot posar l'exemple de la seva pròpia realitat) o potser perquè ni tan sols els donem el temps perquè arribin a produir-se?

Dret al benestar: *Anar a coll i estar a la falda és també un dret de l'infant. Seure a la falda no malcria. El contacte físic és indispensable perquè és una demostració física d'amor, atenció i tendresa.*

Però..., per poder seure a la falda cal trobar la falda!

Imaginem-nos un espai, una sala d'exposicions, per exemple. La gent camina d'un lloc a l'altre...; ara ens asseiem a terra. Què veiem? Cames, culs i moviment amunt i avall! Aquesta és -més o menys- l'alçada on tenen els ulls els nens i les nenes.

Moure'ns contínuament per l'aula no afavoreix ni un ambient de calma ni una actitud d'acolliment. Tenir un lloc a la sala per seure, que és punt de referència, a terra o en una cadira baixa, on poder intercanviar mirades, somriures, observant, *estant allà amb ells disponible perquè s'acostin i trobin...* la falda, que els acull quan estan tristos, quan volen pessigolles, quan ens volen mostrar un objecte, quan volen una cançó a cau d'orella..., perquè tal com diuen els drets: tot això no malcria!

Dret a no ser etiquetat: *Què és una etiqueta? És un paper que col·loquem en una ampolla per saber què hi ha a dins. Quan diem a un infant, per exemple, que és malcriat, dolent, incapaç, això serveix perquè l'infant assumeixi cada cop més aquest paper que els adults li hem atribuït. La infància és sempre això i*



allò, l'etiqueta fa malbé la bona imatge que l'infant es fa d'ell mateix. Amb amor i sense ser etiquetat, l'infant pot canviar el comportament que no volem que tingui.

Una dia qualsevol, a qualsevol grup, s'ha generat un conflicte per qualsevol cosa...

Qui ha sigut? Què ha passat? En Pere! Contesten cinc veus alhora. En Pere?, però si en Pere no ha vingut avui a l'escola...

No ens fa pensar, això, que sí que estem etiquetant? Davant d'una conducta no desitjada la nostra primera reacció sol ser: molt bé!, mira que bé!, ja està bé!

Paraules, per cert, completament contradictòries; si creiem que aquella conducta no és correcta, per què diem que molt bé? Seguidament ens adrecem al o als autors de la malifeta i davant de tot el grup, en un to de veu un xic alterat i no gaire dolç, fem un discurs on segurament no especificarem el que no és correcte ni el que esperem d'ells.

Com ens sentiríem nosaltres si en una de les mil reunions que fem se'ns escridassés davant de tothom?

No només les paraules etiqueten, també les actituds.

Dret a la llibertat: *Tota criatura necessita, des del naixement, llibertat per explorar i conquerir els seus espais. Necessita llibertat per gatejar, per posar-se dreta, per caure i aixecar-se, per experimentar i aprendre. Tota criatura necessita suport, espai i llibertat per intentar fer coses, per adquirir confiança i aprendre a créixer.*

Ensenya'm a fer-ho tot sol, deia Loris Malaguzzi parafrasejant Maria Montessori. Donem-los temps per fer-ho i, a la vegada, deixem viure plenament cada nova conquesta que van assolint.

Tots els estudis d'Anna Tardos ens demostren la importància de totes i cadascuna de les etapes del desenvolupament motor. Per contra hem «heretat» el costum «d'ajudar» a caminar els més menuts tot aixecant-los els braços (i trencant les nostres esquenes) i fent-los viure falses nocions d'equilibri.

Us imagineu que un gegant ens agafés d'aquesta manera, a nosaltres, i ens fes caminar? I, en les recuperacions terapèutiques, heu vist mai aplicar aquesta tècnica? Tot el que aquest gest, heretat i innocent, pot venir a dir de la manca de confiança que tenim en ell, que necessita la nostra ajuda per fer-ho...

Procurem intervenir sense interferir.

Dret a la no-violència. *Cada hora mor un infant apallissat, cremat o torturat pel seus pares. Pegar a una criatura és una covardia, i la violència només educa per a la violència. Cal substituir la violència i la por per la tendresa i l'amor: la pau comença a la família.*

I, evidentment, continua a l'escola. La tendresa i l'amor s'expressen també a través dels nostres gestos en les activitats més quotidianes, perquè les nostres mans, quan toquen, comuniquen, transmeten i ens delaten.

Pensem quan fem una encaixada de mans amb una altra persona. Aquest contacte ens desperta unes sensacions, ens transmet molta informació sense conèixer encara aquella persona. I els nens i les nenes petits són encara molt més sensibles a aquestes percepcions; per tant...

Aquell jersei que costa tant de passar pel cap...; no és millor buscar-ne un altre i evitar aquell moment tan desagradable?

Quan anem amb un infant agafant-li la mà, ho fem caminant al seu costat o dues passes més endavant com si portéssim el carro de la compra?

Els acostem o els enquibim a la taula per dinar?



Si els hem de pujar al canviador, l'acotxem dins els nostres braços fins que està completament estirat, o bé és una mena d'atterratge forçat?

El fet d'ajudar a pujar la roba després d'anar al lavabo no cal que es converteixi en una mena de lambada...

Deixem que les nostres mans revelin amb tendresa l'estimació que els tenim.

Dret a una oportunitat justa: *Els anys més importants per al desenvolupament d'un infant són els sis primers. Als sis anys l'infant ja ha passat per experiències que l'han marcat: ha conegut l'amor o l'abandó, la carícia o la violència, l'atenció o la indiferència, la confiança o la desconfiança, l'alegria o la tristesa. Per tenir una oportunitat justa, per desenvolupar-se normalment i ser feliç, cal que la major part de les seves experiències siguin positives.*

Sense deixar de banda en cap moment la importància dels límits, no us heu trobat en situacions de conflicte adult-infant, que sota l'aparença d'establir una norma es converteixen en una lluita de poder adult-infant?

Per exemple, en fer l'última cullerada, sembla que, d'aquesta cullerada, en depèn la supervivència de l'infant. Se l'ha d'acabar perquè nosaltres ho diem! I, si ja no té més gana o no li ve de gust? Val la pena entrar en conflicte, fins i tot amenaçar de no sortir al pati, que no creixerà (ha, ha, no es farà gran) i que es quedarà l'últim al menjador?

Pensem quina de les nostres actuacions li serà més profitosa, veure que es respecta el seu desig o necessitat (si ja no tens més gana, et sembla que puc treure el plat?) o l'enfrontament per la cullerada.

La confiança o la desconfiança, l'alegria o la tristesa... per una cullerada.

Dret a plorar: *Plorar és un dret del bebè i de l'infant que els adults no entenem. Plorar és un dels primers llenguatges del nouat, és la seva única manera de comunicació oral. Cal conèixer la causa del plor per atendre l'infant. El plor és la causa principal de violència física contra l'infant.*

Has tingut un gran disgust, estàs trista i desanimada..., costa de tirar endavant. El cor encongit i les llàgrimes rossolen galtes avall...; no hi pots fer res... M'acosto a tu i tinc dues opcions:

Opció a:) t'abraço perquè puguis plorar entre els meus braços i després tranquil lament et pregunto què et passa? Com et sents?...

Opció b:) des de lluny et veig plorar i et crido: no ploris, què et passa? No serà res! Ja et passarà! Va, que ja ets gran!

Quina triaries per a tu?

I les criatures, quina de les dues triarien?

No ploris, no passa res! és una expressió que ens costa de canviar -portem tant de temps fent-ho així!. Però si ens creiem de veritat que el plor és un llenguatge, una manera de comunicar un desplaer, és a dir, si hi ha plor hi deu haver un motiu, sí que passa alguna cosa que per a l'infant és important. Ens cal escoltar per atendre i entendre l'infant, poder-lo consolar i, a la vegada, ajudar-lo a posar nom al que li està passant: estàs trist, estàs enfadat, estàs espantat, et fa mal...

No trobeu que una abraçada conscient i silenciosa pot fer més que mil paraules?

Dret a ser feliç: *Tota criatura té dret a ser feliç. Per ser feliç necessita sentir-se estimada, ser atesa, rebre suport i estímuls, necessita llibertat. Necessita ser reconeguda com a persona i veure respectats els seus drets. Per ser feliç espera rebre límits i exemple dels adults.*

I el millor exemple que pot veure dels adults és sentir que els seus drets són respectats, en aquests i molts altres detalls, moments i intervencions d'uns adults que estan al seu costat i volen cada dia millorar. ■

Montse Riu mestra d'escola bressol.
Reflexions a partir del curs «com escoltar els infants» realitzat amb Consol Cartró

L'espai per construir

Equip de l'Escola Bressol Cavall Fort.

El racó de les construccions és un espai que permet a nens i nenes explorar les relacions entre els materials que s'hi ofereixen i descobrir, entre altres coses, els rudiments de la llei de l'equilibri. Les «construccions» són també una activitat que demana domini del cos i del gest, precisió, atenció, perseverança i, com es pot veure en les imatges que acompanyen l'experiència, molta creativitat.

A les estances de la nostra escola, disposem d'espai i materials adequats perquè els infants puguin fer-hi les seves construccions. Utilitzem peces de fusta natural de diferents formes i mides, que oferim en la quantitat suficient per no limitar la seva acció. Presentem el material dins de caixes de fusta o de bucs on les fustes estan classificades per formes i mides. Els infants, en petits grups, tenen accés lliure a les peces i les utilitzen de manera autònoma, sense models predeterminats, per poder prendre les pròpies decisions i fer, construir i crear lliurement. Els donem el temps necessari i respectem el ritme de cadascú. Quan observem els nens jugant i experimentant amb aquest material podem veure que per aconseguir el que es proposen els cal concentració i mantenir un cert domini del cos, ser precisos en els seus moviments i acurats en la col·locació de les peces. Podem observar com fan construccions variades, ordenades i simètriques, com aconseguixen equilibris desconcertants i com atribueixen funcions diferents

a les peces segons el lloc on les col·loquen. Veiem com prenen decisions, com es fascinen amb les troballes que fan i amb els resultats de la seva acció. Com actuen amb serenitat, tranquil·litat, plaer i concentració. En molts moments individualment i en altres en cooperació amb altres companys els infants realitzen projectes complexos i plens de bellesa. Fan fileres i torres fins a aconseguir l'equilibri, busquen la conquesta de l'alçada, assajant una vegada rere l'altra i descobrint diferents maneres per conquerir-la, fet que els omple de satisfacció. Muntar torres, desmuntar-les, construir, desafiar l'equilibri, transformar, decidir... no són propostes noves a l'escola. El que sí que podem canviar és la nostra mirada, una mirada que comprèn i valora l'acció dels nens, que interpreta el seu llenguatge. Una mirada que acompanya, que crea complicitats i dóna suport al seu projecte, que els aporta la seguretat necessària per anar endavant amb la seva acció. Una mirada que ens ajudarà a entendre el seu creixement.





La societat canvia i l'escola amb ella, no obstant hi ha principis que es mantenen vigents malgrat el pas del temps, com succeeix amb les trenta Invariants Pedagògiques formulades per Célestin Freinet, i de les quals a continuació us n'oferim la **Invariant número 7.**

**A tothom agrada
triar la pròpia feina**

**malgrat que la tria
no sigui
avantatjosa**

Creativitat al parvulari

«Què és l'home?; així, d'antuvi, direm que és una constant pregunta sobre ell mateix.

L'home és un autoqüestionament?» (L'home qüestionat. O. Fullat, 1990)

Mònica Guerrero

Des d'un context físic, cultural i humà complex, les qüestions entorn de l'educació ens interpel·len; qui, com, quan, per què, per a què? L'escola i els professionals que la formem tenim una gran responsabilitat. Educar des de i per a la creativitat, defugint la reproducció d'esquemes i models dominants pot ser una manera de formar ciutadans capaços de pensar, criticar, cooperar i construir. L'acció educativa quotidiana es pot organitzar entorn del diàleg, l'expressió, la divergència, la cooperació, la diversitat de relacions entre persones i amb l'entorn. La creativitat, més enllà d'una qualitat al servei del llenguatge artístic, es proposa com una veritable aposta educativa.

Les societats occidentals en què vivim es transformen contínuament. Globalització, postmodernitat, hipermodernitat, postindustrialització... Trobar explicacions clares per comprendre millor el nostre context és una tasca molt difícil. Podem dir que la nostra societat és complexa, plural i en constant moviment. Si acceptem que no només en formem part sinó que en som en algun aspecte responsables, l'educació dels nostres infants no ens pot deixar indiferents. Quin món deixem als nostres infants? és una pregunta d'actualitat, però no

oblidem també aquesta altra, quins infants deixem al nostre món? A més, hem de comptar amb projectes polítics que no sempre ens aporten respostes en coherència amb les nostres concepcions. Si almenys ens posem d'acord per dir que educar pot ser transformar, fer camí cap a quelcom de millor, se'ns obre un

immens camp de reflexió.

Per què? (quins motius), *per a què?* (quines finalitats), *per qui?* (quin ésser humà, quines relacions) i, finalment, *com?* (quines metodologies i eines). Pensar en els valors i les finalitats

per organitzar l'acció més coherent possible. Mestres, educadors o pedagogs ens trobem amb la necessitat de decidir i organitzar el que ferem quotidià, ens trobem constantment al cor d'aquesta dialèctica intrínseca a la mateixa acció educativa que ens confronta sovint a la paradoxa: fer i pensar, exigir i estimar, assegurar i alliberar, raonar i sentir, expressar i escoltar... L'escola, com a institució educativa, hauria d'acollir, organitzar-se i construir-se entorn d'aquesta complexitat. Si considerem la responsabilitat que tenim i el context que ens envolta, la nostra tasca no es pot limitar a reproduir models obsolets (de relació, d'acció, d'organització, d'escola...) encara que es tracti dels models dominants. Potser és hora de pensar altrament, amb ull crític, intel·ligent i creatiu, perquè els infants es construeixin des de la creativitat. I si gosem dir: *A l'escola volem formar*



ciutadans creatius, de seguida se'ns plantegen qüestions com: Això què vol dir? I com ho hem de fer?

No tenim certes, però podem fer hipòtesis. En tot cas, vivint en un món complex, amb éssers humans complexos, no ens podem permetre de simplificar les coses.

Qüestionament i autoqüestionament

Un mestre dialogant amb ell mateix..., esquizofrènia o complementarietat? Potser un poc de cada. Qüestionar-se ha de ser una activitat permanent i indefugible.

– Per què tanta importància a la creativitat?

Em sembla que és una capacitat que tots tenim i que hem de mirar de desenvolupar de manera intrínseca al procés d'aprenentatge.

– Per què creativitat i aprenentatge han d'anar lligats?

Perquè, si no és creatiu, l'aprenentatge serà reproductiu i pot ser que així manqui de sentit. A més, si considerem que la creativitat forma

part de la intel·ligència humana, em sembla indissociable d'un aprenentatge significatiu.

– Amb un bon ensenyament no n'hi hauria prou per a un bon aprenentatge?

Si fóssim tots idèntics potser sí, però cada ésser humà és singular, únic, sigui infant o adult. Segurament aprenem de maneres diferents, perquè som diferents en el nostre propi codi genètic i construïm relacions amb els altres i amb l'entorn, els quals són també singulars. Un bon ensenyament és probablement un ensenyament creatiu, potser interessant, però en cap cas suficient, ni tan sols garantia de cap aprenentatge. Recordo aquelles paraules de Roger Cousinet, quan diu que ser ensenyat és rebre informacions, mentre que aprendre és recercar-les.

– La creativitat, doncs, s'ensenya o s'aprèn?

Segurament s'aprèn, però no pas com un contingut o com una competència («molt bé, ja saps conjugar el verb crear, passem a una altra cosa...»). Només puc plantejar-me la creativitat a partir de la complexitat; per això em sembla

que s'apropa més a les actituds, a la manera d'afrontar la realitat, de pensar-la i sobretot de relacionar-s'hi.

– Així doncs caldrà proposar exercicis de creativitat?

Per què no? però sense reduir un tema tan complex a una activitat concreta, no ho confinem a una matèria impermeable per justificar finalment que n'haurem de trobar la millor didàctica (és a dir, com l'ensenyem). Penso que podem ajudar els infants amb qui treballem i convivim a l'escola a construir-se com a éssers creatius, posant al centre de les activitats el diàleg i l'intercanvi. Ho podem fer a partir de preguntes i propostes el més intel·ligents possible, és a dir, prou obertes per possibilitar i acollir amb respecte respostes noves, diferents i inesperades.

Propostes diverses i multiplicitat de relacions

L'infant hauria de créixer en un medi ric, en relació amb espais i materials diversos que permetessin reforçar les estructures de la seva imaginació i ampliar-ne els horitzons. Si es promou

la capacitat de crear i d'inventar, l'infant adquirirà instruments que podrà aplicar a tots els camps de l'experiència, i que li permetran desenvolupar la pròpia creativitat.

Confrontar els infants a la diversitat, a la riquesa de situacions, d'experiències, de materials i de llenguatges expressius propis de l'ésser humà (verbal, escrit, corporal, plàstic, musical...) és potser una de les claus d'un aprenentatge creatiu.

D'aquesta manera la creativitat no és una exclusivitat dels llenguatges artístics, encara que podem reconèixer que en són una via privilegiada. Per promoure-la en tots els àmbits cal pensar, organitzar i diversificar els sistemes de relacions que es poden establir entre infants i entre infants i adults, de manera que cadascú pugui desenvolupar els seus recursos personals en relació amb els altres. És, probablement, en aquesta diversitat on rau l'experiència creativa. Si, al contrari, l'activitat escolar es redueix a un sol llenguatge, eliminant la comunicació, se simplifica allò que és complex, com diu Edgar Morin, la realitat queda mutilada i l'educació ens desvincula del món. El medi en què viu l'infant és determinant per al desenvolupament de la creativitat. Aquest medi ha de ser doncs acollidor, ric, desvetllador i respectuós. Així, les propostes que es fan o s'acullen en el si de l'aula i més enllà de les seves parets, s'han de conjugar amb diferents tipus d'activitat. El joc, organitzat o lliure, és una de les activitats cabdals, especialment en els primers anys de vida, en la qual l'infant es constitueix a partir de tota una sèrie d'accions de creació, establint un

procés de presa de consciència, de transformació i de significació.

Cooperar, dialogar, comunicar

Com recordava Loris Malaguzzi, la creativitat, entesa com un element intrínsecament humà, es desenvolupa en situacions interpersonals, de relació, de diàleg i de confrontació, es construeix indirectament en la mesura que els adults esdevenen més observadors i intèrprets, més atents als processos que als resultats. Situant el diàleg al cor de l'aprenentatge evitem de sotmetre'ns a una sola paraula, i permetem de construir una dimensió col·lectiva basada en el respecte i la cooperació. La creativitat no es pot potenciar des d'una postura certa, única i veritable. El mestre educador ha de ser un facilitador de diàleg, mirant de pensar en preguntes i comentaris des d'una posició prou oberta perquè aquest diàleg resti un espai de veritable comunicació, perquè no sigui instrumentalitzat en un joc d'estímul-resposta al servei d'un resultat esperat. Evitant doncs les preguntes tancades, amb resposta única, que porten l'infant a centrar-se en les expectatives de l'adult (sembla que a vegades sigui més fàcil tenir una postura autoritària, guiar les preguntes i ser «mestre» de les respostes). Malgrat que es pugui envoltar de paraules dolces, l'autoritarisme no deixa l'espai necessari a l'infant per construir una relació hermenèutica, fonamentada en la pluralitat de punts de vista, en la interpretació, en la subjectivitat i la comunicació i, en conseqüència, font d'un pensament divergent.

Acollir l'imprevist per promoure la divergència

La creativitat de l'infant s'expressa a través de processos cognitius, afectius, imaginatius, que li permeten de fer anticipacions, aplicacions pràctiques i arribar a solucions imprevistes.

Quan troben espais d'expressió i de diàleg, els infants són capaços de desenvolupar estratègies complexes per aprendre, són capaços de transformar les coses, de diversificar els punts de vista, d'aportar diferents solucions a un problema. Aleshores, si els adults som capaços d'escoltar-ho, d'observar-ho i d'acollir-ho amb respecte ens podem sorprendre i meravellar dia rere dia. Com deia Gianni Rodari, la creativitat és sinònim de pensament divergent, és a dir, de ser capaç de trencar contínuament els esquemes de l'experiència, i aquesta funció creadora ens pertany a tots. El desenvolupament de la creativitat, d'aquest pensament divergent, permet a la persona (infant o adult) de construir-se com a actor, i no pas com a reproductor o consumidor d'esquemes socials. ■

Mònica Guerrero Rosset, actualment és mestra a La Bressola de Sant Galdric

Per aprofundir el tema

- MORIN, Edgar (1999) Els set coneixements necessaris per l'educació del futur. www.unescocat.org
- RODARI, Gianni (2004) *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona: Columna, col. Idees
- MALAGUZZI, Loris (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. (Trad. de Alfredo Hoyuelos) Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat



El grup, un espai per a l'autonomia

Cristóbal Gómez

L'autonomia, juntament amb la socialització, són dos objectius de l'educació infantil, tot i que, en realitat, són les dues cares de la mateixa moneda, ja que som autònoms dins d'un context social. En aquest article es descriu la complexitat de propiciar l'autonomia al parvulari i els canvis metodològics que això comporta.

Diu Tonucci que l'aprenentatge s'assembla més al vol d'una papallona que a la trajectòria d'una bala. Creiem que és impossible determinar exactament l'itinerari d'adquisició dels aprenentatges necessaris per a una bona educació. Sembla que la incertesa regna sobre els caps i els cors dels educadors, avui més que mai que no sabem gaires coses sobre els mecanismes concrets de l'aprenentatge i que cada individu té característiques específiques molt difícils d'entreveure. Però hem avançat molt en la comprensió de la complexitat educativa. Ja sabem que la lletra amb sang no entra, que qui t'estima no et fa plorar, que l'ésser huma és alguna cosa més que un animal de costums, que és saludable la convivèn-

cia entre nens i nenes, que els homes també ploren i tenen sentiments, que la cultura ensenya més que sofisticats sistemes de reeducació individualitzats, que tots som diferents i que aquesta diferència pot ser una riquesa...

La crítica a una antiga concepció educativa ens deixa sempre en la incertesa del que és nou. Però anem coneixent algunes possibilitats de l'educació del present. Creiem que eduquen els contextos culturals i educatius, que l'ésser humà construeix els seus coneixements d'una manera activa, que l'estabilitat emocional és imprescindible, que els primers hàbits són determinants, que els ambients amb un llenguatge ric són importants, que la

intel·ligència i els sentiments han d'anar de costat, que els educadors amb personalitats equilibrades són imprescindibles, que les relacions saludables amb els iguals són necessàries, que el joc és el principal element d'aprenentatge de les primeres edats, que els educadors hem de ser facilitadors de l'aprenentatge i generadors d'autonomia i responsabilitat i que la relació de les famílies amb el professorat és molt necessària. Per això hem d'organitzar classes vitals, amb ambients culturalment rics, on es produeixin interaccions entre iguals de manera natural, on el joc estigui a l'ordre del dia i on els sentiments estiguin a flor de pell.

Autonomia
Ser autònom és sentir-se independent per cobrir les necessitats bàsiques, tant físiques,

com socials, afectives, intel·lectuals i morals, a fi de desenrotllar una personalitat estable i equilibrada. El desenvolupament de l'autonomia en tots aquests àmbits és el que va forjant la nostra identitat.

L'autonomia no és un conjunt d'hàbits sinó un procés de desenvolupament de la personalitat, una capacitat de sentir-se emocionalment estable sense la presència necessària dels éssers estimats o, més ben dit, amb la convicció que els éssers estimats existeixen sense que estiguin materialment a la vista. Té relació amb la seguretat en un mateix, amb l'acceptació de normes, amb la capacitat de frustració i amb la responsabilitat.

Hi ha un continuïum en el desenvolupament de l'autonomia, una sèrie d'etapes per les quals anem passant, encara que no tots al mateix temps ni de la mateixa manera. Des que un nen o una nena arriba a la classe en braços de la seva mare i plora la separació, passant per una dependència excessiva del mestre un cop superada la separació de la mare, continuant amb una separació paulatina del mestre i l'acceptació de relacions amb iguals, fins a arribar a tenir iniciatives pròpies en la realització d'activitats, hi ha un procés llarg que és necessari conquerir lentament, sense preses i amb molta seguretat. Exigir a tots un mateix nivell d'autonomia provoca desajustaments en aquells que tenen menys capacitat. Molts mutismes selectius, timidesa excessiva, etc. poden emergir a causa d'una demanda abusiva d'autonomia a les criatures que es troben encara en les primeres etapes del seu desenvolupament i no posseeixen la capacitat de separar-se i nedar

en solitari en el món. És necessari que la família ajudi en aquest alliberament de la dependència excessiva. És imprescindible que hi hagi un desig de la mare i del pare que els seus plançons vagin sols. I per a això és important que comencin a dir-los «no» quan les seves demandes no siguin lògiques, quan el desig és desmesurat, quan no hi ha cap autocontrol. I, alhora, és necessari estimar-los en tot moment, acaronar-los, valorar-los i donar-los seguretat en cada conquesta, en cada aprenentatge. Aquesta és la manera de donar seguretat i potenciar l'autonomia de les criatures els primers anys de vida.

L'autonomia física, la desenvolupem quan deixem que es vesteixin sols, que esmorzin, que es rentin, que facin independentment les seves necessitats. Però no podem tractar aquestes qüestions en una programació exhaustiva d'hàbits convertits en rutina com passa en moltes pràctiques actuals. Una companya em va dir: «Jo, el primer dia, els ensenyo a anar al vàter i a netejar-se i, el que no aprèn, és problema seu o de la seva família.» No tothom es troba en el mateix nivell d'autonomia. És necessari deixar temps a cada u perquè vagin conquerint les seves capacitats. Altres vegades s'enllestex el tema amb una respectuosa carta a les famílies en la qual se'ls

insta a ensenyar als seus fills els hàbits diaris i així eludim la nostra responsabilitat.

En els nostres grups propiciem l'autonomia dels hàbits quotidians diàriament, des que entren per la porta fins que surten, però és en el temps lliure d'activitats per racons quan hi ha més possibilitats. En aquesta estona deixem que decideixin lliurement quan volen esmorzar. Deixar que prenguin la iniciativa per menjar és oferir-los la possibilitat de sentir els seus cossos quan tenen gana, és a dir, escoltar el seu desig. Agafar la motxilla, treure'n l'esmorzar, portar-lo a taula, obrir el suc o el batut, treure el paper de l'entrepà, guardar el que sobra, etc. Són processos que no hem d'evitar, perquè són educatius, perquè ens habiliten en destreses, perquè ens atorguen seguretat i autoestima, perquè ens fan independents i autònoms.

Per beure aigua tenim ampolles o gots disponibles per quan tenen set. Desenvolupem el desig de beure, que no és igual que l'hàbit. No a una hora determinada sinó quan tenim set, quan sentim la sensació, quan sentim la veu



del nostre cos. I cerquem el nostre nom a les ampolles o en els gots i aprenen a llegir d'una manera funcional i significativa.

Quan és l'hora del pati, tots junts en l'assemblea mirem per la finestra i veiem si fa sol o fa fred i prenem consciència de la roba que portem, si en tindrem prou, si passarem calor. Les famílies, en un intent de protegir-los, de vegades els posen massa roba, sense deixar-los sentir la sensació de fred o de calor i de prendre decisions. És necessari plantejar aquesta necessitat d'autonomia perquè es dugui a terme a casa.

L'autonomia social és complexa i depèn de múltiples factors personals, emocionals i de seguretat, raó per la qual s'ha de ser cauts els primers dies, en la conquesta dels patis d'esbarjo, en les activitats en el grup gran, etc. Crear temps lliures en la metodologia d'escola i espais diferenciats amb múltiples activitats són requisits imprescindibles per a aquesta conquesta. La possibilitat de treballar diàriament en racons d'una manera lliure ens possibilita, a més de l'aprenentatge de les diferents activitats que duquem a terme, conèixer els altres, establir relacions afectives, mostrar-nos com a persones davant dels iguals, prendre consciència de les nostres possibilitats i els nostres límits.

El pati és el fora, l'espai obert i, per tant, un lloc per conquerir. És necessari no forçar la conquesta afectiva de llocs nous, deixar temps. Quan vénen a classe amb tres anys, primer se senten segurs a escola i, més tard, al pati. Cal tenir paciència, estar presents

perquè el desenvolupament de l'autonomia es faci amb la seguretat necessària. De vegades, els primers dies he deixat alguns infants a l'interior perquè sortir fora els produïa ansietat. Al pati, la conquesta de l'espai exterior i dels companys es fa acompanyant-los amb la mirada. «Mira mestre el que faig» és la frase que se sent més al pati. En realitat estant dient: «Estic conquerint la meua autonomia, però necessito que em donis seguretat amb la teua mirada.» Potser al pati no és tan necessari estar jugant amb ells com mirar mentre juguen els uns amb els altres, acompanyant els seus assoliments i assegurant les seves conquestes.

Ser autònom intel·lectualment és un procés que es desenvolupa en el decurs de tota la vida, però que hem de començar en aquestes edats, quan deixem que els infants s'expressin lliurement, que parlin del que saben, del que pensen, del que senten. L'assemblea diària és el lloc per a l'autonomia per treballar la intel·ligència, perquè, com diu Bruner (1997), «la intel·ligència és passejar-se pels esquemes cognitius dels altres», i en l'assemblea sentim els companys i aprenem les seves formes de raonar i, per comparació, les nostres. Al meu grup, sempre que aixecava la mà el José Antonio els altres deien: «Ara parlarà de cotxes, sempre parla de cotxes.»

Treballar per projecte és la millor manera de desenvolupar l'autonomia intel·lectual, perquè partim de les idees prèvies, del que cada u sap;

aprenem a buscar informació, a casa, a la biblioteca, discutim sobre les nostres hipòtesis referents a algun tema i aprenem a valorar els nostres pensaments i les nostres possibilitats de coneixement.

Però a les nostres escoles desenvolupem també l'autonomia intel·lectual quan deixem treballar lliurement per racons, ja que cada u se sent segur d'experimentar en soledat o en petit grup amb les múltiples activitats que els oferim.

Ser autònom és també una capacitat per a l'aprenentatge. Perquè aprendre significa assumir que no se sap, tenir capacitat de frustració, enfrontar-se al que és desconegut i desenvolupar l'esforç i la voluntat per assolir-ho.



L'autonomia emocional és potser la més determinant per convertir-nos en persones independents. Sembla que comencem a ser autònoms quan els progenitors ens assenyalen com a algú diferent d'ells. I això comença amb la negació de part del desig. El nen desplega una

infininitat de manifestacions per desenvolupar la seva autonomia i la seva identitat. És l'etapa del «no». Diu Françoise Dolto que primer s'aprèn a dir «no», després «jo» i més tard a dir «sí» (Liaudet, 2000). Aquest és el camí cap a l'autonomia i el desenvolupament de la identitat. Les criatures amb menys capacitat d'autonomia del meu grup són els que, per diferents motius, no escolten la paraula «no» dels seus pares. Aquesta negació del pur desig és l'inici de la socialització, de l'acceptació de les normes socials, de la cerca d'amistats fora de la família. Crear identitat és posar resistència per poder separar-se, ser una altra persona diferent dels progenitors o dels mestres. La submissió total, el bon comportament absolut és símptoma de poca salut mental.

La identitat d'un individu es desenvolupa quan un altre se situa fora de la zona de control del subjecte. El «jo» s'intensifica quan troba aquest límit. Des d'aquesta concepció, observem la manca de límits de les criatures d'avui. Fet que s'ha d'interpretar, no com una manca de disciplina, sinó com una dificultat en la construcció del jo, tal com analitza i estudia Winnicott a *Realidad y juego*.

És necessari diferenciar l'autonomia física com a capacitat, allò que cada u és capaç de fer en un moment determinat, i la necessitat de relació afectiva que es pot establir entre l'adult i l'infant a l'hora d'ajudar-lo a tirar-se amunt els pantalons o netejar-se el cul. La conquesta de l'autonomia no està renyida amb una relació càlida d'ajuda quan sigui necessari i, alhora, les relacions d'afecte necessiten a vegades un límit que ajudi a construir la desitjada autonomia emocional.

L'autonomia moral es conjuga amb «desig» i amb «responsabilitat». Autonomia moral és exercir el desig, respectant els dels altres i assumint la responsabilitat d'allò que es fa. Però primer de tot és necessari conèixer els propis desitjos i saber si depenen de nosaltres. Perquè, si no és així, estarem fracassant en la seva consecució. Fa gairebé dos mil anys que Epictet va dir: «No demanis que les coses arribin com tu les desitges sinó desitja-les tal com arribin i prosperaràs sempre.» (Manual de Epicteto. Aforismo 8, Desear). Cal establir normes de comportament al grup i avaluar, entre tots, la seva necessitat i compliment.

En el procés de desenvolupament de l'autonomia no es tracta d'adquirir coneixement o de practicar hàbits, sinó de crear consciència sobre les nostres possibilitats de fer les coses. Què podem fer, com podem fer-ho, quines conseqüències té, què desitgem, què desitgen els altres, com podem articular els diferents desitjos... Però els nostres desitjos es conjuguen també amb els nostres deures. Diu Nietzsche que «els nostres deures no són altra cosa que els drets que els altres tenen sobre nosaltres» (Aurora. Aforisme 112).

En la nostra metodologia de classe plantegem situacions en les quals apareixen de manera natural els conflictes entre deures i desitjos individuals. Creiem que la construcció de normes de convivència a partir de conflictes reals, mitjançant el tractament en grup, és la millor manera de desenvolupar la capacitat moral en els nens i les nenes i, com a conseqüència, la seva autonomia. ■

Cristóbal Gómez Mayorga, mestre d'educació infantil
Web: <http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga>



Bibliografia

- BRUNER, J. *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- DIEZ NAVARRO, M.^a C. *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Graó, 2002.
- GÓMEZ MAYORGA, C. *Atando sentimientos con palabras*. Sevilla: Ediciones M.C.E.P., 2004.
- LIAUDET, JEAN-CLAUDE. *Dolto para padres*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, 2004.
- TONNUCCI, F. *A los tres años se investiga*. Barcelona, Ed. Avance, 1986.
- WINNICOTT, D. W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1996.

Conversa amb Mariano Dolci

pedagog, matemàtic i titellarie



Infància

INFÀNCIA: *La teva trajectòria professional ha estat sempre molt lligada a l'escola i concretament a l'educació infantil; perquè? quin paper hi has tingut?*

MARIANO DOLCI: És veritat; m'he ocupat sempre de l'educació, encara que des de punts de vista diversos. Vaig començar a l'educació secundària amb nois i noies d'onze a tretze anys, a ensenyar matemàtiques i ciències. Per interès envers els nois, feia més del que se'm demanava i em dedicava a fer d'animador en el temps de després de l'escola, voluntari, en el qual els ensenyava a jugar a escacs. Després vaig deixar l'escola per seguir una companyia de titellaires i em vaig convertir en un professional. Si he de dir la veritat, en aquell moment pensava dedicar-me a una forma de teatre políticament compromesa, i per a adults, perquè la companyia a la qual em vaig unir i que m'havia fascinat, seguia aquesta direcció amb molta coherència i coratge. Però aquesta companyia tenia també un repertori destinat als infants i ben aviat vaig començar a interessar-me cada vegada més pel públic infantil. És en aquest aspecte que l'Ajuntament de Reggio Emilia em va proposar d'establir-me a la ciutat per experimentar i difondre juntament amb l'equip pedagògic i les educadores totes les possibilitats

Mariano Dolci va ser qui ens va ensenyar que els titelles poden esdevenir una modalitat expressiva més dels infants que s'avé particularment amb la manera de ser dels petits. Més tard ens va fer adonar de les possibilitats que ofería el treball a partir de les ombres i darrerament ens proposa identificar i encoratjar, d'entre tots els jocs simbòlics practicats pels infants, aquells que poden representar els primers «gargots» teatrals.

pedagògiques dels titelles i marionetes als parvularis municipals i després a les escoles bressol. Cosa que he fet durant gairebé 35 anys, en un medi extraordinàriament viu i intel·ligent. **I.:** *Molta gent et va conèixer pels cursos sobre titelles i ombres que vas oferir els anys setanta i vuitanta, tot i que la teva formació és en ciències. Per què vares decidir fer-te titellaire?*

M.D.: No cal exagerar en això de la meva formació en ciències. A la universitat estava inscrit a ciències naturals i ni tan sols vaig acabar el curs. A Itàlia hi ha aquest estrany prejudici que si una persona ha estudiat matemàtiques a la universitat ja és capaç d'ensenyar matemàtiques a infants.

Passar de la ciència al teatre de titelles pot semblar un salt bruscat, però jo no ho vaig viure d'aquesta manera.

Diguem que, des de jove, no he traçat mai fronteres rígides entre les matèries, tant si són humanístiques, com artístiques o científiques, tant si són teòriques com pràctiques, àrides o gratificants, ni entre el joc i

“No he traçat mai fronteres rígides entre les matèries, tant si són humanístiques, com artístiques o científiques, tant si són teòriques com pràctiques, àrides o gratificants, ni entre el joc i l'estudi.”

l'estudi. Aquesta actitud, que em provocava dispersió i m'impedia concentrar-me en una disciplina, no era certament una qualitat en els estudis acadèmics, sinó al contrari un obstacle. De totes maneres, i me n'he adonat reflexionant sobre les teves preguntes, aquesta particularitat, sempre que estigués controlada conscientment, podia tenir aspectes positius en el contacte amb els infants petits.

“de mica en mica he pres consciència de la necessitat de no «parcel·lar» precoçment l'infant en matèries i activitats massa separades les unes de les altres, de no engabiar-lo en dicotomies rígides.”

Treballant durant tants anys amb Loris Malaguzzi i els seus col·laboradors, de mica en mica he pres consciència de la necessitat de no «parcel·lar» precoçment l'infant, almenys el petit, en matèries i activitats massa separades les unes de les altres, de no engabiar-lo en dicotomies rígides: l'infant no suporta aquestes divisions nostres i, al meu parer, aquesta actitud és una manifestació d'una gran intel·ligència, la dels grans creatius, tant si són investigadors com artistes; és una qualitat que hauríem d'intentar preservar tant temps com sigui possible. La part dreta i la part esquerra del cervell tenen funcions diferents, i ens han estat donades no per ser amputades selectivament, sinó perquè entre elles es teixeixi un equilibri.

En contacte amb els infants he intentat sempre no allunyar-me d'aquest objectiu i no m'escandalitzo si el joc amb les ombres pot passar del teatre de les siluetes als jocs a l'aire lliure, o a l'emocionant observació i previsió del moviment diürn de les ombres provocades pel sol. Només un ull superficial pot considerar aquestes activitats netament separades entre elles.

I.: *Què creus que aporten els titelles a l'educació dels infants?*

M.D.: Marionetes i titelles formen part del teatre a ple dret, a la par amb tot els altres gèneres. A nosaltres, no ens interessa fer baixar a

franges d'edat cada vegada més precoces tècniques nascudes i practicades en el món adult; ens interessa, en canvi, proporcionar als infants un arc el més vast possible de modalitats expressives. Amb els titelles, doncs, ens interessa proporcionar, no tant una tècnica, com un llenguatge que s'avé particularment amb la manera de ser dels petits. Podríem dir més aviat «tornar a proporcionar», perquè els infants ja tenen espontàniament tendència a animar les seves joguines i fins i tot els objectes comuns. És justament d'aquesta manifestació d'on hem de partir a l'escola, en primer lloc creant les situacions favorables a la seva aparició i, per tant, trobant la manera de saber-les mantenir, reforçar, difondre i escalonar: l'adult, doncs, com a recurs i com a memòria del grup. El que hem anomenat «gargot teatral» és justament això: saber agafar d'entre tots els jocs simbòlics practicats pels infants aquells que cal encoratjar en la mesura en què són susceptibles de representar els primers signes potencials d'un llenguatge teatral; ajudar el grup a evolucionar aplanant les dificultats. És difícil, naturalment, definir amb precisió el gargot teatral i qualsevol definició serà sempre convencional, però en tot cas el que és interessant és interrogar-se constantment observant i escoltant els infants per tal d'evitar els dos extrems: els jocs de ficció dels infants no són veritable teatre, o bé, que tots els jocs simbòlics són ja teatre. Banalitats que no ens ajuden en les situacions concretes.

“Amb els titelles ens interessa proporcionar, no tant una tècnica, com un llenguatge que s'avé particularment amb la manera de ser dels petits.”

I.: *El darrer dels cursos que estàs oferint tracta del rellotge de sol i la mesura del temps. Per què el rellotge de sol? No són massa petits els infants per a un concepte tan abstracte i difícil com la mesura del temps?*

M.D.: La pregunta està mal plantejada; no es tracta de transmetre conceptes abstractes o difícils. Es tracta, més aviat, d'atreure l'atenció sobre el comportament de les ombres i de suscitar emocions i meravella

(no conec una joia més gran que veure els infants meravellar-se; la meravella que és premissa de tot progrés vers el coneixement). Amb les ombres tenim la sort de poder accedir a un centre d'interès de tots els infants, a cavall entre la racionalitat i la imaginació, entre realitat i fantasia i, podríem dir, entre física i metafísica. Seguint i mantenint l'interès per les ombres, els infants troben normal passar del teatre d'ombres corporals al del perfil, als jocs a l'aire lliure o també a seguir els moviments regulars suscitats pels moviments aparents del sol. No es tracta d'ensenyar a llegir l'hora sinó d'acostar-se a conceptes importants. Faig esment només del fet que el temps no es pot parar (hem provat de totes les maneres possibles d'immobilitzar les ombres provocades pel sol...), que estem lligats a ritmes naturals i sabem quines conseqüències deletèries porta el seu debilitament en la nostra vida. No és necessari que als tres anys arribin a comprendre els moviments del sol o, pitjor encara, de la terra; ja en tindran temps. Però, no és inútil observar durant uns dies els moviments regulars de l'ombra d'una oreneta de cartolina enganxada al vidre d'una finestra sobre el terra.

Contràriament al que molts pensen, allò meravellós es troba en el que és conegut i no en allò desconegut.

“Amb les ombres tenim la sort de poder accedir a un centre d'interès de tots els infants, a cavall entre la racionalitat i la imaginació, entre realitat i fantasia i, podríem dir, entre física i metafísica.”

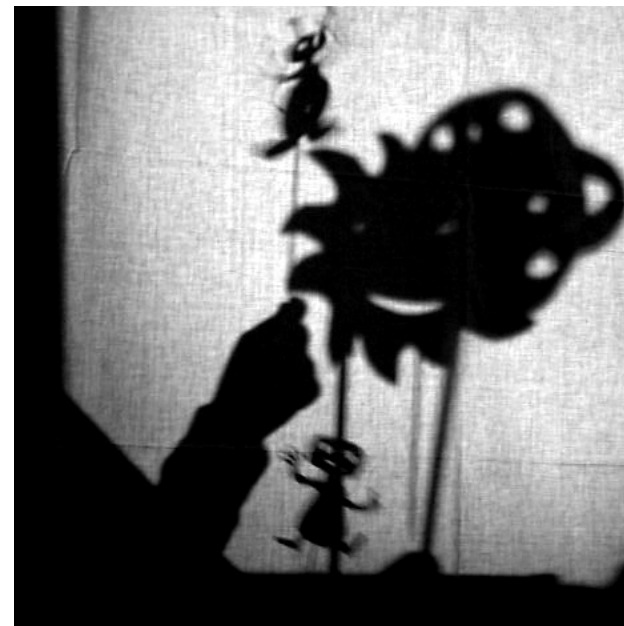
I.: *Els temes que tractes són resultat d'una síntesi de coneixements de matemàtiques, filosofia, etc. que sovint passen desapercebuts als ulls de qui només veu la superfície de les teves propostes. Creus que el mestre d'educació infantil ha de tenir coneixement de totes aquestes disciplines per poder fer propostes riques i interessants als infants?*

M.D.: També aquesta pregunta em sembla mal plantejada. Naturalment, és obvi que l'educador ha de poder tenir una professionalitat pròpia; ha de saber, i saber fer, coses si més no per estar equipat d'ulls i d'orelles

necessaris per aprendre a veure els comportament infantils. Podem afegir-hi que com més culte és millor, però hem d'evitar equívocs. Em sembla que el problema no consisteix tant en la quantitat de cultura sinó més aviat en la mentalitat, en l'actitud i l'interès per la cultura en general i no només en una especialitat. Sabem que un col·lectiu d'ensenyants que sap valorar i compartir els coneixements de cada un dels components, els interessos de cadascú, fins i tot els extraescolars i també les aficions; un col·lectiu que sap experimentar i documentar de manera que no torni a cometre els mateixos errors, que sap explotar l'aportació de les famílies i de l'ambient, en definitiva en sap més i «funciona millor» que molts experts. ■

INFÀNCIA

“un col·lectiu que sap experimentar i documentar de manera que no torni a cometre els mateixos errors, que sap explotar l'aportació de les famílies i de l'ambient, en sap més i «funciona millor» que molts experts.”



La vacunació en edat infantil i juvenil

Elisenda Trias

L'objectiu de la vacunació és prevenir i eradicar malalties infeccioses prevalents que poden ser causa de gran morbiditat o mortalitat en el món i, especialment, en països subdesenvolupats.

La *vacuna* és un preparat que conté un microorganisme infecciós, o una part seva o un producte derivat d'ell, que s'administra a l'individu per estimular la formació d'anticossos contra l'agent infecciós, amb la finalitat d'aconseguir una memòria immunitària específica, semblant a la que produiria la infecció natural, activa i duradora. Les vacunes proporcionen protecció a l'individu i a la comunitat, al grup de població vacunat i al no vacunat, afavorint que la circulació de l'agent infecciós pràcticament desaparegui en aquesta comunitat gràcies a haver creat la immunitat de grup, anomenada també immunitat comunitària o immunitat de ramat. La vacunació constitueix la mesura preventiva més favorable pel que fa a cost/benefici i les cobertures vacunals han de ser universals i no haurien

infeccioses en la població s'ha aconseguit gràcies a les millores de la condició de vida, l'aparició dels antibiòtics, les mesures de desinfecció, de desinsectació i desratització i a l'aplicació de l'ús dels programes massius de vacunes que els governs promouen durant la infància. El fet que a Catalunya hi hagi pocs casos de les malalties immunoprevenibles (taula 1) ha provocat el fenomen de rebuig a les vacunes en diversos sectors socials, i fins i tot entre professionals de la salut, per la falsa percepció que ja no és necessària la vacunació. La vacunació prevé que aquestes infeccions puguin reaparèixer fàcilment pel risc de transmissió

d'existir bosses de població no vacunada. La disminució de la incidència i la mortalitat de les malalties

de la infecció en cas de viatger no immunitzat, immigrant infectat... Encara que algunes malalties han estat eliminades, cal seguir vacunant contra elles fins que les autoritats sanitàries les suprimeixin del calendari.

En aquest article ens centrarem en les vacunes que s'apliquen de manera sistemàtica a Catalunya en l'edat infantil i juvenil i que formen el calendari de vacunació del novembre 2007 (taula 2). Cada vacuna immunitza específicament contra una malaltia concreta. Es calcula que als dos anys de vida el nen rep entre 12 i 15 vacunes. Amb la finalitat de facilitar l'administració de les vacunes, per motius econòmics, de comoditat, d'estalvi i per evitar tantes punxades, es dona la *vacuna combinada*, diverses vacunes juntes en un sol preparat: la pentavalent, la vacuna hexavalent (antidiftèria, antitosferina, antitetànica, antihepatitis B,

antipoliomielítica inactivada tipo Salk y anti-Haemophilus Influenzae tipus B, i la vacuna tetravírica (triple vírica més varicel·la). S'està investigant la producció de *vacunes recombinants (sintètiques)* que s'elaboren a partir de la clonació de gens, que codifiquen proteïnes antigèniques específiques en una cèl·lula hoste i la producció de *vacunes transgèniques (DNA despullat)*.

Sabem que, cada vegada més sovint, grups antivacunes de Londres, EUA, Estocolm, França, Alemanya, Holanda, Suïssa, Espanya (4, 7)... donen informacions a diaris, ràdio, TV, webs antivacunes on es recullen els continguts més comuns pel que fa a les demandes o reivindicacions sobre les vacunes (taula 3). Aquestes organitzacions propugnen un canvi legislatiu que permeti la lliure elecció dels pares per decidir si vacunen o no els seus fills. Diversos són els motius de la no vacunació: la por als efectes secundaris, per motius religiosos (el Dr. Abdul Majad Katme, director del Islamic Medical Association, diu que els musulmans de tot Europa no han de vacunar els seus fills, ja que és incompatible amb l'Islam, perquè els animals amb què es fabriquen les vacunes no són sacrificats com mana la tradició islàmica, és a dir, no se'ls degolla en estat de consciència), motius filosòfics, fals ecologisme..., i la gran majoria per creure que les vacunes produeixen malalties com l'autisme (a causa del contingut de timerosal, derivat del mercuri, present en la vacuna contra el xarampió), la síndrome de mort sobtada en nadons (per vacuna tosferina), diabetis mellitus (per vacuna Haemophylus), l'esclerosi múltiple (per vacuna hepatitis B), la malaltia infla-

matòria crònica (per vacuna xarampió), i altres com alteració immunitària, èczema, asma i rinitis al·lèrgica. Hi ha treballs científics mèdics (6) que demostren que no s'ha pogut establir una relació causa-efecte entre vacuna i malaltia, ni troben evidències epidemiològiques d'associació entre vacuna i malaltia. Algunes d'aquestes organitzacions antivacuna presenten l'homeopatia com la medicina alternativa que augmenta la immunitat i disminueix els efectes secundaris de les vacunes. Alguns homeòpates no són partidaris de la vacunació en lactants petits, i aconsellen posposar la vacunació per quan tinguin més immunitat i seguint un ordre cronològic personalitzat.

A França, Grècia, Bèlgica, Anglaterra, Estats Units i Japó hi ha una llei que obliga a vacunar-se i és indispensable per a l'accés a l'escolarització. A l'Estat espanyol hi ha una regulació legal en la Llei General de Salut del 25 d'abril del 1986 on es considera la vacunació un dret bàsic a la protecció de la salut i hi ha una ampliació de la llei 41/2002 on es preveu que cal donar una correcta informació als pares, escrita o verbal, continuada o puntual, adequada al seu grau d'enteniment. La decisió final de l'administració de la vacuna depèn del pacient, i en els cas de menors, dels seus pares o tutors legals. La vacunació sistemàtica és una recomanació, però hi ha com una «norma social subliminal» segons la qual la vacunació és un requisit indispensable per poder matricular-se a l'escola. No es pot vacunar sense el consentiment explícit dels pares o tutors, encara que pot ser verbal en la majoria de casos.

Als Estats Units, el 25 % dels pares creuen que són excessives les vacunes que s'apliquen en edat infantil i temen que aquestes puguin debilitar el sistema immunitari dels seu fill. La cobertura vacunal als EUA és només del 67 %, mentre que la cobertura pediàtrica espanyola és del 97 %. No hi ha cap intervenció mèdica que sigui completament segura o efectiva, i aquesta afirmació és aplicable també a les vacunes. Quan s'introdueix una nova vacuna, l'acceptació va en augment i, en conseqüència, també augmenta la seva cobertura. Així es disminueix el nombre de persones malaltes i aquesta disminució s'accelera perquè cada vegada són menys els malalts i potencialment menys els que es poden contagiar. Encara que les reaccions adverses es donen en un percentatge constant, al principi passen desapercebudes, però en augmentar la cobertura creix també el nombre de reaccions i tard o d'hora hi ha algun accident que té una repercussió important en els mitjans informatius. Llavors, la societat pren consciència del perill que comporten les vacunes. Hi ha un sentiment d'espant, de dubte i també de rebuig. Conseqüentment la cobertura de la vacuna disminueix i, recíprocament, augmenta el nombre de casos. Les conseqüències de l'absència de vacunació i el subsidiari increment de casos de malaltia han de ser coneguts per la població. Superada la situació, remuntada la cobertura, la incidència de la malaltia torna als nivells previs.

Sempre cal que hi hagi un control en la producció de les vacunes per preservar l'estabilitat del preparat (conservants, tipus de soca,

tècniques de liofilització, humitat residual...) i un treball científic sobre la farmacocinètica i la farmacodinàmica de la nova vacuna. Hi ha d'haver un coordinador responsable de l'emmagatzematge, transport i distribució de les vacunes i cal que tot el personal que intervingui en el procés de les vacunes conegui com, on i per què s'han de conservar les vacunes i posteriorment fer un seguiment de les reaccions adverses.

No totes les vacunes són igualment immunògenes. La resposta a cada vacuna és diferent i depèn de factors individuals com edat, estat nutritiu, altres infeccions... segons les característiques de la mateixa vacuna. És cert que el nadó té menys aptitud que l'adult per formar anticossos, però, encara que imperfecte, existeix aquesta capacitat en el lactant. Investigadors com Sako, Goerke i Bartson, van demostrar que a partir de les 6 setmanes de vida el preterme i el lactant formen anticossos contra la tosferina, la diftèria i la poliomielitis, respectivament. Aquestes vacunes són eficaces i és indispensable donar dosis de record, fet que no sobrecarrega el sistema immunitari. També els Drs. Gellin i col·laboradors (3) i Offit i col·laboradors (5) manifesten que el sistema immunitari dels lactants és capaç de respondre a un gran nombre d'antígens, que aquests són capaços de produir respostes protectores a diverses vacunes administrades simultàniament i que les vacunes no debiliten el sistema immunitari. Si l'interval d'administració entre vacunes és menor al recomanat pot disminuir la resposta immunogènica i pot augmentar la reactogenicitat de la vacuna.

Les taxes de cobertures vacunals inductores d'immunitat col·lectiva són per al xarampió del 92 al 95 %, per a la rubèola del 85 al 87 %, per a la parotiditis del 90 al 92 %, per a la poliomielitis i la diftèria del 80 al 85 % i per a la tosferina del 92 al 95%. Un descens per sota d'aquests dintells permet la reaparició de brots epidèmics autòctons de les corresponents infeccions. El paper de la immigració i dels viatgers procedents de zones endèmiques o epidèmiques té relació amb la reaparició o l'increment sobtat d'un agent infecciós en la comunitat.

Com tot acte mèdic, possibles reaccions adverses acompanyen necessàriament les vacunacions, però els beneficis són proporcionalment més grans. S'ha d'informar els pares sobre les possibles reaccions de les vacunes (2, 8): *reaccions locals* com induració, edema, calor, dolor, eritema en el lloc de la inoculació. Són lleus i transitòries i desapareixen espontàniament en 24-48 hores o aplicant fred local. De vegades es formen abscessos estèrils per vacunes amb anatoxines. Poden aparèixer nòduls subcutanis, adenopaties inflamatòries regionals, queloides i, en la vacuna contra la varicel·la, vesícules i pàpules al voltant del punt d'inoculació. Les *reaccions generals*: reacció febril (en nens petits pot desencadenar convulsions), reacció anafilàctica (poc freqüent), reacció al·lèrgica (exantema generalitzat, urticària o angioedema), exantema morbiliforme (als 8-12 dies després de la vacuna contra el xarampió), reaccions immunoal·lèrgiques (artràlgies, encefalitis), la panencefalitis esclerosant subaguda (després de vacuna contra el xarampió és

menys freqüent que després de passar el xarampió). Actualment no hi ha proves científiques que avalin l'associació entre la hipersensibilitat a l'ou i els episodis d'anafilàxia després de la vacunació de la triple vírica (xarampió, parotiditis i rubèola) i segons dades actuals es pensa que les reaccions greus són per al lèrgia a la gelatina. També poden haver-hi reaccions adverses per altres substàncies components de la vacuna com: potenciadors, antibiòtics (neomicina), estabilitzants, conservants.

La vacunació està contraindicada en cas d'al·lèrgia a algun component de la vacuna (llevat, gelatina, la neomicina o polimixina B, a l'ou, a l'estreptomicina) o per problemes de salut importants que la desaconsellin (malalties greus en fase aguda, febril o no febril, en les immunodeficiències primàries i les secundàries, en trastorn neurològic en fase evolutiva, la presentació d'una encefalopatia aguda en els 7 dies següents de l'administració d'una dosi de DTPa, durant l'embaràs (no s'han d'administrar vacunes vives) i s'ha de diferenciar el que és una contraindicació per vacunar del que són les creences no fonamentades per no vacunar (ser prematur, pes inferior als 3 quilos, malalties intercurrents amb febrícula o sense com refredats, diarrea lleu..., en mesos d'estiu, nen en convalescència, nen en tractament antibiòtic, antecedents de convulsions febrils en el nen, història prèvia d'al·lèrgies inespecífiques...) i diferenciar-la dels efectes adversos de la vacunació. No es pot suprimir la vacunació de les malalties ja eliminades del nostre país. En països que no es vacunen de poliomielitis per causes religioses hi ha el perill de pandèmia d'a-

questa malaltia, com al Pakistan i a Nigèria, on n'hi ha hagut un rebrot. Encara al 2004 hi havia 3 països africans (Níger, Nigèria i Somàlia) i 3 països asiàtics (Índia, Afganistan i Pakistan) amb casos d'aquesta malaltia. L'OMS lluita per l'eradicació de la poliomielitis el 2010 perquè encara hi ha la possibilitat d'algun cas en països en vies de desenvolupament que pot provocar un brot epidèmic si es posa en contacte amb persones no vacunades. L'any 2006, a Catalunya hi va haver la mala experiència d'un brot de 86 casos de xarampió en nens de 9-15 mesos que no havien rebut encara la triple vírica

Dissortadament, els metges no tenim costum de notificar les reaccions banals, locals o generals, de les vacunes. Les reaccions adverses més importants s'han de notificar i desconeixem si la indústria farmacèutica emmascara o oculta la veritat. Des que es va constatar la infranotificació (10 %) de les reaccions adverses a vacunes per part dels metges, grups d'experts com el Comitè d'Investigació Mèdica, el Comitè Conjunt sobre Vacunació i Inmunització i l'Organització Mundial de la Salut (OMS) revisen regularment les possibles reaccions adverses a vacunes en diferents territoris.

Certament, les vacunes són un negoci innegable per a l'empresa que les fabrica i aquest negoci ha de fer-se compatible amb el dret a la salut. Cal fer reflexions ètiques sobre la propietat en exclusiva de l'empresa que les fabrica i que bé ha de recuperar els costos d'investigació i desenvolupament. Els costos i els beneficis dels programes de vacunació es valoren en termes monetaris i cada govern pren les seves decisions,

perquè els recursos i els pressupostos sanitaris són limitats i les prioritats de la salut pública depenen de factors científics, epidemiològics, econòmics, socials, culturals i polítics. Cal tenir en compte que amb les vacunes millora la salut i això comporta una disminució de la despesa sanitària. El pediatre ha d'informar els pares d'infants de risc de la possibilitat d'administrar la vacuna del rotavirus, del pneumococ, de la hepatitis A i ha d'administrar-la gratuïtament.

El pediatre es troba amb el dilema de si cal donar informació als pares de nens sans i sense risc de les noves vacunes eficaces, segures i efectives que hi ha a l'abast i que nosón finançades per la sanitat pública com: vacuna per prevenir la infecció per virus de la varicel·la, vacuna contra el rotavirus, vacuna contra el pneumococ Nc7v: pneumococ conjugat 7-valent, vacuna contra el papil·loma virus humà. Les autoritats sanitàries de cada comunitat autònoma tenen la responsabilitat de la inclusió o no d'una vacuna en el calendari recomanat i aquesta inclusió depèn de la malaltia que protegeix, dels beneficis de la vacuna en qüestió i de la societat a la qual va dirigida, tenint en compte l'anomenada «càrrega de la malaltia», que inclou el patiment físic i/o psicològic que pot produir la malaltia al nen o al seus pares, així com els trastorns que produeix en les seves vides: treball, horaris, economia familiar... A les Comunitats de Madrid i Navarra ja s'inclou la vacuna de la varicel·la entre els 12 i 15 mesos i possiblement s'haurà de revacunar als 3 ó 4 anys d'edat. Hi ha la recomanació de vacunar a tots els adolescents i adults que han passat la varicel·la.

És important que el professional de la salut preguntat quina és la decisió dels pares respecte a l'inici de vacunació del seu fill. El pediatre ha de donar la màxima informació a la família i/o al pacient d'una forma comprensible, respectant la decisió dels pares i, en cas de no voler vacunar el seu fill, sempre s'ha de deixar una porta oberta, perquè en qualsevol moment es pot iniciar la vacunació accelerada i més curta.

En cas de decidir vacunar, abans d'aplicar una vacuna sempre s'ha de fer una correcta història prèvia i informar sobre la vacuna que s'administrarà, la tècnica apropiada, els seus beneficis i les seves possibles reaccions adverses, seguint les recomanacions establertes per al cas que es presentin. És indispensable la complimentació dels registres de vacunació i el seguiment i declaració de possibles efectes adversos de la vacuna.

Tota persona vacunada ha de tenir un carnet nominal que informi de les vacunes rebudes, on consti el tipus de vacunes, dosis administrades, data i lloc d'administració. Aquestes dades han de quedar reflectides igualment en la seva història clínica.

Una acurada educació sanitària comportarà el coneixement per part de la població de la utilitat i el benefici de la vacunació així com de l'aplicació dels calendaris de vacunació que han de contribuir a millorar les seves cobertures i la decisió espontània i voluntària de vacunar-se.

La societat ha d'assumir que les reaccions adverses acompanyen necessàriament les vacunacions, però que els beneficis de la vacuna són sempre incomparablement més grans que les reaccions adverses. ■

Elisenda Trias, pediatra

Bibliografia

- (1) «General Recommendations on Immunization». MMWR, 2002; 51 (RR02):1-36.
- (2) CARRASCO-GARRIDO, PILAR; GALLARDO-PINO, CARMEN; JIMENEZ-GARCIA, RODRIGO; TAPIAS, MIGUEL A; de MIGUEL, ANGEL GIL. «Incidence of Adverse Reactions to Vaccines in a Paediatric Population» Clinical Drug Investigation. 24(8):457-463, 2004.
- (3) GELLIN, B. G.; MAIBACH, E. W.; MARCUSE, E. K. «Do parents understand immunizations? A national telephone survey». Pediatrics, 2000 nov ;106 (5): 1097-102 11061781
- (4) NASIR, L. «Reconnoitering the Antivaccination Web Sites: News from the Front». Fam Practice. 2000; 49 (8: 731-733).
- (5) OFFIT, PAUL A., MD; QUARLES, JESSICA; GERBER, MICHAEL A., MD; HACKETT, CHARLES J., PhD; MARCUSE, EDGAR K., MD; KOLLMAN, TOBIAS R., MD; GELLIN, BRUCE G., MD** AND LANDRY, SARAH. «Addressing Parents' Concerns: Do Multiple Vaccines Overwhelm or Weaken the Infant's Immune System?» Pediatrics 2002; 109:124-9)
- (6) PICHICHERO, M.E.; CERNICHIARI, E.; LOPRELATO, J.; TREANOR, J. «Mercury concentrations and metabolism in infants receiving vaccines containing thiomersal: a descriptive study» Lancet 2002; 360: 1737-41
- (7) WOLFE, ROBERT M.; SHARP, LISA K.; LIPSKY, MARTIN S. «Content and Design Attributes of Antivaccination Web Sites». JAMA 2002; 287(24):3245-8.
- (8) TAYLOR, JAMES A.; DARDEN, PAUL M.; BROOKS, DENNIS A.; HENDRICKS, J. W.; BAKER, ALISON E.; AND WASSERMAN, RICHARD C. «Practitioner Policies and Beliefs and Practice Immunization Rates: A Study from Pediatric Research in Office Settings and the National Medical Association». Pediatrics, 2002; 109: 294-3

Taula 1. Variació de la incidència de malalties immunoprevenibles a Catalunya

Malaltia	Prevacunació sistemàtica casos (any)	casos any 2004
Diftèria	38 (1946)	Eliminada
Poliomielitis	375 (1957)	Eliminada
Tosferina	10.472 (1985)	206
Xarampió	48.211 (1983)	12 (eliminat)
Rubèola	25.826 (1983)	11 (eliminada)
Parotiditis	38.147 (1983)	104
Tètanus	26 (1983)	6

Taula 2. Calendari de vacunes sistemàtiques infantil-juvenil. Departament de salut. novembre 2007

Edat	Vacuna
2 mesos	VHB DTPa Hib VPI MeC
4 mesos	VHB DTPa Hib VPI
6 mesos	VHB DTPa Hib VPI MeC
12mesos	SRP
15 mesos	MeC
18 mesos	DTPa Hib VPI
4 anys	DTPa (4-6a) SRP
12 anys	VHA+VHB-3d** VVZ*
14 anys	Td (14-16a)

* Si no està vacunat ni ha passat la varicel·la.

** S'administra conjuntament amb la vacuna de VHA en un programa pilot fins el 2013.

Llegenda	
VHB: hepatitis B	MeC: meningococ C
DTPa: diftèria, tètan i tosferina acel·lular	SRP: xarampió, rubèola i parotiditis
Hib: Haemophilus influenzae tipus B	VVZ: varicel·la zòster
VPI: pòlio injectable	Td: tètan i diftèria d'adult
	VHA: hepatitis A

Taula 3. Continguts més comuns trobats en les webs antivacunes

- Les vacunes són causa de malalties idiosincràtiques (100 % de les webs).
- Lots de vacunes alterats (55 % de les webs)
- Augment del risc en la vacunació múltiple i simultània (50 % de les webs).
- Les vacunes disminueixen la immunitat (95 % de les webs).
- Les reaccions adverses de les vacunes no es declaren" (95 % de les webs).
- Les malalties han disminuït no per les vacunes sinó per la millora de la nutrició i de la higiene i l'homeopatia augmenta la immunitat i disminueix l'efecte secundari de les vacunes" (73 % de les webs).
- Les polítiques de vacunació estan influïdes per l'obtenció de beneficis econòmics (91 % de les webs).
- Violació de les llibertats civils en l'obligació de la vacunació (77 % de les webs).
- Ús de teixits de fetus avortats per a la fabricació de vacunes (32 % de les webs)



Llegir amb tot el cos contes de pipins

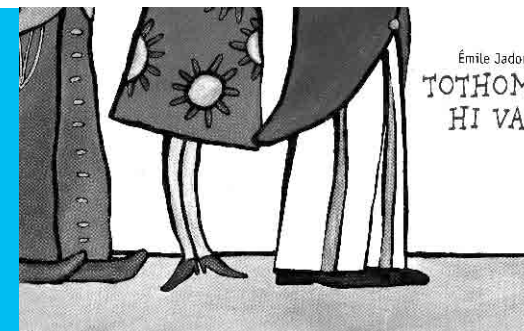


Tertúlia de Rates



Tothom hi va
Émile Jadoul
Edicions Baula (2004)
ISBN 84-479-1181-0

Aquest conte de pipins està adreçat a aquells nens que han de fer el difícil pas d'asseure's a una tassa freda per fer allò que fins ara han fet amb tota llibertat. Tal i com diu aquest àlbum il·lustrat: tothom hi va!, des d'una princesa a un cowboy.



«Tinc pipi.» Són unes paraules màgiques que marquen l'inici de la llibertat i la independència de l'infant. Si fins ara era un «rodamón empaquetat», reconèixer que ja pot demanar pipí i prescindir de l'embalum dels bolquers li donarà més agilitat a l'hora de desplaçar-se per descobrir més món.

Arribar a aquest moment és tota una aventura, per a alguns infants més feixuga que per a d'altres.

Hi ha alguna fórmula, poció, o secret per fer més engrescador aquest viatge a l'autonomia del nen i de la nena?

Provem-ho amb uns quants contes!



Tots fem pipí
Frederique Loew; Nathalie Choux
MacMillan Infantil Juvenil
ISBN 978-84-7942-148-9

Tots els animals fan pipí a qualsevol lloc, des de la girafa, com una cascada, o el peix, la mona, el drac, el dinosaure i l'ós polar, fins al més petit, el poll. Un bon dia descobreixen el nen, que com una persona gran, fa servir l'orinal i tots ells voldran fer el mateix.



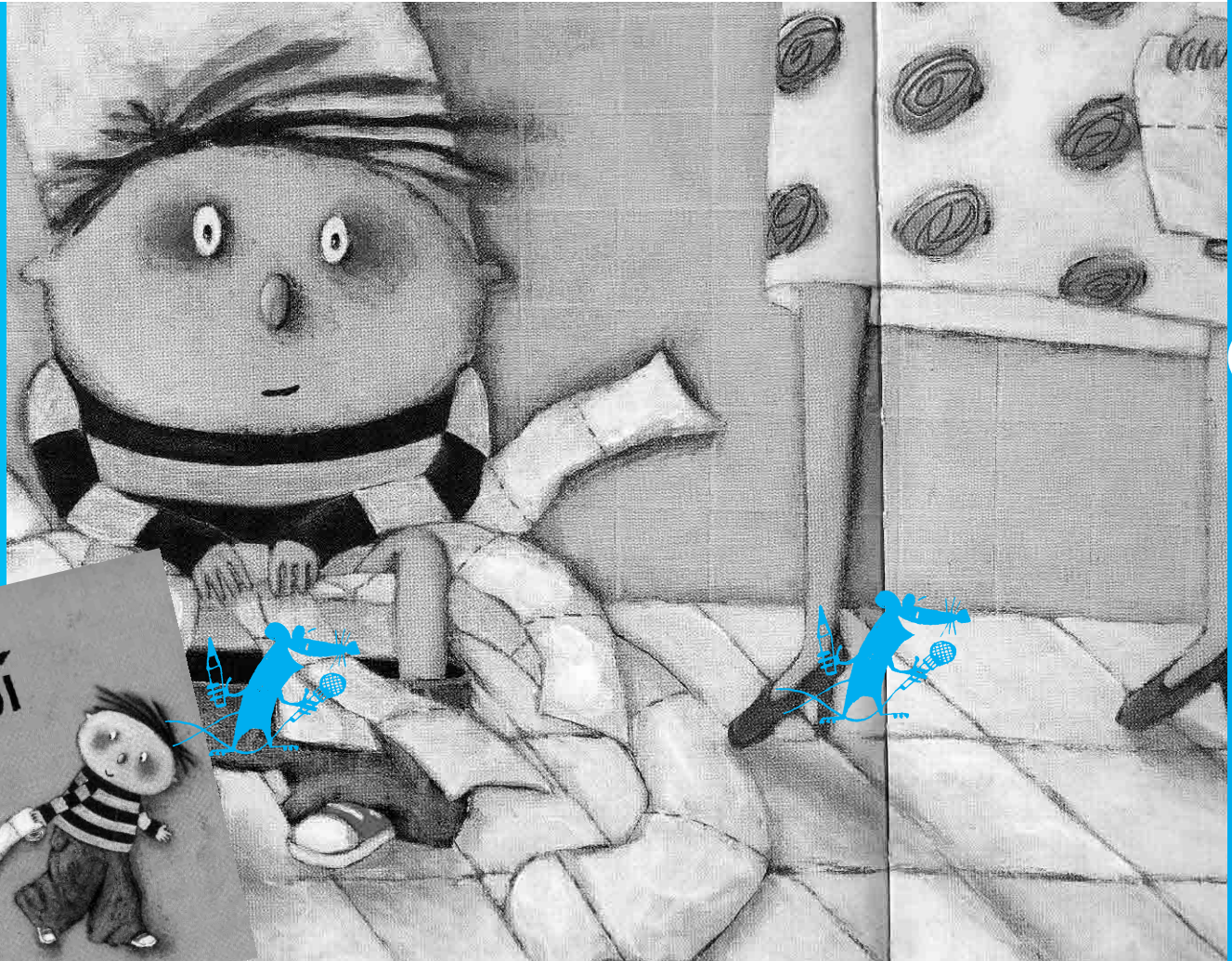
Tinc pipí

Manuela Olten

Edicions Hipòtesi - Kalandraka Editora
(2007) ISBN 978-84-934380-6-7

La manca de bolquers obliga els nens i les nenes a descobrir tot un seguit de normes que vistes amb humor i molta gràcia poden ser ben estrambòtiques: poder fer pipí dempeus a tots els banys menys al de casa teva, folrar la tapa del vàter amb paper si estàs fora de casa, pagar per fer pipí als centres comercials...

El protagonista d'aquest conte ens ajuda a fer un decàleg del bon pixador, tot i que al final, tal i com podreu comprovar, alguna cosa se li escapa..., i no és pipí!



Els contes del «per què» Per què la corretjola s'enfila dalt els arbres

Elisabet Abeyà

La corretjola, aquesta planta tan senzilla i modesta i d'aparença feble, s'enfila per les parets i pels arbres fins a fer-se molesta per als camperols i jardiniers. D'on li ve aquesta força i aquesta insistència? Segons aquest conte, d'una cosa tan simple com les ganes de complaure un ocellat malalt.

Aquesta història, que ens respon un perquè aparentment banal, ens parla de perquè molt més intensos, profunds i importants. Ens parla de la relació entre els éssers vius, de com ens necessitem els uns als altres. El petit Janet i la corretjola es necessiten l'un a l'altra, però, aquí, hi som nosaltres, que els necessitem tots dos i que necessitem d'una manera o altra tots els éssers vius que ens envolten. Si continuem per aquest camí potser també ens preguntarem per què necessitem els contes com aquest i per què ens provoquen tant de plaer.

Temps era temps, que la corretjola no s'enfilava; només s'estenia per terra i la cobria amb les seves campanetes rosades i blaves. Mai no havia pensat d'enfilar-se enlloc. No molt lluny d'allí hi havia un arbre; en el cim hi havia fet niu missenyora Jana Bosqueta i el seu petit Janet. En Janet estava malalt; s'havia trencat l'ala i ara no podia volar. Així és que es quedava tot el dia al niu. La mare Bosqueta, quan arribava, vinga explicar-li tot el que havia vist durant el dia, i li parlava tot sovint d'una corretjola molt bonica que floria per terra. En Janet sospirava: «Que m'agradaria de veure-la!»

I la corretjola ho sentia. Ella també hauria volgut veure el pobre Janet dins el seu niu i fer-li companyia.

De mica en mica, s'anava estirant per terra, un xic més cada dia, fins que va arribar al peu de l'arbre. De moment no podia fer res més perquè no sabia enfilar-se.

A la fi, les ganes varen ésser tan fortes que va començar a abraçar l'arbre, a voltar-lo i a aferrar-se-li a l'escorça, a enfilar-se, a enfilar-se sempre, a agafar-se a les branques baixes, després a les altes fins que va arribar al niu d'en Janet Bosqueta. En Janet va batre les ales, tot content, quan va veure les campanetes blaves i rosades.

I així va ésser com la corretjola va aprendre d'enfilar-se.

*Tret Sara C. Bryant
Com explicar contes.
Barcelona: La Il·lar del llibre, 1985*

La Sol

El diumenge 8 de juny la Sol Indurain va emprendre el viatge definitiu. A la Sol sempre li ha agradat viatjar, ho sabem bé les que hem tingut la sort de compartir amb ella els viatges d'Infància, a Amèrica Llatina, a Reggio, a Berlín o a Lió,.. En tots aquests viatges col·lectius i d'estudi varem conèixer la Sol atenta, disposada sempre a ajudar, a fer una valoració positiva del que es veia, a gaudir de les discussions i els debats que en petit o gran grup es feien

Tant en l'activitat a la revista com en l'Associació, la Sol ha mostrat la seva capacitat de treball, la seva disponibilitat a emprendre noves iniciatives sempre amb la discreció de la seva personalitat col·laborant amb entusiasme en l'organització de les Escoles d'Estiu, en Jornades d'educació Infantil, en els Consells de Redacció de la revista.

En el seu darrer Consell Redacció la Sol estava radiant, portava treballs de les seves estudiants de mestra, que eren petites mostres d'esperança, les de constatar que la cadena continua, perquè són moltes més de les que es pot pensar les mestres joves a qui la Sol ha encomanat l'entusiasme per a aquest ofici, el més creatiu i apassionant del món. Ara podem comprendre la significació que per a ella tenia el que ens oferia, era com el seu darrer regal, el més preciós que una mestra generosa pot

donar, el de saber que altres mestres seguiran la feina.

Fa vuit anys la Sol va portar a Infància una orquídia, delicada, bonica, d'un color rosa intens, durant aquests anys la seva floració generosa ens ha acompanyat llargs períodes, ens ha fet companyia, ens ha alegrat la vista, ens ha fet més agradable el nostre espai. Aquest any l'orquídia no ha florit, però segueix viva, si sempre n'hem tingut molta cura ara encara ho farem més, perquè per a totes nosaltres és l'orquídia de la de la Sol.



Òpera infantil «joc de mans»

El dissabte 30 de desembre l'Observatori Europeu de la Televisió Infantil va presentar l'Òpera infantil «Joc de mans» del compositor Alberto Garcia Demestres i llibret de Valentí Gómez i Oliver, president de l'OETI. L'esdeveniment es de gran interès per que aquesta opera representa «una reflexió pedagògica sobre els mitjans de comunicació en els infants i per la importància de la música en l'educació dels nens i nenes».

Sota una metàfora social plena de matisos i música clàssica «Joc de mans» permet la reflexió dels mitjans de comunicació i la necessitat que té la societat civil en poder incidir en aquest món.

Sí esteu interessats en l'audició de l'Òpera podeu accedir a : Transmissió en directe de «Joc de mans» a Catalunya Música

www.catradio.cat/pcatradio/crltem.jsp?seccio=programa&idint=1062

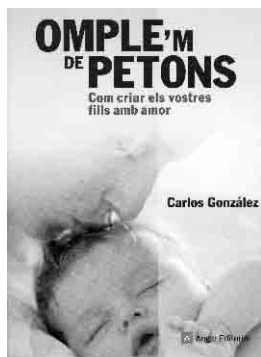
En la mateixa web també es pot trobar el llibret de l'òpera, en format PDF, i en diferents idiomes (català, castellà, italià, anglès).

Més informació: www.oeti.org

La nostra portada



Els espais exteriors ofereixen recursos que ajuden als infants a copsar la realitat del món natural i a descobrir algunes de les lleis físiques que el regeixen. La llum solar es un bé del que disposem gairebé tots els dies de l'any i que es pot aprofitar per estimular la fantasia dels infants amb el joc i la creació d'ombres i per plantejar situacions que els ajudin a descobrir-ne la seva naturalesa i la seva relació amb el sol. Propostes que portin els infants a preguntar-se el perquè dels canvis en l'ombra dels elements estàtics al llarg del dia, i a construir hipòtesis sobre algunes de les causes –rotació de la terra, posició del sol al llarg del dia i en les diferents estacions de l'any...– o senzillament a descobrir que, parafraçant un títol d'en Mariano Dolci, «tot té ombra, fins i tot una formiga».



Omple'm de petons

Autor: GONZÁLEZ, CARLOS.
Barcelona: Angle Editorial, 2008

Llibre escrit en defensa dels nens i dels sentiments materns més profunds. Contra les teories que propugnen l'ús de la força, el càstig o la disciplina excessiva l'autor defensa una educació basada en l'amor, el respecte i la llibertat. Explica el perquè de molts comportaments infantils com el plor o la por, i ajuda a entendre les causes que fan que els infants actuïn d'una manera determinada. Dóna resposta raonada a moltes de les preguntes que ens fem els adults sobre alguns comportaments dels infants, com per exemple: per què els nens no volen dormir sols?, per què ploren?, per què criden la nostra atenció?.

Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda

Autor: BALAGUER, IRENE I ARDERIU, EDUARD (COORD.):
Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007

Estudi dut a terme per un equip de recerca de l'Universitat de Vic. En ell es contempla tant la qualitat com la quantitat dels serveis d'atenció educativa a la primera infància. Conèixer la demanda existent contribueix a conjugar dos aspectes que des de la Xarxa d'Atenció a la infància de la Comissió Europea es ressaltaven «la qualitat dels serveis a la infància és un tema d'interès públic i l'accés igualitari a la qualitat en els serveis forma part de la mateixa». La documentació i les dades que aporta permeten una aproximació a la realitat, a partir de la qual es possible reestablir mecanismes i línies de treball que recolzin la qualitat dels serveis per a la primera infància.



Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: 934 817 373. Fax: 933 017 550.
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Marta Guzman,

Teresa Huguet, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Bàrbara Pol, 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

Maquetació: Clara Elias

Impremta: IMGESA

Alarcón, 138-144
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 379. Fax: 933 017 550

Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 597 131

Exemplar: 7,50 euros, IVA inclòs

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

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

L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines d'Infància, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines d'Infància, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.