



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fán-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

1999

# 108

MAIG  
JUNY

Ajuntament de Barcelona



Tindrem un tren que  
correrà com un aïró.



Barcelona mira *endavant*

***BCN*** 2004



# El 0-3, hi és?

Un ball de xifres: 100.000, 30.000. Les 100.000 signatures que demanen la creació de places d'escola bressol, la creació de 30.000 places que ha ofert el conseller d'Ensenyament en el darrer debat parlamentari, obren un interrogant entorn del 0-3.

Després d'anys de treball, el Moviment Unitari de la Comunitat Educativa (MUCE) va emprendre una campanya de recollida de signatures entorn d'una reivindicació definida per quatre punts: més escoles bressol, de qualitat, per a tothom, amb finançament públic.

La població hi ha respost amb entusiasme.

Homes i dones, grans i joves, rics i pobres, de ciutats i pobles, han fet sentir la seva veu per reclamar al Govern allò que consideren necessari per educar els ciutadans més petits. Les 100.000 signatures en donen fe.

En plena campanya de recollida, el Govern anuncia el compromís de crear 30.000 places per a infants de 0 a 3 anys. Tots vam poder constatar en els mitjans de comunicació l'impacte que va tenir la proposta.

Des d'aquestes pàgines celebrem el compromís del Govern, però també ens sentim amb el deure de fer el seguiment de la seva instrumentació. Quan, amb quins terminis, es crearan aquestes places? On, quina distribució tindran? Com, amb quin personal, en quines condicions i organització?

Felicitem els ciutadans i ciutadanes que amb les seves signatures van fer veure la importància i urgència del tema. Però considerem que cal concreció per donar credibilitat als compromisos.

Cal començar des del primer curs. I el primer curs comença aquest mes de setembre. Aquest setembre la Generalitat i els ajuntaments tindran constància fefaent de les places que han quedat demanades i que no han tingut resposta en les llistes d'espera del procés de matriculació. Serà el moment d'acordar entre tots a quina demanda d'escoles bressol es pot respondre inicialment des d'aquest setembre –solament cal voluntat– i per fer, amb les dades de la realitat, el pla de sis anys que li ha de donar la resposta definitiva.

Plana oberta	Espai per a les opinions i suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	<b>Més enllà de la qualitat</b>	Peter Moss	4
Escola 0-3	<b>Tot un món</b>	Carme Cols i Marta Ferrer	10
Bones pensades			14
Escola 3-6	<b>Els experts: experiència de final d'etapa 5-6 anys</b>	Rosa M. Ráfols i Dària Fernández	17
Pensar amb les mans			22
Infant i societat	<b>Com es construeix en l'infant el desig de tenir uns «parets nous» El 0-6 en el debat general sobre política educativa al Parlament</b>	Lucía Aizcorbes i altres Infància	24 29
Infant i salut	<b>La gelosia</b>	Antònia Grimalt	35
El conte	<b>De què ve que les cuques de llum semblin petites estrelles</b>	Estela Carcereny i Roser Ros	40
Informacions			42
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari



# Aniversaris

Pepa Tomàs

Buscant i repassant records i presents d'escola, m'he trobat amb una colla de fotografies de fa..., no ho sé ben bé, uns quants anys. Quan els aniversaris dels nens i les nenes del grup els celebràvem, com ara, a la classe. Com ara, fèiem i fem les corones, l'àlbum de record, una targeta signada per tots els companys, o el dibuix on participaven tots els infants.

I no és pas això el que trobo a faltar, no. Més aviat tot el muntatge que ara us explico, és el que m'hi sobra.

A cada moment em trobo amb trucades telefòniques o targetes... on conviden els meus fills. La tònica sempre és la mateixa: «És l'aniversari de la nena i el celebrem al Xuli, Xiqui, Maco, Happy... Park, a les 5 de la tarda. No pateixis, ja te'ls recolliré jo i tu només els has de venir a buscar cap a les 8 de la tarda.»

A partir d'aquí comença el gran pelegrinatge: decidir si els hi deixo anar, fer entendre les meves raons per no anar-hi als nens, que el que volen és anar a una festa, el regal, etc.

Voleu dir que tota aquesta dèria de les festes d'aniversari no s'ha convertit en una competició entre

els adults per veure qui la fa més grossa?

I després ve la part dels regals: n'hi ha de totes les mides, preus, gustos i categories. Hi ha el regal pensat (aquest el trobem potser en les primeres convidades), el regal ostentós (el més original, més car de la festa i que a més es fa saber),

el regal preparat a casa (és el menys valorat pels adults) i el regal comprat en sèrie (regals que ja es tenen a punt a casa per a les eventualitats que poden sorgir, els quals són freqüents després de patir unes quantes festetes).

Quantes vegades ens hem trobat amb un infant que ens diu que vol fer una festa pel seu aniversari? Actualment, moltes vegades. I la feinada que hem tingut per fer-los entendre per què nosaltres no fem festes d'aquest tipus, que nosaltres, a part de l'escola, ho celebrem amb els avis, oncles i cosins i amb els amics de la família.

Fa un temps aquestes festes encara es feien a les cases. La família convidava tots els nens de la classe a fer un berenar en sortir de l'escola. Però, és clar, 25 o 30 criatures dins una casa, amb les dimen-





sions de les cases de ciutat i pensant que hi ha aniversaris que no es poden celebrar a l'aire lliure, representen un gran embolic i disbauxa.

Per això entenc que les famílies no vulguin celebrar les festes a casa (jo tampoc no ho faria) per tot l'enrenou que comporta.

Però són necessàries aquestes festes o són una necessitat que ens hem creat els adults i l'hem creada als infants? Les fem veritablement pensant en els nostres fills o les fem per mantenir un prestigi social davant els altres? No pot ser que les fem sense pensar, perquè les fa tothom i quedaríem malament?

No seria més lògic que els infants poguessin celebrar el seu aniversari fent una berenada amb els companys de l'escola, dins del mateix marc escolar, en el moment de l'esbarjo (quan són més grans) o un cop a la setmana o al mes (els més

petits), i que es deixés que cada nen o nena, i no per motiu de l'aniversari, es pogués trobar amb els companys més afins fora de l'escola? No seria millor que no estiguessin tan pendents de la festeta d'en tal o qual, o del regal que rebran i els ensenyéssim a ser més tolerants i solidaris? I els diners que com a pares ens gastem tant en festetes com en regals inútils, no seria millor que els destinéssim conjuntament amb els nostres fills a altres coses més nobles?

D'altra banda, també hi ha les festes que es fan fora de l'escola on només es convida una part de la classe. Potser la gent que no es mou dintre el món de l'educació no té la referència tan clara d'aquells nens o nenes que no són tan populars, són més agressius, no cauen bé, i ningú no els convida mai a les festes.

Algú s'ha adonat d'aquelles cares



i aquells plors, quan uns quants companys, en sortir d'escola, van a la festa i aquell no? Quina explicació li pot donar la mestra o la mare? De vegades, en veure això, alguns pares i mares s'han vist quasi obligats a convidar aquell infant i es produeix una situació tensa entre les famílies. Cal, tot això?

Jo sé que és difícil canviar alguns d'aquests hàbits dins les famílies, però potser hauríem de mirar de no ferir els nens i les nenes. Una de les maneres de fer aquestes celebracions seria fer-les durant el cap de setmana, totalment fora de l'horari escolar. Les invitacions, per telèfon i primer parlant amb els pares implicats, abans de dir-ho als nens.

I també faria un replanteig del tema dels regals: calen, tants regals?

En tot cas, l'escola no ha d'estar implicada en aquests muntatges, ni tant sols per organitzar els grups de sortida per anar a les festetes.

La millor solució seria que o bé es fan les festetes en cap de setmana o bé es fan fora, però ben fora, de l'horari escolar i que cada família porti els infants a la festa.

D'aquesta manera s'evitarien molts disgustos entre infants, sobretot els més petits, i ressentiments entre pares i mares.

De vegades és al nostre abast fer-nos entre tots la vida una mica més fàcil i agradable, i els adults ens entestem a complicar-nos-la. ■



# Més enllà de la qualitat

Peter Moss

Els models positivistes i de la psicologia del desenvolupament, basats en les velles idees de la modernitat, de les veritats universals i la neutralitat científica, han influenciat fortament moltes investigacions sobre la qualitat, també en educació infantil. L'autor les analitza, les bandeja i hi contraposa una perspectiva postmoderna nova. La realitat es construeix cada dia, complexa, diversa, carregada de valors. Sobre aquesta base es pot generar un procés democràtic, de diàleg i construcció social, que genera nous conceptes, idees i significats.

Un dels assoliments més importants i influents de la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea ha consistit en el seu treball sobre la qualitat en els serveis per als infants més petits. Aquesta tasca ha tingut un fort sabor espanyol i català. Va començar amb un seminari europeu a Barcelona el 1991 i la Xarxa va continuar amb la publicació de dos informes, elaborats ambdós per dues coautores: Irene Balaguer, de Catalunya, i Helen Penn, de Gran Bretanya. El primer informe (del qual fou coautor també Joan Mestres) era un document de debat: *Qualitat en els serveis per a la infància* (Balaguer *et al.*, 1992). El segon informe, *Objectius de qualitat en els serveis infantils*, proposava criteris, o objectius, per aconseguir un servei integrat per a la infància, coherent i accessible, que oferís atenció, educació i altres funcions. Tots dos informes han estat traduïts a diferents llengües europees i distribuïts àmpliament, i tots dos han tingut un gran impacte.

El reconeixement general del valor d'aquests informes es deu, en part, a la seva gran

sensibilitat pel que fa a la diversitat de modalitats a Europa. No intenten prescriure uns estàndards estrets per a tot Europa, sinó que, en comptes d'això, adopten un enfocament relativitzador que reconeix la possibilitat de moltes cultures i perspectives diferents.

Aquests dos informes descriuen la qualitat com un concepte *basat en valors, subjectiu i dinàmic*. Posen l'èmfasi en l'enorme importància del *procés de definició* de la qualitat, el qual, tal com afirmen, s'ha de considerar com una activitat *continua, complexa i democràtica* que implica una àmplia gamma de grups, des dels pares i els infants fins als polítics i els professionals.

La importància d'aquest enfocament rau no solament en el fet que aconseguia que els informes resultessin rellevants per a molts lectors i feia que s'hi sentissin representats, sinó que, a més a més, plantejava allò que podríem anomenar «la qüestió de la qualitat». Què vull dir amb això?

Gran part de la investigació que es duu a terme sobre la qualitat ve dels Estats Units, un país que té una influència global en el camp de la primera infància que creix sense parar, a desgrat del seu context tan particular i de les deficiències àmpliament reconegudes en els seus propis serveis per a la primera infància. Influenciat fortament per idees modernes, mètodes positivistes i la disciplina de la psicologia del desenvolupament, el treball sobre la qualitat que es duu a terme als Estats Units dona per suposat que hi ha una realitat, una cosa anomenada «qualitat» —objectiva, real, universal, cognoscible, mesurable— que pot ser definida i descrita per experts aplicant la tecnologia i els coneixements correctes. La recerca de la qualitat s'ha convertit en la



*A les institucions per a la primera infància, adults i infants comparteixen i construeixen projectes.*



versió moderna de la recerca del Sant Greal, impulsada per la mateixa creença que, un cop s'hagi trobat, portarà la salvació a través de la veritat.

Però més recentment, als anys noranta, s'ha discutit o qüestionat aquest concepte de qualitat en el camp de la primera infància com una mena d'entitat universal i cognoscible, esperant «allà fora» que els experts la descobreixin i mesurin. En particular, ha augmentat la consciència sobre el context, la complexitat, la pluralitat i la subjectivitat. Un nombre creixent d'estudiosos sobre la qualitat (per exemple, Dahlberg i Åsén, 1992; Farquar, 1993; Evans, 1994; Moss i Pence, 1994; Pascal *et al.*, 1994; Williams, 1994; Woodhead, 1995), de la mateixa manera que ha succeït en els informes de la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea.

- Han identificat la importància del *procés* de definició de la qualitat —qui hi està involucrat i com es duu a terme— i han qüestionat com aquest procés ha funcionat en el passat, posant en relleu que ha estat dominat per un petit grup d'experts i se n'ha exclòs una àmplia gamma d'altres implicats que també tenen un

interès determinat en les institucions per a la primera infància;

- Han entès que la qualitat és un concepte *subjectiu, basat en valors, relatiu i dinàmic*, que incorpora la possibilitat d'incloure *múltiples perspectives* o maneres d'entendre què és;
- Han defensat que el treball sobre la qualitat necessita ser *contextualitzat*, espacialment i temporalment, i ha de reconèixer la *diversitat* cultural o d'altres formes significatives.

Sembla ser que el que hi ha a sota de la «qüestió de la qualitat» és una sensació i preocupació que allò que s'ha enfocat com una qüestió essencialment tècnica de coneixement expert i de mesura pot tractar-se de fet d'una qüestió filosòfica de valor i debat, i que estem predestinats, més que a descobrir la veritat, i amb ella la certesa, a viure amb perspectives i ambivalències múltiples. La crítica de Readings (1996) sobre el concepte d'«excel·lència» en relació amb les universitats podria aplicar-se igualment a la «qualitat» i a les institucions per a la primera infància:

Els mesuraments de l'excel·lència fan aparèixer qüestions que són filosòfiques, ja que es mostren fonamen-

talment incapaces de produir certesa cognitiva o respostes definitives. Aquestes qüestions originaran necessàriament un altre debat, perquè estan radicalment en contra de la lògica de la quantificació. (pàg. 24)

### Una perspectiva postmoderna

La qüestió ara és cap on cal dirigir-se. Si ens prenem seriosament aquests aspectes —de procés, context, diversitat, etc.—, què podem fer?

Buscar respostes a aquesta qüestió m'ha comportat una preocupació creixent durant els últims anys. El meu punt de partida va ser un llibre: *Valuing Quality in Early Childhood Services* («Valorant la qualitat en els serveis per a la primera infància», Moss i Pence, 1994). Vaig publicar aquest volum en col·laboració amb Alan Pence, un col·lega canadenc de la Universitat de Victoria, que estava preocupat pels mateixos temes de la qualitat, en gran part a causa de la seva implicació amb pobles indígenes del Canadà, país en el qual ha treballat amb persones que tenen idees molt diferents sobre el món i la infància. Des d'aleshores, he escrit un altre llibre amb l'Alan, i aquesta vegada se'ns hi ha afegit una tercera autora, Gunilla Dahlberg, una destacada pedagoga sueca, professora i investigadora, que ha treballat molt estretament amb Loris Malaguzzi i altres pensadors i professionals del món de la pedagogia de Reggio Emilia. Aquest últim llibre: *Beyond Quality in Early Childhood: Postmodern Perspectives on the Problem with Quality* («Més enllà de la qualitat a la primera infància: perspectives postmodernes sobre la qüestió de la qualitat»), es publicarà aquest any (Dahlberg *et al.*, 1999).



Intentar entendre la qüestió de la qualitat per poder escriure aquest últim llibre m'ha portat cap a àrees completament noves, i m'ha fet veure la necessitat de situar la filosofia i la pràctica pedagògica, en realitat tot el nostre debat sobre la primera infància i les seves institucions, en un marc teòric molt més ampli. Ens hem mogut més enllà de l'àmbit de les disciplines tradicionals (almenys en el treball angloamericà), en particular de la psicologia del desenvolupament, creuant la frontera cap a molts altres dominis: filosofia, ciència política, ètica, història, pedagogia, etc. Ens ha estat necessari fer una anàlisi del món on vivim avui, incloent-hi l'Estat capitalista, les implicacions del canvi tecnològic, les condicions dels estats nacionals i, particularment, la possibilitat que ens trobem enmig d'una època de transformacions pel que fa a com entenem el nostre món i nosaltres mateixos, un canvi des d'allò que alguns han anomenat el projecte de la modernitat cap al projecte de la postmodernitat.

Des d'una perspectiva postmoderna, no hi ha cap coneixement absolut, no hi ha cap realitat absoluta esperant «allà fora» a ser descoberta. No hi ha una posició exterior de certesa, no hi ha un saber universal que existeixi fora de la història o la societat i que pugui aportar bases de certesa, coneixement i ètica.

En comptes d'això, el món i el nostre coneixement del món es veuen com a construïts socialment, i tots nosaltres, com a éssers humans, prenem part activa en aquest procés, implicats juntament amb altres a construir significats més que no pas a buscar la veritat; els fets del coneixement són «construccions textuales i socials crea-

des per nosaltres en esforçar-nos per entendre les nostres situacions» (Lather, 1991, pàg. 99).

La construcció social és un procés social, i de cap manera no existeix a part de la nostra pròpia implicació en el món. El món és sempre *el nostre* món, entès o construït per nosaltres mateixos, no de manera aïllada, sinó com a part de la comunitat d'agents humans i a través de la nostra interacció i participació actives amb altres persones d'aquesta comunitat.

Per aquestes raons, el coneixement i la seva construcció és sempre un context específic i carregat de valors, cosa que qüestiona la creença de la modernitat en veritats universals i en la neutralitat científica. I justament cal dir, de passada, ja que hi ha una qüestió que sempre apareix en arribar a aquest punt, que postmodernitat *no* significa acceptar el «relativisme», creure que qualsevol cosa és igual de bona que totes les altres, però això és matèria per a un altre article (per a un debat sobre l'ètica postmoderna, vegeu Baumann, 1993).

### L'infant i les institucions fòrum

L'historiador italià Carlo Ginsburg (1989) afirma que el món *minoritari* (és a dir, aquells països als quals a vegades ens referim com a «desenvolupats» o del Nord) viu en una cultura en la qual constantment se'ns ofereixen solucions abans que ens hàgim formulat les preguntes bàsiques.

En el decurs dels tres anys que ens ha pres escriure el llibre, hem hagut de formular preguntes que han resultat fecundes per ajudar-nos a entendre el «problema de la qualitat» i, després, a anar més enllà de la qualitat. Les nostres pregun-

tes han començat per l'infant i per les teories de construcció social que han tingut una influència creixent en el camp emergent dels estudis sobre la infància (James i Prout, 1997). Com construïm l'infant petit i la primera infància? Quin és el nostre coneixement sobre qui és l'infant, qui pot ser i qui podria ser?

Aquests interrogants ens han portat a qüestionar les imatges o les construccions generalment acceptades sobre l'infant petit: com a reproductor del coneixement i de la cultura, una *tabula rasa* o recipient buit que cal omplir amb coneixement i «posar a punt» per a l'aprenentatge i l'escola; com a natura, que segueix estadis de desenvolupament determinats biològicament; com un innocent, que gaudeix de l'edat d'or de la vida, que no ha estat corromput pel món; o com un factor de la força de treball. Creiem que aquestes idees tenen en comú que donen lloc a un «infant pobre», passiu, individualitzat i incapaç, i a una pràctica pedagògica competitiva. En canvi, nosaltres ens inclinem per considerar l'infant petit com a posseïdor de «forces i capacitats sorprenents i extraordinàries» (Malaguzzi, 1993, pàg. 73), com a coconstructor de coneixement i d'identitat en convivència amb altres infants i adults. Aquesta construcció dona lloc a un «infant ric», actiu, competent i desitjós d'implantar-se en el món.

A continuació van arribar les preguntes sobre les institucions per a la primera infància. Quins són els seus objectius? Per què creiem que serveixen?

Generalment s'al·ludeix a les institucions per a la primera infància com a «serveis» i això implica el lliurament d'un producte (per exemple, «aten-



ció als infants») o «educació») del «productor» o proveïdor al «consumidor» (em refereixo un cop més al món angloamericà, i reconec que no puc parlar sobre el món sencer o en nom seu). Però en un capítol de *Valuing Quality in Early Childhood Services*, es parla d'aquestes institucions com a *forums* o *places* (Dahlberg i Ånsén, 1994).

Un dels objectius principals d'aquest nou llibre ha estat explorar què podria significar aquesta conceptualització de les institucions per a la primera infància. Aquest procés d'exploració ens ha obert la possibilitat d'entendre les institucions per a la primera infància com una *institució forum*, una institució comunitària en la societat civil on els infants i els adults es troben i participen junts en projectes de significació cultural, social, política i econòmica. Allò que aquests projectes siguin o puguin ser, malgrat tot, és sempre provisional, controvertit i tema de debat.

### Ser o no ser de la qualitat

Arribats en aquest punt, el lector es pot preguntar què té a veure tot això amb la qualitat. Miraré

d'establir les connexions. La conclusió del llibre és que la «qualitat» –tant el concepte en ell mateix com el discurs més ampli que avui trobem arreu– s'ha d'entendre com un producte de les idees de la modernitat, del pensament il·lustrat, que sempre ha concebut el món d'una determinada manera: com a objectivament cognoscible, un món que consisteix en veritats que es poden descobrir, objectives i d'aplicació universal (aquest pensament apuntalà les relacions colonials i l'eurocentrisme; d'aquí ve que la discussió sobre la qualitat ens portés a les relacions entre el món minoritari i el majoritari en el període postcolonial). El debat sobre la qualitat en els serveis per a la primera infància forma part també d'un fenomen molt més vast, conduït en particular pel ritme que imposa l'economia i el món dels negocis: en aquesta dimensió es pot considerar com a part d'un procés que, almenys en alguns països, redueix els serveis per a la primera infància a productes merament mercantils, una simple venda de serveis als consumidors (pares i treballadors), sobre la base del preu i la promesa de la «qualitat».

Com ha passat en altres camps, el discurs sobre la qualitat en la primera infància ha consistit en una recerca d'estàndards objectius, racionals i universals, definits per experts sobre la base d'un coneixement indiscutible i mesurats de manera que redueixen les complexitats de les institucions per a la primera infància a «criteris estables de racionalitat» (Schwandt, 1996). S'ha emfasitzat el mètode a costa de la filosofia, s'ha prioritzat el «com» més que el «per què». Conseqüentment, el debat sobre la qualitat en les institucions en la primera infància rarament comença per buscar qüestions rellevants i fecundes –sobre els infants, la infància o les institucions per a la primera infància– i oferir algunes respostes, sempre parcials o insegures.

No es pot plantejar la «qüestió de la qualitat» com un esforç per reconstruir el concepte a través de camins pels quals mai no s'ha intentat que vagi: el concepte no pot conciliar-se, per exemple, amb *subjectivitat, múltiples perspectives, context i valors*. Perquè el concepte de qualitat en relació amb les institucions per a la primera infància és irremeiablement modern, forma part del somni cartesià de la certesa i l'ambició il·lustrada de progrés i veritat. O és una recerca de criteris, certesa i ordre definitius i universals, o no és res.

Treballar amb complexitat, valors, diversitat, subjectivitat, múltiples perspectives i context temporal i espacial vol dir necessàriament adoptar una altra posició, que entén el món d'una manera diferent, postmoderna, que generarà noves teories, conceptes i qüestions –sense lluitar per reconstruir la qualitat. La qüestió de la qualitat no és realment un problema una vegada hem reconegut que no és un concepte neutral,

*Més enllà de la qualitat  
el discurs de la construcció  
de significat assumeix  
que el treball pedagògic,  
i la seva avaluació,  
està sempre obert  
a diferents comprensions.*





sinó que és un concepte situat en una determinada tradició filosòfica i el producte de determinades forces històriques i econòmiques.

Finalment, des d'aquesta perspectiva de la modernitat, es pot parlar de la «qualitat» com un intent de donar sentit i com una mena de judici del treball pedagògic. Al llibre suggerim que hi ha maneres alternatives de fer-ho, maneres que no impliquen una recerca descontextualitzada de la certesa a través de l'aplicació imparcial i objectiva de criteris suposadament universals i intemporal. Com que està situat dins del projecte de la modernitat, el discurs sobre la qualitat «és inadequat per entendre un món de múltiples causes i efectes, que interactuen de maneres complexes i no lineals, totes elles arrelades en sèries il·limitades d'especificitats històriques i culturals» (Lather, 1991, pàg. 21). Ens ha semblat que aquest coneixement requereix un discurs diferent, situat dins del projecte de la postmodernitat, que s'adiu amb diversitat, complexitat, subjectivitat i múltiples perspectives, i que ens permet actuar com a agents que poden «generar significat més que reflectir-lo» (*ibid.*, pàg. 37).

El discurs que desenvolupem en el llibre, l'anomenem «construcció de significat» o fer significat. Més que partir de criteris universals de qualitat i jutjar amb ells el treball pedagògic, el discurs de la construcció de significat assumeix que el significat del treball pedagògic, i la seva avaluació, està sempre obert a diferents comprensions.

Per tant, és important trobar la manera mitjançant la qual l'actual treball pedagògic de les institucions per a la primera infància pugui convertir-se en tema de diàleg, debat i reflexió, visible i continuat; proposar-se primer d'aprofundir en la

concepció del treball i dels infants mateixos, i aleshores emetre judicis, que poden portar a l'acord o al consens, però que no necessàriament ho faran (de fet, el consens pot resultar problemàtic i reprimir el qüestionament i la diversitat). Aquesta revisió del treball pedagògic ha de tenir lloc en el context d'un debat democràtic constant sobre les menes de qüestions que hem esbossat més amunt: què creiem que és l'infant?, quins són els objectius de les institucions per a la primera infància?, com entenem el món on vivim avui?, què volem per als nostres nens i nenes, aquí, ara i en el futur?

En considerar com aquest discurs sobre la construcció de significat podria aplicar-se a la pràctica, ens inspirem en gran part en l'experiència de Reggio Emilia, com també en un projecte dirigit per Gunilla Dahlberg a Estocolm, el qual s'ha inspirat en el de Reggio. En particular, ens ha semblat que la documentació pedagògica, tal i com es porta a la pràctica en aquests llocs, té un paper central com a recurs per fer visible el treball pedagògic dins d'un fòrum més ampli i subjecte a diàleg crític. Influïdes per les teories del poder de Foucault, la documentació pedagògica i l'activitat de «construcció de significat» ens ofereixen la possibilitat de ser pensadors crítics per a tot allò que faci referència al treball pedagògic, de posar en dubte i qüestionar la «saviesa rebuda» o els «règims de veritat» de manera que siguem capaços de pensar per nosaltres mateixos.

Però refusar la recerca de la certesa, tan prioritària en el projecte de la modernitat, no vol dir refusar el rigor. El projecte de la construcció de significat ha de mirar d'evitar «el perill de la subjectivitat exacerbada en la qual

hom troba només allò que està disposat a buscar, un resultat paral·lel a la 'precisió no intencional' de l'objectivisme» (Lather, 1991, pàg. 52).

El discurs sobre la construcció de significat remarca la necessària responsabilitat pública i democràtica, per exemple en la tasca de les institucions per a la primera infància, però, al mateix temps, «refusa equiparar responsabilitat amb quantificació» (Readings, 1996, pàg. 131).

Segons el nostre parer, instruments com la documentació pedagògica són, en cadascun dels seus detalls, tan rigorosos com l'aplicació d'escala de mesura o les formes d'avaluació més burocràtiques; en realitat, si ho raonem bé ho són més. La construcció de significat requereix condicions molt precises, exigents i públiques, que creen un procés interactiu i de diàleg en el qual es confrontaran i discutiran els prejudicis, els propis interessos i els pressupòsits no reconeguts.

Esperem aconseguir que els nostres lectors esdevinguin més conscients de manera que, quan parlin de «qualitat», no continuïn creient que aquest és un terme neutral, lliure de valors, donant per suposat que és l'única manera correcta de pensar.

Tanmateix, no estem defensant la substitució d'un llenguatge dominant per un altre. Això voldria dir fer servir el «llenguatge de la necessitat» (Bauman, 1991), que es manifesta quan diem que «les coses són així» o «així és com haurien de ser les coses» o «així és el que cal fer». El llenguatge de la necessitat també es posa de manifest per allò que *no* es diu, quan no es té en compte la possibilitat de posicions, concepcions i aproximacions alternatives, i quan no es presenta i



explica l'elecció d'una posició, concepció o aproximació particular com una elecció que s'ha fet, sinó que més aviat s'assumeix i es dona per suposat que és l'única que existeix.

Hem tractat d'evitar aquesta actitud en el nostre llibre, encara que no sempre ho hem aconseguit. No som aliens a la qüestió: hem elegit concebre la primera infància d'una determinada manera, la qual queda reflectida en el llenguatge que fem servir. Però acceptem una multiplicitat de llenguatges sobre la primera infància, per aproximar-nos al «potencial infinit de vocabularis amb els quals es pot descriure el món» (Rorty, 1980, pàg. 367), perquè apreciem la diversitat de pensament i de concepcions, pràctiques i propòsits que una multiplicitat de llenguatges reflecteix i sustenta. Des d'aquesta perspectiva, no pretenem que allò que escrivim sigui *la* veritat, o que hàgim trobat el llenguatge, l'únic llenguatge per parlar sobre la primera infància. No estem tractant de mostrar als altres els suposats errors dels seus plantejaments, o de «vendre» una nova línia, amb la pretensió d'haver arribat a unes conclusions finals i definitives.

La nostra intenció en el llibre és, més aviat, la de ser «evocadors més que didàctics» (Lather, 1993), continuar una conversa més que intentar descobrir la veritat (Rorty, 1980). Volem encoratjar la indagació crítica i el diàleg sobre temes com els objectius de les institucions per a la primera infància en el món en el qual vivim avui i com podem entendre l'infant, el coneixement i l'aprenentatge. D'aquesta manera, és possible que contribuïm a ampliar espais en els quals s'exploren possibilitats alternatives i es parlen diferents llenguatges (en un doble sentit: literal-

ment –no únicament l'anglès!–, i també metafòricament).

Ni volem suggerir una aproximació dicotòmica: «o això o això altre». No veig cap incompatibilitat, per exemple, entre combinar una aproximació de «construcció de significat» al treball pedagògic i tenir certs objectius referents a l'organització, l'estructura i els recursos de les institucions per a la primera infància, tots ells aspectes bàsics per al desenvolupament del treball pedagògic.

Pel que fa a aquest aspecte, em sembla, encara, que els informes de la Xarxa sobre la qualitat ofereixen una guia molt important sobre com dur a terme un servei per a la infància integrat, coherent i accessible. Les institucions per a la primera infància que adopten el discurs de la construcció de significat i els seus mètodes es troben probablement en un món que també estableix certs criteris comuns, siguin regulacions o currículums o siguin altres orientacions. En aquest món tan complicat, hem de saber tocar de peus a terra. ■

#### Referències bibliogràfiques

- BALAGUER, I., J. MESTRES i H. PENN (1992): *Calidad en los servicios para la infancia*, Brusel·les: Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea.
- BAUMAN, Z. (1991): *Modernity and Ambivalence*, Cambridge: Polity Press.
- (1993): *Postmodern Ethics*, Oxford: Blackwell.
- DAHLBERG, G., i G. ÅNSÉN (1994): «Evaluation and regulation: a question of empowerment», a P. MOSS i A. PENCE (ed.): *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres: Paul Chapman Publishing i Nova York: Teachers College Press.
- DAHLBERG, G., P. MOSS i A. PENCE (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern*

*Perspectives on the problem with Quality*, Londres: Falmer Press.

XARXA D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA DE LA COMISSIÓ EUROPEA (1996b): *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*, Brusel·les: Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea.

EVANS, J. (1994): «Quality in ECCD: everyone's concern», *Coordinators' notebook*, núm. 15, pàg. 1-32.

FARQUHAR, S. (1993): *Breaking new ground in the study of quality*. Document entregat a la NAZARE Conference, Hamilton, 1993.

JAMES, A., y PROUT, A. (ed.) (1997, segona edició): *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Brighton: Falmer Press.

LATHER, P. (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern*, Londres: Routledge.

– (1993): «Postmodernity and the Human Sciences», a S. KVALE (ed.): *Psychology and Postmodernism*, Londres: Sage.

MALAGUZZI, L. (1993): «History, ideas and basic philosophy», a C. EDWARDS, L. GANDINI i G. FORMAN (ed.): *The Hundred Languages of Children*, Norwood: Ablex.

MOSS, P., i A. PENCE (ed.): *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres: Paul Chapman Publishing i Nova York: Teachers College Press.

PASCAL, C., A. BERTRAM i F. RAMSDEN (1994): *The Effective Early Learning Research Project: the Quality Evaluation and Development Process*, Worcester, Worcester: College of Higher Education.

READINGS, B. (1996): *The University in the Ruins*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

RORTY, R. (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford: Blackwell.

SCHWANDT, T. (1996): «Farewell to criteriology», *Qualitative Inquire*, núm. 2 (1), pàg. 58-72.

WILLIAMS, P. (1994): *Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services*, Londres: National Children's Bureau.

WOODHEAD, M. (1996): *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, La Haia: Fundació Bernard van Leer.

Traducció: Jordi Tomàs.



# Tot un món

Avui és dilluns, són tres quarts de nou del matí i encara han d'arribar tres nens del grup. La majoria tenen dos anys acabats de fer. Mentrestant uns miren llibres, els altres juguen a fer menjars i tenen encetada una conversa molt interessant sobre les pells de mandarina que divendres vam penjar al radiador perquè s'assequessin. A la sala hi ha un xiuxiueig constant entorn de les diverses activitats. S'obre la porta i entra la Júlia amb la seva mare. Totes dues riuen intensament, la Júlia repeteix «ina fina, ina fina», i mira la seva mare amb la cara il·luminada, i amb la complicitat que finalment ha aconseguit de la seva mare, que al mateix ritme i amb la mateixa insistència que la Júlia repeteix «mandarina, cosa fina».

Els altres infants i jo ens les mirem sorpresos, sense acabar d'entendre d'on surt tanta xerinola.

La mare de la Júlia m'explica que tot el cap de setmana la nena havia estat repetint una cantarella que ningú de la família no aconseguia entendre què volia dir, fins que, en arribar a l'escola, la

**Treballar amb flors, plantes i fruites, és poc habitual a les escoles bressol. L'experiència ens apropa a les múltiples possibilitats d'experimentació, elaboració i observació que els infants tenen amb aquests materials i convida a incorporar aquestes activitats a la vida quotidiana de l'escola.**

Carme Cols i Marta Ferrer

cantarella s'ha fet comprensible. A la cartellera del costat de la porta deia, amb un gran títol, «Mandarina, cosa fina» i explicava l'activitat central de diven-

dras: pelar madarines amb molta cura per poder posar la pell a assecar; tallar-ne rodanxetes i col·locar-les sobre el radiador damunt d'un paper d'estrassa i, és clar, també menjar-ne.

—Tot plegat devia haver estat molt interessant —comenta la mare de la Júlia—, perquè tot el cap de setmana ens n'ha parlat, i nosaltres sense entendre-ho, perquè divendres va venir a buscar-la la meva tia i no vaig recordar-li que llegís l'activitat del dia a la cartellera.

De cop em diu:

—Saps que tota la sala està perfumada de mandarina?

Certament jo en entrar també ho he notat.

—Bé, et deixo, que avui amb tot aquest *show* arribaré tard a la feina. Ah!, per cert, el meu sogre diu que el mes de maig podeu comptar amb un sac d'espígol del seu tros. Bé, ja en parlarem.

Amb tot això, també ha arribat en Pau i en Ferran. Ara ja hi som tots, i amb aquesta conversa l'ambient general ha pujat una mica de to. Com que he de canviar els bolquers a uns quants, proposo a un grupet de tres infants que vagin al jardí a regar les plantes, una feina que els agrada molt fer i que, alhora, permetrà calmar una mica l'ambient.

Arribats a aquest punt es pot pensar: què hi ha d'innovador en el que s'ha explicat fins ara? Per què només es parla de plantes o de la mandarina? Què hi ha de nou, en tot això?

Molt o res, segons com es miri, tot plegat és senzill. Però, a nosaltres, no ens ha resultat fàcil arribar a l'acord de dedicar el petit pressupost que tenim per a joguines a comprar estris de jardineria: regadores, cànecs, rasclats, cabassos, tisores de podar, llavors, algunes plantes, i decidir també que compartirem la idea amb les mares i els pares de tots els grups. Hem hagut de superar moltes pors sobre possibles perills de les eines, la toxicitat de les plantes, hem estudiat com s'assecaven i premsaven, ens hem informat sobre les èpoques de podar, plantar, i sobretot hem discutit molt sobre l'interès que aquest tipus d'activi-





*Una llarga i apassionada discussió inicia el treball. Hi ha moltes preguntes per resoldre: quines plantes necessiten sol?, com s'han de regar? Ho pregunten a casa. I mesos més tard surten les roses, les carabasseres tenen flors, aquelles fan olor...*

tats podia tenir per als infants. Intentàvem imaginar què podria interessar-los, quins experiments podrien fer, com hauríem de proposar les activitats, les múltiples activitats que teníem pensades, per als sentits, per a la noció de temps i del temps, sobre la relació de l'aigua i les plantes i, per tant, les seves necessitats, i fèiem tantes hipòtesis, teníem tantes idees... Però la realitat és encara més apassionant i tothom manifesta entusiasme.

Amb la posada en marxa d'aquest tipus d'activitats, hem descobert que molts avis tenen un petit hort, i això fa que tinguem uns magnífics consellers per fer el nostre. Dues àvies saben el secret de com assecar les flors, una mare domina l'Internet i ens inunda d'informació, i tots els grups d'infants gaudeixen de la descoberta de les olors, resistències, textures, coneixen les diferents plantes i se n'aprenen el nom, i tants matisos i tons de color, del verd, el rosa, el vermell, el groc...

En realitat, tot un món, el nostre, que tenim tan proper i sembla tan llunyà quan passem sense incorporar-lo a l'activitat, a la vida de l'escola. Amb aquesta dinàmica que hem emprès, cada època de l'any tenim noves olors, noves textures,



nous colors, i noves paraules i noves activitats. Podem aprendre a pelar les mandamines amb molta cura per aprofitar-ne la pell, amb la qual farem una «panera dels tresors» per als més petits, o bé en guardarem trossets que, un cop secs, ompliran una capseta, que quan l'obrim ens perfumarà, o podrem picar molt finament la pell seca per tenir un pigment natural, i tot el que la imaginació ens vagi suggerint, però ja sabem que a l'abril podrem collir roses dels rosers que ara reguem i potser amb els seus pètals delicats podrem iniciar un nou procés d'elaboració, de descoberta...

Però el que desitjo és convidar-vos a entrar en aquesta dinàmica i animar-vos a començar un jardí, un hort, un espai on pugueu tenir una cura especial de tot el procés del fascinant món vegetal.

Si teniu la sort de disposar d'un pati amb terra, només cal preparar-ne un tros per iniciar el conreu, esponjar la terra i, amb molta cura, plantar les llavors, els esqueixos o les plantes que, amb els infants haureu pogut comprar. D'aquesta manera comença l'aventura i la responsabilitat de tenir-ne cura, d'aprendre junts com i quan cal regar, d'observar com comença a sortir un petit punt verd que anirà creixent i esdevindrà una magnífica carabassera, que ens donarà carabasses amb les quals podrem fer un munt d'experiments i activitats: unes faran bonic i en podrem tocar la forma, suau, rugosa, i n'observarem els colors amb tants tons i gammes, d'altres les donarem a la cuinera de l'escola perquè en posi al brou, o en farem confitura. Hem pogut observar, descobrir, comprovar les habilitats dels nens cavant o tallant margarides per deixar-les delicadament en un bol i la seva il·lusió de poder pre-



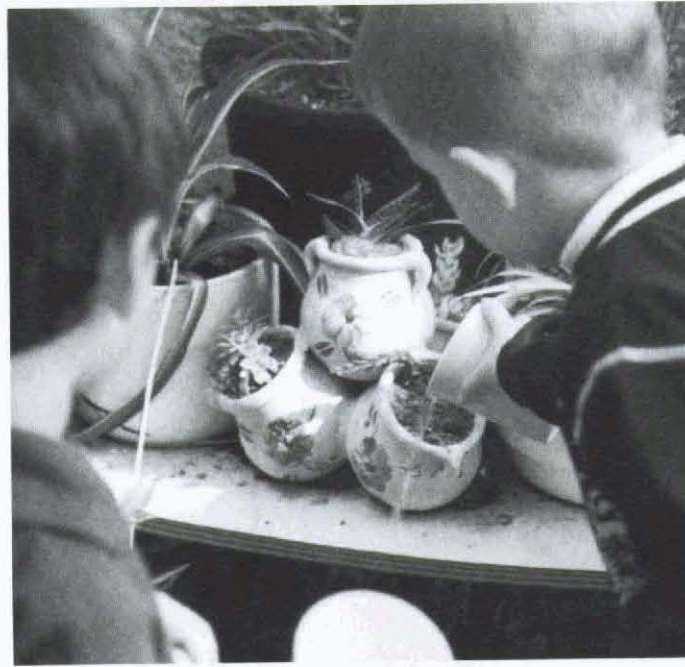
*Pètals de rosa i carabasses de l'hort, pells seques de mandarina, regals de textures, olors i colors per a tots.*







*Un hort? També amb testos en un racó.  
Amb poc espai la natura també pot entrar a l'escola.*



parar i oferir regals als més petits, o la seva excepcional paciència en esperar que les roses s'assequin, la gran concentració i precisió per olorar i reconèixer que aquesta planta és espígol i aquella, romaní o farigola, o la mandarina!

És possible organitzar petites parcel·les especialitzades, unes amb flors, procurant que el seu cicle de floració ens permeti tenir tot l'any flors fresques, una altra amb plantes aromàtiques, una altra amb maduixes i maduixots. L'important és que tota aquesta activitat s'incorpori a la vida quotidiana.

En aquest punt algú pot desanimar-se perquè a la seva escola no hi ha jardí, però sempre és possible fer el mateix en jardineres a la terrassa i, si ni terrassa es té, penseu com és d'agradable destinar un espai a l'interior amb plantes i flors que podem treballar amb els infants.

Quantes vegades amb la millor de les intencions ens compliquem la vida programant activitats, que en alguns casos resulten un foc d'encenalls, amb molt esforç i temps de preparació i un resultat limitat, breu, a l'hora de treballar-ho amb els nens, de manera que no els donem temps per fer-se seva l'activitat i tot el que en poden treure.

En la vida quotidiana, en aquelles activitats aparentment més simples, hi podem trobar els processos més llargs i complexos, en què els infants poden implicar-se i ser-ne veritables protagonistes. Descobreixen, relacionen, coneixen i, per tant, respecten el que els envolta perquè han tingut el temps, un temps tranquil però continuat, recurrent, progressiu, amb resultats reals, útils, agradables, compartits amb els altres i plens de significats personals i col·lectius. ■



# El dret a la intimitat

## Quins espais?

En el núm. 106 de la nostra revista vam encetar un debat al voltant dels drets dels infants, i sobretot del dret a la intimitat. Ho acabàvem amb el compromís d'oferir altres punts de reflexió sobre la relació entre aquest dret i els espais a les escoles, com el desenvolupen o el dificulten.

Aquesta preocupació hauria de començar en el moment en què els responsables de les estructures arquitectòniques discuteixen o projecten una estructura educativa. És en aquest moment quan neix la possibilitat, o els primers entrebancs, de pensar les escoles com a espais per viure-hi la intimitat, perquè les decisions d'àmbit arquitectònic són portadores d'imatges d'infància ben diferenciades.

David Altimir

Una imatge clàssica que il·lustra les potencialitats condicionants de les estructures arquitectòniques és posar de costat escoles articulades entorn d'un *passadís* o d'una *plaza* central.

El *passadís* és ordre, fàcil de dominar. El *passadís* no ens demana esforços per modificar els espais de manera que creixin al mateix ritme que creixen i es desenvolupen les potencialitats dels infants.

La *plaza*, en canvi, és sinònim de soroll, desordre. El soroll i el desordre que, afortunadament, acompanya el creixement i desenvolupament dels infants. Hi creen i construeixen històries i relacions de grup, de parelles, solituds, fonamentals per a l'aprenentatge dels infants.

Hem de saber oferir als infants una pell arquitectònica dins de la qual es puguin desenvolupar harmònicament amb els drets que els reconeixem: espais de joc, per dibuixar i treballar amb altres materials plàstics, sols o en companyia, on sigui possible trobar-se amb el «jo» dins del grup al qual pertanyen, espais que incloguin el dret a la intimitat.

En aquest sentit pensem que la trajectòria dels espais recuperats, aprofitats, domèstics, ens poden ensenyar molt per acondicionar-ne d'intel·ligents, per ser viscuts per infants i adults. Ens resta afrontar de quina manera la nostra actitud d'adults pot esdevenir una altra estratègia per desenvolupar aquest dret. En parlarem més endavant. ■





*Molts dels professionals que actualment treballem a les escoles ens veiem obligats a trobar solucions imaginatives, que ens permetin treballar en espais on, infants i adults, ens puguem moure, amb la sensació que els nostres drets hi tenen més oxigen per respirar. Un vell racó d'un armari empotrat ben acondicionat, com el de la foto, és una solució eficaç per oferir, a aquests infants, sols o en companyia, un espai per aïllar-se del grup.*

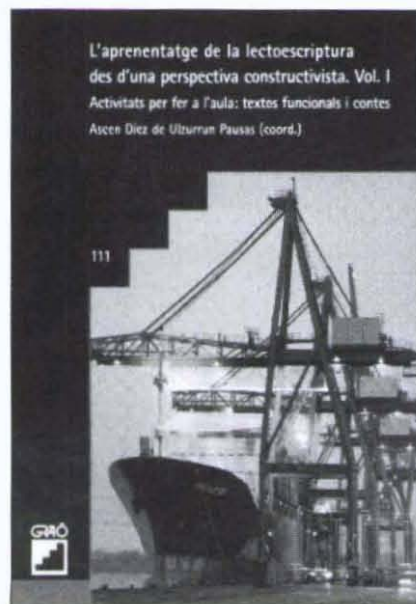


•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•

## L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

**Vol. 1. Activitats per fer a l'aula:  
textos funcionals i contes**

ASCEN DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)

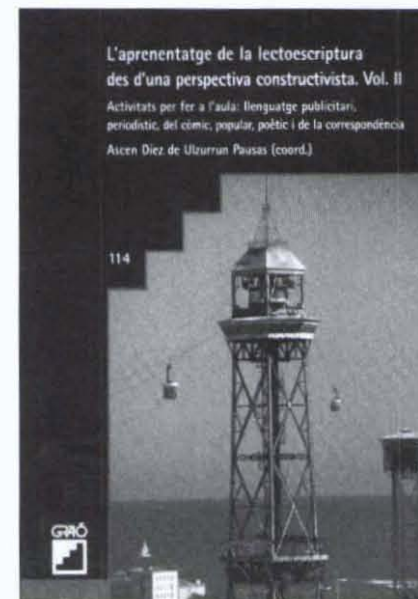


124 pàg. 1.935 PTA

Aquests llibres tenen el propòsit d'afavorir la construcció, per part de l'alumnat, dels coneixements lingüístics de segon cycle d'educació infantil i primer cycle de primària. S'ofereixen un seguit d'activitats seqüenciades per modalitats de text, amb la intenció que siguin suficientment àmplies i diverses per a què tots els alumnes i totes les alumnes hi puguin participar. Pretenen ser funcionals i significatives, i alhora tenen l'objectiu de potenciar el treball cooperatiu i facilitar que l'alumnat se senti protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

**Vol. 2. Activitats per fer a l'aula:  
llenguatge publicitari, periodístic, del còmic,  
popular, poètic i de la correspondència**

ASCEN DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)



126 pàg. 1.935 PTA

**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona

Sol·liciteu catàleg al telèfon 93 408 04 64



## Experiència de final d'etapa

# Els experts

En el grup dels grans, durant tot el curs els infants de cinc i sis anys comparteixen, entre totes les activitats previstes, una de significació especial per a cada un d'ells: convertir-se en experts.

Trien un tema concret i el preparen per exposar-lo al grup durant un dia, en què ells són els que porten la iniciativa. Això els obliga a fer un esforç d'investigació, organització, exposició-comunicació i treure conclusions sobre el tema escollit.

### Els interessos dels infants

L'Escola desenvolupa una metodologia, des de la primera edat, que s'inicia amb el joc heurístic i es continua amb el mètode de propostes, cosa que permet recollir els interessos de cada infant i fer-los servir de motivació en el procés d'aprenentatge. L'equip de mestres programa l'organit-

L'últim curs a l'escola infantil es proposa als infants convertir-se en experts. Consisteix en el fet que cadascú expliqui allò que domina, i apareix una mostra rica i diversa dels seus interessos (que va de l'esquelet a la bicicleta). L'activitat ajuda al desenvolupament de la seva autoestima, alhora que els inicia en la investigació com a mètode d'estudi, enriqueixen el llenguatge, eleven el sentit de la responsabilitat, se'ls encoratja la creativitat i, a més, es posa en funcionament el mecanisme d'interrelació entre l'infant, l'escola i la família.

Rosa M. Ráfols i Daría Fernández

zació dels grups i la seqüenciació de les activitats, d'acord amb els temes que diàriament es plantegen, des de la comunicació verbal o corporal dels jocs que trien, passant pel seu desenvolupament i la posada en pràctica, fins a la seva representació gràfica. Quan l'infant

arriba a l'últim curs té prou experiència per poder dur a terme aquesta experiència.

Pensem que, des que neix, l'infant depèn de l'adult i ha de fer un procés d'aprenentatge per arribar a formar-se com a ésser individual i independent. És precisament en aquest procés on l'escola pot intervenir i ho ha de fer de manera que afavoreixi el ple desenvolupament dels infants; els hem de conèixer, basar-nos-hi i determinar en què i com els acompanyarem durant el seu pas per l'escola infantil.

L'infant vol assemblar-se a l'adult i obtenir la seva aprovació; el prendrà com a model i, a tra-

vés de la imitació de les seves relacions, durant els seus jocs, anirà adquirint els hàbits necessaris per viure en societat.

Si tenim això en compte, hem de crear unes condicions i unes circumstàncies en les quals l'infant pugui formar-se d'acord amb les seves necessitats i els seus interessos. Com a adults li hem de donar més autonomia, veure quines són les seves possibilitats i oferir-li'n d'altres perquè pugui continuar avançant en la formació de la seva identitat.

En contacte amb l'adult, l'infant aprèn hàbits de comportament i coneixements sobre el món, que l'ajudaran a desvetllar la seva curiositat per tot allò que és nou.

Segons Selmi i Turrini (1989): «Cada actuació educativa i metodològica ha de verificar-se en situacions; en la situació, justament, hi intervenen factors diversos: l'infant, els altres, els adults, l'habilitat, els instruments, els comportaments, allò que es presenta com a camp de vida i aprenentatge; és la riquesa de les relacions, la seva varietat, és l'experiència real viscuda amb les persones i els objectes, la que alimenta el treball escolar i reclama la implicació del mestre



per traduir-la al pla del coneixement i la comprensió».

I perquè la situació tingui un interès especial per a l'infant, ha d'estimular les diferents formes de reconstruir l'experiència.

Els programes estan preparats perquè siguin atractius, interessants, i perquè reuneixin la informació i les experiències idònies per a la millor formació de l'infant. En molts moments ambdues coincideixen, però els temes previstos pels mestres difícilment segueixen l'ordre que establiria un infant en el seu procés d'investigació. Encara que el nostre objectiu sigui el de transmetre-li nous coneixements i hàbits, només n'aconsegüem un resultat intern si ell es proposa adquirir-los, i així, i només així, les seves accions prendran un caràcter d'aprenentatge.

Mitjançant el joc, l'infant s'anirà apropant a les relacions entre les persones; la vida de l'adult li ensenyarà les normes i les funcions socials.

Cal que li donem l'oportunitat d'organitzar el seu propi aprenentatge, per iniciar-lo en el gust per l'estudi, des d'allò que creu saber fins a allò que pot descobrir. És fonamental partir de les idees prèvies que tenen els infants en iniciar qual-sevol tema; això els dóna seguretat per tractar-lo i afavoreix l'aprenentatge significatiu. Per refermar-se en allò que creuen saber o remoure les idees socials que tenen, s'ha de fomentar una actitud d'investigació en els infants. L'escola té, entre d'altres funcions, promocionar aprenentatges i obrir nous camins d'experiències, en les quals es trobin incentius per desenvolupar les seves capacitats, és a dir, posar els infants en «situació de...» perquè avancin a través del seu esforç personal.

Els experts és una experiència d'aquest tipus,

i persegueix una sèrie d'objectius, que podríem agrupar en tres àmbits de desenvolupament: l'individual, el del grup d'iguals i el familiar.

*En l'àmbit individual*, en el curs de final d'etapa hem d'haver adquirit el compromís educatiu de contribuir al desenvolupament òptim de l'autoestima, per a la pròpia satisfacció de l'infant i perquè li sigui possible afrontar les situacions que, a partir d'aquell moment, se li puguin plantejar. Tot això resulta positiu, associat no als èxits o fracassos en l'aprenentatge, sinó al grau de satisfacció que li ha proporcionat el procés viscut. Ha de conèixer, valorar i acceptar les seves característiques personals, les seves possibilitats i els seus límits. Ha d'exposar als altres una cosa que domina, mostrar els seus desigs, dir el que pensa, a través de l'exposició del tema que hagi escollit com a expert. Tot això li fa agafar confiança i seguretat. Al mateix temps que expressa els seus sentiments, estableix relacions afectives satisfactòries. Aporta el seu punt de vista als altres, transmet els seus interessos i desenvolupa la capacitat d'adaptar-se a situacions noves. Afavoreix la representació de manera personal i creativa d'aspectes de la realitat i pot expressar-los mitjançant formes simbòliques. Això l'ajuda a vèncer la inseguretat i potencia l'espontaneïtat parlant en públic. La seva imaginació i capacitat d'expressió també es posen en moviment.

La capacitat de comunicació i expressió verbal entren en joc des d'un primer moment. Cal que es prepari un discurs per poder dir el que pensa, i això no és senzill, i encara menys quan l'auditori requereix que es desenvolupin habilitats per atreure la seva atenció; però la necessitat

de comunicar-se amb els companys estimularà el seu llenguatge i, acabada l'experiència, tindrà un bagatge més ric per viure'l i interpretar-lo. Durant l'exposició també és lícit fer servir els recursos expressius que es consideren oportuns: la representació, el ball, la mímica, etc. Així anem aconseguint que utilitzi el llenguatge d'una manera cada vegada més adequada a les diverses situacions de comunicació, per comprendre i ser comprès pels altres i per regular l'activitat del grup, tal com es requereix en aquesta activitat.

L'infant individualment té el sentiment de pertinença al grup, el qual, com a tal, en té consciència. Això permet que els infants admetin el fet de posar els seus coneixements sota el judici dels seus companys i veure's sotmès a preguntes que li puguin plantejar. Cadascú sent que ha de complir amb les seves obligacions envers els altres, perquè aquests esperen i exigeixen que les compleixi i ell, en fer-ho, adquireix una sèrie de drets sobre ells. Socialitzem el coneixement propi i compartim allò que sabem.

L'esforç previ que fa l'infant en el moment de la comunicació i el procés posterior fan que, amb l'activitat, construeixi el seu coneixement, raó per la qual ha de buscar els recursos necessaris: des de la informació del tema en altres persones, llibres, pel·lícules, jocs, experiències, etc., fins a la manera de fer-ho. Però a la vegada que se li demanen tasques complexes, que requereixen un coneixement autònom, caldrà ensenyar-li la manera d'adquirir aquest coneixement, perquè arribi a saber aplicar allò que ha après. I aquest és un procés que comença a la primera etapa de l'educació infantil i es desenvolupa en les següents.





Com a educadors, hem d'estimular-lo perquè pugui avançar, perquè assimili allò que se li ensenya i no es quedi enrere en cap nivell.

No tots els infants de cinc i sis anys de la nostra escola aprofundeixen de la mateixa manera en aquells temes que trien per convertir-se en experts. Es respecta el nivell que té cadascun, perquè en el fons el nivell no és l'aspecte més rellevant (encara que en aquest punt la família, com veurem més endavant, té un paper molt important). Es fomenta, en cada infant, la curiositat, la investigació i capacitat de compromís. Els avenços no es produeixen alhora en tots els infants de la mateixa edat; cadascun té el seu ritme personal. Fem un ensenyament individualitzat, i així se'ls ofereix la possibilitat que cadascun hi arribi quan pugui, i no hi interferim d'una manera activa.

A través d'aquesta experiència es dona una oportunitat de canviar el paper que fins aleshores tenia l'infant enfront de l'adult. Li hem ofert una responsabilitat que el posa a la seva alçada, apareix com a especialista i els altres li ho reconixeran.

*Dins del grup d'iguals, s'entra en una dinàmica activa, a la qual ja estan acostumats perquè cada dia es decideix entre tots, en assemblea, el tema d'interès que es vol treballar de forma lúdica, gràfica i expressiva; però el dia dels experts té una connotació especial, ja que durant una estona es converteix en un auditori actiu, que ha d'estar atent i ser respectuós durant el temps d'intervenció del protagonista. Els companys també hi poden participar, fent preguntes, i això ens indica si el tema interessa tothom.*

Com a grup que duu a terme una activitat en la qual tots col·laboren d'una manera o altra, provoquem relacions reals entre ells: hauran de discutir alguna característica, posar-se d'acord, es produeixen unes altres formes de comunicació, els exigeix iniciativa i coordinació amb els altres infants per poder mantenir-la. I tot això, tot i els impulsos emocionals, els obliga a concentrar-se, a memoritzar, cosa que influeix en la seva activitat mental. Els permetrà posar-se en el lloc dels altres, preveure'n els comportaments i actuar en conseqüència, pas molt important en la maduració.

Però l'esforç individual de cadascun no s'atura aquí, sinó que es veurà correspost quan els altres li reportin altres informacions amb cadascuna de les seves experiències. Cada un estudia un tema, però si són vint-i-cinc, se n'aprenen tants com infants hi ha al grup. L'experiència individual de cada un és limitada, però hi ha un intercanvi que la fa més àmplia.

En el grup sempre hi ha un percentatge d'infants menys motivats, o que mostren algunes dificultats en l'aprenentatge, que poden millorar quan són uns altres del grup d'iguals els que afavoreixen el seu interès i tenen el mateix nivell d'experiència, i això fa més fàcil una bona comprensió i el nivell de participació.

*El context familiar* també se'n veu afectat: s'hi produeix una reacció molt interessant quan coneix el tipus d'activitat que el seu fill ha de fer. La col·laboració i, per tant, la intervenció educativa estan assegurades.

D'aquesta manera es compleix l'objectiu que la família tingui una participació activa en el procés d'aprenentatge i que l'infant trobi una ajuda i valoració d'experiències en l'àmbit familiar.

Des del començament del curs, la família té un paper important en aquesta activitat, ja que en una reunió en la qual se'ls presenta el programa del curs s'anuncia el tema dels experts, i els pares, quan arriba el moment, es posen en contacte amb l'educador i plantegen els seus dubtes sobre el contingut, el tema, l'organització, etc. A l'hora d'escollir, la família hi té un paper fonamental, sobretot quan l'infant pregunta: «I jo, en què sóc expert?» Perquè no tots els infants se



senten experts en alguna cosa des del moment en què se'ls planteja; alguns ho tenen clar des de bon començament i d'altres esdevenen progressivament experts durant el curs, fins que se senten preparats. El fet d'anar veient els altres companys en les exposicions els ajuda a preparar-se la seva. Després de l'activitat s'informa els pares com ha anat per facilitar la interrelació i el seu record posterior.

### Desenvolupament de l'experiència

Al tauler de comunicació entre l'educador i els pares, hi pengem un calendari perquè els infants s'hi puguin inscriure. Cada u ho fa indicant-hi el tema i el dia que ha escollit per a l'exposició. Quan arriba aquest dia, esperem que el grup es reuneixi per començar l'assemblea, a primera hora del matí. L'expert fa la presentació formal del tema, per a la qual és imprescindible haver preparat el material i l'espai necessari. Comença l'exposició, la desenvolupa i, quan acaba, s'obre un torn de preguntes i dubtes sobre allò que ha exposat.

Quan es considera que aquesta part s'ha acabat, ve la que nosaltres valorem com a més lúdica: fer viure el tema.

A l'escola duem a terme allò que hem denominat «mètode de propostes», que té una part fonamental que anomenem «el desenvolupament de la proposta».

Implica haver escollit, d'entre les propostes del grup, una que tingui interès per a tothom, i explotar-la mitjançant el joc organitzat pels infants. En el cas dels experts és obvi que l'elecció no se sotmet a votació, ja que, el tema, el tria

el ponent. En aquest moment és quan representen o simbolitzen lúdicament allò que els ha resultat significatiu i el mestre pot enregistrar aquelles observacions que aprecia durant el joc. Amb aquesta experiència podem valorar qualitativament el grau d'interès que ha provocat el tema, segons el nombre d'infants que organitzen jocs en relació amb el tema de l'expert i el dels que desvien la seva atenció a altres temes que no hi tenen res a veure. La durada d'aquesta part és relativa, ja que depèn sempre del grau d'interès. Aquesta segona part de la sessió s'acaba amb el compromís d'elaborar l'expressió gràfica d'allò que s'ha viscut, que si és possible es fa a continuació i, si no, en els tallers de la tarda.

En els tallers s'aprofitarà el tema per adquirir tècniques i habilitats d'expressió, representació o manipulació.

Durant l'exposició es fa un reportatge fotogràfic, que s'inclou a l'àlbum del grup com a record visual de la vivència.

### Exemples

«Jo sóc expert en esquelets.»

En Javi és un gran coneixedor dels esquelets d'animals i, amb l'ajuda dels seus pares, decideix preparar el tema per explicar-lo als seus companys.

A casa preparen unes diapositives d'animals, «que tenen esquelets, i d'altres que no». En Javi haurà d'aprendre el funcionament del projector i del retroprojector.

Com a activitat per als seus companys prepara acetats i bolígrafs especials, perquè puguin representar gràficament un esquelet de l'animal

que més els hagi agradat i el puguin veure a través del retroprojector.

Quan ho ha assajat prou a casa, es considera que ja està preparat per aportar l'experiència als seus companys.

Quan arriba el dia, en Javi i els seus pares duen a classe tot el material necessari i un guió per a l'educadora. Els pares se'n van tot desitjant-li sort i des d'aleshores en Javi comença a ser un expert, amb el pes de la responsabilitat que això implica. Comença l'exposició explicant-los a tots, reunits en assemblea, que ell és un expert en esquelets, perquè en sap força coses.

També sap que alguns animals, com els insectes, no en tenen.

Per mitjà de les diapositives, en les quals primer es veu l'animal i després l'esquelet, explica que hi ha dos grups d'animals segons si tenen ossos o no, i explica també algunes de les seves característiques relacionades amb l'esquelet.

Després de l'explicació amb el suport visual, ens mostra una imatge amb un esquelet i ens planteja el repte de descobrir quin animal és.

En tot moment en Javi s'encarrega del funcionament del projector.

Després passem a la part gràfica de l'experiència. El suport l'ha portat en Javi, i també les transparències i els retoladors especials, amb què cada infant dibuixarà què és el que més li ha cridat l'atenció de l'exposició.

Aquests materials són diferents dels que estem acostumats a fer servir, però això no ens planteja problemes perquè en Javi ens ha fet prèviament una demostració de com s'usen.

Un cop fet el dibuix podem veure els resultats a través del retroprojector. Cada infant, amb l'a-





juda d'en Javi, el projectarà a la paret i ens explicarà el dibuix que ha fet.

Aquests treballs es pengen al tauler d'exposicions perquè els nens, els pares i l'educadora els puguin veure en conjunt o individualment. Els treballs passaran a formar part de la carpeta que s'enduen trimestralment a casa.

En els tallers aprofitem el tema per modelar amb plastilina figures d'animals que sí que tenen esquelet. Com que som a l'època de Nadal, els posarem al pessebre.

«Jo sóc expert en bicicletes.»

Un altre nen, que també es diu Javier, diu que és un expert de la «bici» perquè en coneix totes les parts i ja hi munta sense rodetes. A més a més, fa servir el casc per prevenir els cops.

A l'assemblea ens exposa tot el tema i, efectivament, té un coneixement exhaustiu de les parts que componen la seva bicicleta, fins i tot sap inflar rodes amb la seva manxa (i ho aprofitem per preguntar-li com funciona).

Un cop ha explicat perquè serveix cada peça, ens exposa la funció del casc i la seva importàn-

cia, i ens fa una demostració pràctica del seu esforç progressiu, fins a arribar a conduir la bicicleta amb gran habilitat.

Per torns discuteixen sobre qui sap muntar amb rodetes i qui sense, com en van aprendre, com són les seves bicis, etc.

I passem a provar la d'en Javi. Els que hi volen muntar ho fan per torns.

I com en el cas anterior dibuixem l'experiència viscuda.

Al taller modelem amb plastilina una bici semblant a la d'en Javi. Un altre grup decideix que vol fer-la puntejant sobre la cartolina el disseny per parts per després compondre-les i enganxar-les.

Exposem els treballs, que agraden molt als pares, i ens feliciten.

Gràcies, Javier, per fer-nos passar un dia tan agradable!

### Valoració

En poc temps es nota en el grup un canvi d'actitud envers el protagonista de l'experiència. S'observa que els infants s'hi dirigeixen amb més

afecte; s'obre un nou canal de comunicació entre l'individu i el grup i, per tant, considerem que augmenta la seva valoració social.

Els continguts exposats durant el discurs obren noves expectatives de coneixement i veuen l'infant protagonista de l'experiència com a font d'informació; per tant, augmenta el nivell de relació de jocs entre ells. Hem provocat que s'elevi el nivell d'integració entre els membres del grup.

Per tant l'infant, amb aquesta resposta, se sent recompensat pel seu esforç i està en disposició perquè la relació sigui mútua.

Si en començar el nostre discurs hem exposat el compromís que l'escola té respecte a l'infant de contribuir a elevar el seu nivell d'autonomia i autoestima, creiem que amb aquest tipus d'experiència posem mitjans per aconseguir-ho. ■

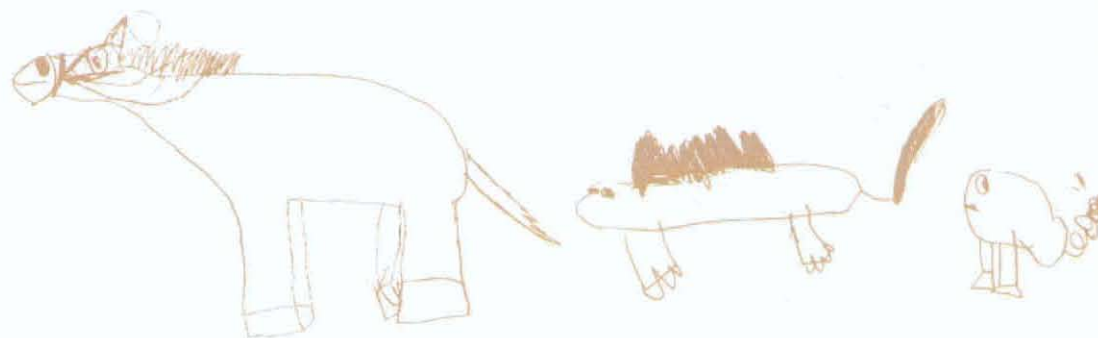
### Bibliografia

- AUSUBEL, D., i E. SULLIVAN: *El desarrollo infantil*, Buenos Aires: Paidós, 1970.
- BRUNER, J., i M. HASTER: *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona: Paidós, MEC, 1990.
- DIVERSOS AUTORS: *Método de propuestas en la educación infantil*, Sevilla: Junta de Andalucía, 1993.
- FERNÁNDEZ, D.: *Programación grupo verde, 5-6 años*, 1997.
- MUJINA, V.: *Psicología de la edad preescolar*, Madrid: Visor Libros, 1983.
- PALACIOS, J., i PANIAGUA: *Colaboración de los padres*, Madrid: MEC, 1992.
- PORLAN, R.: *Constructivismo y escuela*, Sevilla: Diada, 1993.
- SELMÍ, L., i A. TURRINI: *La escuela infantil a los cinco años*. Madrid: Morata, MEC, 1979.
- VIGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo, 1979.

Traducció: Jordi Tomàs.



# Observació del natural



*Sergi (6 anys), abans.*

*Jennifer (4 anys), abans.*

La imitació és segurament un dels recursos més preciosos que tenim els humans per poder fer front a la nostra construcció com a persones. Imitar, però, no vol dir únicament reproduir. Vol dir sobretot interpretar allò que veiem, en relació amb el context del que veiem i el context propi.

Per això al Carrau Blau sovint es proposa la còpia del natural com a exercici, com a estratègia d'aprenentatge, perquè en la còpia hi ha uns processos que considerem importantíssims d'oferir als infants com a estratègia de coneixement per poder interpretar el món i interpretar-se al món.

L'observació esdevé la paraula, l'actitud, més important en aquest procés. Mireu-vos els dibuixos de la Raquel, la Marta, la Jennifer, quan se'ls demana, sense cap proposta prèvia que dibuixin un cavall. Ca-

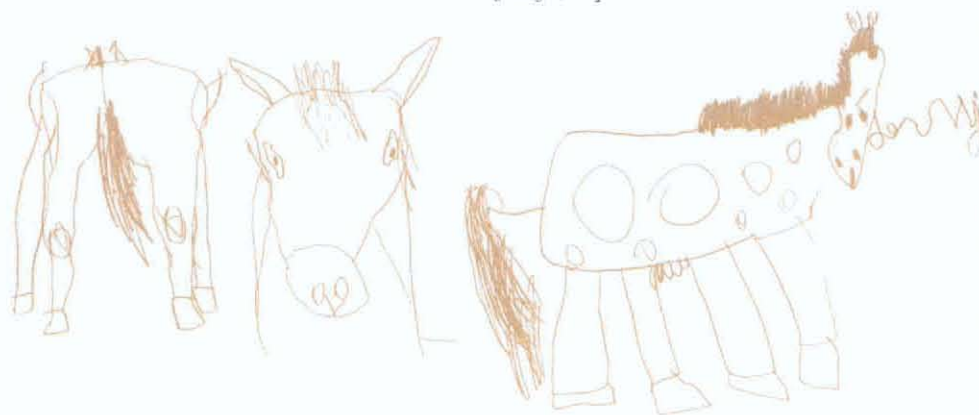
dascuna va reproduir un cavall prenent les imatges que els pertanyien. Després d'això se'ls va proposar una sortida per anar a trobar el cavall, però també per trobar tot el que fa que el cavall prengui la seva identitat: els moviments acompasats o els més energètics, els vaivens de la cua, els sons, les olors, tot allò que hi ha al voltant del cavall i que en forma el context. La trobada dels infants amb aquest context va fer que les imatges pròpies prenguessin, de sobte, una altra dimensió, segurament més completa. Els dibuixos que en resultaren testimonien el valor d'aquesta trobada i la capacitat dels infants a continuar les seves recerques construint, cadascun, en relació amb les imatges que tenien, la imatge pròpia del cavall.

Una planta també té context, i conèixer aquest context esdevé definitiu per ajudar els infants a repro-



*Sergi, després.*

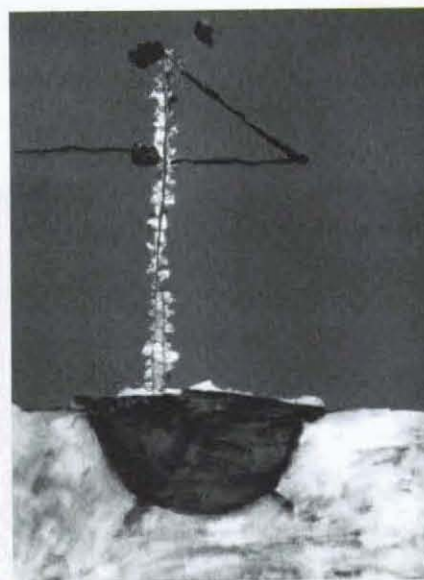
*Jennifer, després.*







Júlia, 9 anys.



Marta, 8 anys.



duir i construir la imatge pròpia de la planta, que abans hauran anat a cercar, olorar, regar, al jardí. Observar les plantes o qualsevol altra ésser ens col·loca davant la necessitat d'adoptar una actitud definida: actitud de respecte, de coneixement, admiració, valors que passen pel dibuix, però que van més enllà.

Després podem oferir altres materials: cartolina fosca, tinta Quink blava i negra per omplir el volum de la planta, i un instrument fi (escuradents, bastonet, etc.) per resseguir la massa de la planta amb unes gotes de lleixiu que destenyeixin el color i la cartolina, i facin aparèixer la llum, els detalls, com si es tractés d'un joc de màgia. Altres materials donen altres interpretacions.

Ulls, llapis, tinta, mans, màgics, instruments per a la recerca d'una actitud a adoptar davant d'un cavall, d'una planta. ■



# Com es construeix en l'infant el desig de tenir uns pares nous

**Aquest article es basa en l'experiència d'alguns dels professionals que durant tres anys van tenir cura d'un grup de quatre germans. S'hi recull com l'infant construeix el desig de tenir una nova família, de quina manera expressa aquest desig durant tot el procés, amb paraules, jocs, actituds, etc.**

**Lucía Aizcorbes, Pilar Cervelló, Montserrat Custodio, Olga Sahún, Montserrat Serra i Àngels Soriano**

En el moment d'ingressar, en Jorge tenia cinc anys, la Laura quatre, la Rita tres i en Teo tenia tretze mesos. El motiu

de l'internament fou la desaparició de la seva mare. Posteriorment la mare va ingressar a la presó. Des del moment de l'ingrés fins a la primera visita de la família va passar un any.

Jorge, Laura, Rita i Teo eren intel·ligents, sensibles, macos, graciosos i, al mateix temps, tenien una gran dificultat per posar paraules a allò que sentien. I en aquells moments s'expressaven amb violència o amb grans silencis plens d'angoixa; però, malgrat tot, hi havia una cosa amb la qual totes les educadores estaven d'acord: confiaven en el seu «potencial» per ser persones capaces d'estimar.

Entre ells tenien un concepte claríssim d'identitat, pertinença i família. En Teo era el que menys experiència de vida familiar havia tingut i expressava intensament el desig de tenir mare. Durant un temps en Teo mirava la seva educa-

dora i li deia «mamà?». L'educadora sempre li responia que ella no era la seva mare i ell li deia: «Anem a jugar!

Tu seràs la mamà, jugant, ch?». En una altra ocasió va preguntar a una educadora pels seus fills. Ella li respongué que no tenia fills, que no era mare. En Teo va contestar: «Home, una mica mare sí que ho ets!»

Els infants arriben a la Institució portant un missatge de la seva família. El missatge que rep l'infant es pot traduir per «jo no en tinc la culpa..., no vull que estiguis aquí». Hi ha un altre tipus de missatge que serveix de suport a l'infant en aquests moments de por i incertesa: «T'estimo; tornaràs a casa amb nosaltres.» Aquest missatge arriba amb l'infant i li dóna esperança per viure el dia a dia. Té un valor positiu i és que, malgrat tot allò que està passant, l'infant creu que hi ha algú que l'estima i que l'està esperant. També té un valor negatiu: col·loca l'infant en situació d'espera constant. L'inter-

nament deixa l'infant com si estigués «suspès en el *no-res*»; l'única cosa que passa és el temps.

És durant aquest temps quan és més difícil saber donar la informació necessària perquè l'infant se senti tranquil, però sense crear, al mateix temps, falses expectatives respecte al futur. En aquesta etapa és important poder parlar de la situació. A mesura que passa el temps, la realitat es desvirtua.

En Jorge fantasiejava i deia coses meravelloses del seu pare i de casa seva: «El meu pare té un cotxe fantàstic... La meua casa té quaranta habitacions.» La Laura mirava l'educadora, i amb cara de perplexitat i fluixet, li deia a cau d'orella: «No t'ho creguis.»

És precisament, des dels primers moments en què l'infant se sent abandonat pels seus pares, quan els professionals han de poder rescatar totes les coses bones que en tenia, perquè a partir d'allò bo que ha rebut dels pares pugui ser capaç de construir vincles d'amor i no d'odi, perquè pugui créixer coneixent la seva realitat sense guardar rencor.





En Jorge era el que tenia la millor vivència de la seva mare, li agradava sentir que tenia els seus ulls i el seu somriure.

### La necessitat de saber

La família, amb freqüència, dóna una informació falsa o, si més no, la dóna a mitges. La mare els va dir que estava treballant en un centre. Quan l'educadora els deia la veritat, ells li contestaven que era una mentidera. Per als infants, el missatge vàlid era el de la mare. En una de les visites l'educadora demanà a la mare que els expliqués la veritat, perquè era millor per als infants saber-la a través seu i també perquè era important que sabessin que les educadores no els volien enganyar. La mare ho acceptà i els explicà quina era la situació. En aquell moment es produí una

cosa molt important: la mare donà «validesa» a la paraula de l'educadora i, d'alguna manera, també donà «permís» als infants perquè poguessin escoltar una veu que no fos la seva.

En les visites, escasses i distanciades, es produïa una mena de ritual. En Jorge es dirigia a la seva mare i li preguntava:

- Mare, encara estàs a la presó?
- Sí, encara... –contestava la mare.
- Per què estàs a la presó?
- Per robar.
- I per què robaves?
- Perquè no teníem res per menjar...
- Quan de temps et queda?
- (La mare li deia el temps.)
- Osti mare, això és molt!

Aquest és un exemple de com els infants «necessiten saber» per conèixer, per compren-

dre i construir la seva realitat. També mostra les dificultats que tenen els pares per explicar la realitat als seus fills quan aquesta és difícil.

Una altra característica pròpia de molts dels infants que viuen en institucions és la seva baixa autoestima i una mena de sentiment de culpa. Pensen que hi ha alguna cosa en ells que és la causa per la qual no els estimen. La Laura es mirava al mirall i es deia: «Fastigosa!, lletja!» Es va treballar en la línia de valorar les seves capacitats, es van tenir en compte els aspectes externs, perquè es poguessin sentir bé amb la pròpia imatge. Quan ja estaven ben vestits, l'educadora els posava davant del mirall i els deia que eren molt macos.

En aquella època es va produir encara una altra pèrdua: la mort del seu pare. Cada u ho va expressar d'una manera ben diferent.

En Jorge (aleshores tenia gairebé set anys) és el que va verbalitzar més els seus sentiments. Deia: «Què serà de mi si el meu pare és mort i la mare és a la presó?» Una educadora li va dir que, a ella, també se li havia mort el pare i, sense deixar



que acabés d'explicar-se, ell li respongué: «Però jo sóc petit!» Durant aquells dies feia preguntes per entendre el significat de la mort. Deia: «Però no el veuré mai, mai... Ni quan me'n vagi de colònies...» Per tranquil·litzar-lo, l'educadora li explicà que hi havia una manera de tenir per sempre les persones que han mort o que no poden estar amb nosaltres. «Aquesta manera és el *records*, li va dir. «Quan vulguis 'tenir-lo amb tu una miqueta' tanques els ulls i 'el penses' allà on tu vulguis i així recordaràs la seva cara, el seu somriure... Això ho podràs fer sempre.» Uns dies després en Jorge explicà que aquella nit havia pensat en el seu pare i va dir fascinat: «Saps? Fins i tot he sentit la seva veu.» Al cap d'uns mesos digué que li feia por oblidar-se de la cara del seu pare.

### La necessitat d'estimar

El dia a dia dona una aparença de normalitat a la seva vida. El present és dur de sostenir perquè deixa patent la seva realitat enfront de la dels altres infants que viuen amb les seves famílies, i els recorda així el que no tenen. Quasi en secret construeixen en el seu interior el desig de pertànyer a algú, de ser estimats, de tenir una vida com la dels altres, de tenir una família. També creix la desesperança i la insatisfacció, les seves demandes són contínues i de tot tipus,

mai no es queden satisfets, res no acaba de tenir valor per a ells.

Quan preguntaven sobre el seu futur, sempre se'ls va dir que, si no podien tornar amb els seus pares, una de les possibilitats que hi havia era que fossin adoptats. En Jorge sempre contestava que ell tenia una mare i uns avis i que no volia una altra família. Quan arribà el moment de parlar de la possibilitat que fossin adoptats, se'ls explicà per què es prenia aquella decisió.

En un moment del procés d'arribar a desitjar una família, comença a créixer la idea de poder ser estimat per algú altre i, a la vegada, de poder estimar algú que no és la teva família. En principi es busquen aquests altres en el propi entorn. Així, neix en la Laura i la Rita la necessitat de demanar a les educadores que se les emportin a casa. La Laura deia a la seva educadora: «Porta'm amb tu a casa teva. Però a mi tota sola.»

### I la nova família?

Quan es planteja la possibilitat de l'adopció, el desig de tenir una família ja existeix. Cadascun d'ells ho expressa de manera diferent: en Jorge i la Rita feien preguntes; la primera reacció de la Laura era tapar-se les orelles i moure el cap fent que no, després va passar a poder escoltar, però sense preguntar; en Teo no sabia ben bé què passava i es mostrava alegre i nerviós.

Les preguntes, en general, eren:

- Com són?
- Vosaltres els coneixeu?
- On viuen?
- Quan vindran?

Per a en Jorge, hi havia dos requisits importants: un, que la seva nova família tingués un gos; l'altre, que fossin rics. Aquest requisit cal entendre'l des de la perspectiva que ell sempre associava la seva situació amb el fet de ser pobres.

Després de la notícia que els estaven buscant una família, a mesura que passaven els dies aparegué la impaciència i van manifestar el seu desacord total quan altres infants de la residència van marxar amb famílies adoptives. Deien: «Coi, quina cara, nosaltres hi érem abans, no hi ha dret! Per què triguen tant?» La resposta sempre era que estaven buscant la millor família, la més adequada. En Jorge, fart de sentir aquesta resposta, un dia va contestar: «Saps què et dic? Que si no és la millor, m'és igual.» En alguna ocasió ens posava terminis, tot dient: «Us dono cinc dies perquè trobeu la família.»

Un matí en despertar-se, en Jorge va dir a l'educadora com li agradaria que fos el seu nou pare: «M'agradaria que fos gran i fort i que quan em vegi digui: Hola Jorge!» ho deia simulant una veu forta d'home gran; «ah! i que tingui un gos. Tu creus que en tindrà? I si no en té, si li ho





demano, me'l comprarà? Que sigui morè com jo, perquè ningú no pensi que no és el meu pare...»

L'educadora li respongué que el físic no era important, que la cosa més important era que l'estimaria com a fill; aleshores en Jorge va manifestar el seu dubte dient: «Però és que jo no seré de la seva sang.» L'educadora li va explicar que de la mateixa manera que ell havia estat tant de temps desitjant una família, també això els passava als pares que estaven esperant que els donessin un fill. La idea que l'esperessin i el desitgessin tant el va reconfortar.

Finalment va arribar el moment tan esperat. Ja es podia confirmar que hi havia dues famílies per a ells. Van rebre la notícia amb gran alegria, emoció i nerviosisme, preguntaven si els conceïem, com eren... Se sorprenien quan els explica-

vem que no havíem aconseguit una família per als quatre. Els vam explicar que els «grans» sempre havíem posat com a condició, si això passava, que poguessin continuar relacionant-se de la manera més natural (actualment, això és així).

Ens van demanar explicacions de per què i com havíem decidit «les parelles» de germans que anirien junts. Els va tranquil·litzar l'explicació que les educadores hi havíem pensat molt i que al final havíem decidit agrupar un germà gran amb un de petit, perquè sabíem que el gran ajudaria el petit, li donaria suport i faria que se sentís segur. A més a més, el gran seria la seva «memòria» i li podria explicar coses de quan era petit, de la seva història.

La notícia de tenir família els produïa tanta il·lusió que, de manera sorprenent per a les educadores, el fet d'anar separats quedà aparent-

ment en segon terme, però es reflectia a través de les actituds i accions que giraven al voltant de com resituar els seus vincles i relacions. Amb comentaris com «Ara ja no serem germans? El meu germà ara és...», s'observaren actituds i situacions que deixaven veure com, de forma simbòlica, intentaven entendre la seva situació. A estones es relacionaven només de dos en dos entre els germans que anaven junts, marcant distància física en l'espai, i els grans protegien els petits. Aquestes actituds van durar uns dies i van anar cedint quan aparegueren les famílies.

Durant els dies anteriors a la seva marxa, van poder expressar el que sentien per les educadores, amb frases i amb actituds: en Jorge i la Laura abraçaven l'educadora i li deien: «T'estimo molt» i afegien: «Saps cuidar i amanyagar els infants. Ah! I t'agrada que vagin macos i polits!»

### Pares nous

La primera trobada amb les famílies va transcórrer amb alegria i emoció per part de tots. Fou significatiu que en Teo, des del primer moment, anomenés pare i mare als pares nous. La Laura, en veure-ho, el va imitar. En Jorge va dir al seu pare que estava molt content, però que necessitaria un temps per anomenar-lo pare, tot i que a la pràctica això passà de seguida. La primera nit,



en tornar del passeig amb les seves famílies respectives, s'organitzà una competició entre «els meus pares» i «els teus pares». La Laura presumí dels seus pares, dient que tenien una casa amb piscina. En Jorge, gallejant, li digué: «Doncs els meus pares tenen una casa a la muntanya, que té un llac i un ànec»

La competició durà pocs dies; aviat cadascun d'ells se sentia bé amb allò que tenia i no sentia la necessitat de rivalitzar.

En Jorge va explicar a la seva educadora allò que li estava passant: «No sé què em passa, estic molt content per la meva família nova..., però, no sé què passa que també estic molt trist.» Després d'aquest comentari va preguntar si tornaria a veure la seva mare. L'educadora li va preguntar si el preocupava el que pogués pensar la seva mare i ell va contestar que sí. Les educadores van comentar entre elles la necessitat de trobar la manera de fer-los saber que la seva mare ja n'estava informada i hi donava el consentiment. El dia següent l'educadora els explicà que estava contenta perquè per fi tenien una família on podrien créixer feliços. Els va dir: «La mare sempre ha volgut que, ja que ella no us podia cuidar, nosaltres ho féssim bé. Sempre ha estat al corrent del que anava passant. Ara sap que marxeu amb una família. Us estima i vol que estigueu bé.»

L'educadora havia exercit una funció mater-

na, que havia rebut, en el seu moment, de la mare mateixa quan aquesta va donar validesa a la seva paraula perquè els infants la poguessin escoltar; ara li tocava a ella donar-los la llibertat perquè poguessin sentir amor pels pares nous sense, per això, sentir-se'n culpables.

Quan s'acostava el moment de marxar, les educadores els van dir que es podien endur totes aquelles coses que volguessin conservar. Tot el que tenien fins aleshores i que, aparentment, no havia tingut valor per a ells, es transformà en una cosa preuada. Van voler endur-s'ho *tot*: joguines, contes, roba, el seu àlbum de fotos, dibuixos, etc. Tot tenia valor per a ells.

«*Tot*» formava part d'ells, de la seva vida, de la seva història, i amb ells se n'anava tot aquell bagatge que no calia abandonar per poder continuar el camí.

### A tall de conclusions

Per acabar, i a tall de conclusions, direm que:

- Quan un infant arriba a una institució es troba en una situació de desemparament emocional, espantat per allò que està passant, confós i ple de desconfiança. Les persones que se n'ocupen tenen la responsabilitat d'ajudar a rescatar en l'interior de l'infant tot allò de positiu de la seva vida afectiva anterior: «tot allò bo» del seu pare i de la seva mare, perquè

a partir d'això es poden construir vincles d'amor i no d'odi, pel que fa tant a la pròpia història com a la construcció de nous afectes.

- L'infant té el dret de saber. És necessari trobar l'equilibri a l'hora de donar informació, perquè aquesta sigui adequada; no s'han d'emetre judicis, però ha de quedar clar en tot moment en qui recau la responsabilitat d'allò que ha passat.
- Una de les funcions dels professionals és poder escoltar allò que diuen els infants, poder reconèixer que, sovint, darrere de les seves preguntes quotidianes, s'hi amaguen preguntes profundes que necessiten respostes adequades.
- El professional ha de poder assumir que hi ha buits que no es poden omplir, que han de quedar al descobert per reconèixer-los i poder-ne parlar i, per això, necessita també un altre suport, el que rep a través del seu propi equip de treball i de l'espai de la supervisió.
- Els professionals han de poder ajudar l'infant perquè pugui sentir el desig d'estimar, també, uns altres pares sense sentir-se'n culpable. Han de donar a l'infant elements per conciliar el seu passat i el seu present amb el seu futur. ■

A en Jorge, la Laura, la Rita i en Teo amb el nostre afecte i respecte, i a tants altres infants que, com ells, lluiten pel seu futur.



# El 0-6 en el debat general sobre política educativa al Parlament de Catalunya

Els dies 25 i 26 de febrer se celebrà al Parlament de Catalunya el primer debat general sobre política educativa. Són dues les raons que ens porten a tractar el tema des de la perspectiva de l'educació infantil:

- La primera, és la importància que té per al país que, finalment, després de divuit anys d'autogovern i de transferències educatives, es faci un debat general sobre política educativa quan el mateix conseller, a l'inici, preocupat per la seva intervenció, feia valer que «el fet de l'educació ha estat sempre decisiu dins de la política i la societat catalana».
- La segona, menys important, però per a nosaltres altament significativa, és l'impacte mediàtic que va tenir el cop d'efecte de comprometre's a crear 30.000 noves places d'escola bressol.

Ambdues raons justifiquen el tractament del tema. Ho farem a partir de les diverses intervencions parlamentàries, centrant-nos en tot el que més directa-

**El sistema educatiu va ocupar les solemnes sessions del 25 i 26 de febrer d'enguany al Parlament de Catalunya. Se'n va debatre el balanç, després de divuit anys d'autogovern, i les línies de futur. Fora de programa, l'educació de 0 a 3 anys es va convertir en l'estrella: el conseller es va comprometre a crear 30.000 noves places d'escola bressol. També en podem destacar la manca d'identitat del parvulari. Us oferim algunes de les intervencions que van tractar l'educació infantil i les propostes de resolució que la van incloure**

- La necessària autonomia dels centres, lluny, però, d'haver d'admetre un únic model tancat, gerencial i jeràrquic; la desitjable descentralització de la gestió del sistema educatiu als ajuntaments.
- La imprescindible regulació de plantilles, *ratios*, horaris, de manera que afavoreixin la millora de la qualitat educativa i permetin una flexibilització dels grups, en comptes de reduir les hores de treball amb els infants.
- La reclamada avaluació, però sense aïllar-se en els nivells o aspectes discutiblement qualitius, i tractant el conjunt del sistema amb el compromís

## Infància

ment està relacionat amb l'educació infantil, conscients que aquesta no queda al marge de les grans qüestions que aparegueren en el debat: el finançament, l'autonomia dels centres, les regulacions, etc.

- El tant per cent del PIB que reclama l'educació a Catalunya per

d'introduir canvis constructius per millorar.

- L'eterna dicotomia entre escola pública i privada explicada només com a resultat o voluntat de la societat catalana, sense considerar que és el resultat de l'abandonament en què ha estat immers el país en els temes d'educació.
- La tan preuada formació, de la qual només ens ofereixen xifres, quan el que cal és aprofundir en els seus continguts, els quals, si més no en educació infantil, han estat desafortunats.

Són tantes les qüestions que es van apuntar durant les prop de deu hores de debat, i tanta la transcendència de l'orientació que s'hi pugui aplicar per al conjunt de l'escola de Catalunya, que us convidem a conèixer la transcripció sencera de les sessions (*Diari de Sessions*, sèrie P, núm. 110, de 26 de febrer de 1999). Les podeu trobar a [www.parlament.cat.es/pub\\_frds.htm](http://www.parlament.cat.es/pub_frds.htm).

Aquí ens limitarem a reproduir algunes intervencions que considerem que poden aportar informació dels enfocaments que es plantegen entorn de l'educació infantil. Per fer-ho, seguirem la mateixa estructura del debat: intervenció del conseller d'Ensenyament, debat parlamentari i propostes de resolució.



**Intervenció del conseller**

Va iniciar la seva intervenció destacant la importància del tema, amb referències a la història de l'escola i la renovació pedagògica a Catalunya amb la llengua com a element clau. Va situar la transcendència de la reforma educativa actual amb una anàlisi detallada de la feina feta i l'esbós de les perspectives de futur.

Parlaré ara d'educació infantil i primària. En educació infantil i primària, Catalunya té una rica tradició pedagògica, ho hem vist abans. L'anhel de construir una escola catalana en llengua i continguts no s'ha limitat mai només a aquests dos aspectes, sinó que sempre ha anat acompanyat dels esforços per fer-ho, tècnicament i pedagògicament, de la millor manera possible, observant les propostes educatives més avançades del món i assessorant-se amb els professionals més innovadors.

Al llarg de la intervenció, xifres i més xifres avalaven el molt que s'ha fet en aquests anys en cada etapa del nou sistema educatiu i del conjunt d'accions desenvolupades pel Departament d'Ensenyament: construccions, innovació, formació, ampliació, etc.

El procés d'implantació del nou sistema educatiu a l'ensenyament infantil i primari ha comportat una redefinició de les plantilles dels centres, i la incorporació de nous especialistes, amb l'assoliment d'una relació de nombre d'alumnes per professor de nivell europeu.

La inclusió de l'aula corresponent als tres anys en el cicle superior de l'educació infantil, el parvulari, i la implantació generalitzada d'aquest cicle en tots els centres ha comportat que a Catalunya es pugui dir,

des de ja fa alguns anys, que el cent per cent de la població infantil de tres anys està escolaritzada.

Després de gairebé dues hores d'escoltar atentament i de pensar, una vegada més, que el 0-3 no hi és, va atacar-ho quan menys ens ho pensàvem. Va començar amb aquesta cita del conseller:

Per últim, el tema de zero a tres, quins són els nostres compromisos amb relació a l'educació infantil, a l'atenció als nens i nenes de zero a tres anys. El molt honorable president de la Generalitat es va referir a aquest tema, a aquesta important qüestió, en el seu discurs amb motiu del debat de política general.

Un cop que estem a les acaballes de la implantació de la reforma, estem en condicions de donar passos importants, al meu criteri, amb relació al fet de donar una resposta positiva i forta a una necessitat cada dia més manifesta de les famílies i de la societat catalanes. En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament ha fet estudis precisos i, per tant, es compromet a la creació i oferta de 30.000 noves places d'atenció als nens, a promoure la creació i l'oferta —a promoure la creació i l'oferta— de 30.000 noves places d'atenció als nens i nenes de zero a tres anys, d'una manera progressiva i en concurrència amb els ajuntaments, consells comarcals i amb la participació de la iniciativa privada.

I els últims van passar a ser els primers, als mitjans de comunicació i, a mesura que avançava, també en el debat parlamentari.

**Debat parlamentari**

*Intervenció del Grup Socialista: Joaquim Nadal*  
A base de què? Deixin-me dir que la desorientació neix de la improvisació. Potser tornarem

—i, si no, hi tornarem a la rèplica o a la contrarèplica— a les 30.000 places de zero a tres que, sense cap pudor i sense aturar-se a calcular absolutament res, ens ha anunciat el conseller, quan en tenim 30.000 escasses ara i en faltarien —cito directament el president Pujol— com a mínim 87.000.

*El conseller no ho va respondre.*

*Intervenció del Grup Parlamentari Popular: Josep M. Francàs*

Què demano? [...] Per a nosaltres és prioritari doblar l'oferta de places de zero a tres en el decurs de la propera legislatura. Per a nosaltres és prioritari fer un salt qualitatiu important en la gratuïtat dels tres als sis anys.

*Resposta del conseller d'Ensenyament*

[...] un compromís del conseller i del Departament, que és promoure —repetixo de forma molt clara, perquè quedi molt clar—, en coordinació i col·laboració amb els ajuntaments, els consells comarcals i la iniciativa privada la creació progressiva i l'oferta progressiva de places de zero a tres anys. [...]

No és una anàlisi que fem ara de cara al debat. Ja —com he dit abans— en el debat de política general va anunciar el president qüestions d'aquest tipus, i és evident que ho hem sotmès, durant aquest temps i abans ja, a l'anàlisi interna dintre del Departament. [...] marcar-nos un horitzó temporal de sis anys per complir aquest objectiu [...] amb una mitjana de 5.000 cada any, vull dir, en el total de sis anys s'hagi promogut, en coordinació i col·laboració amb les entitats locals i la iniciativa privada, la creació i una oferta de 30.000 noves places, que, afegides a les actualment existents, estaria al voltant de les 80.000, que el mateix president deia en el seu discurs i que ha estat citat abans, com l'oferta previsible... [...]

Ha parlat el senyor diputat d'estendre la gratuïtat dels tres a sis; parlem-ne. Òbviament, tot és parlable en l'àmbit —com he dit— de prioritacions.

*Grup Parlamentari d'Iniciativa per Catalunya-Els Verds: Carme Tolosana*

Nosaltres ens preguntem: el plantejament d'una reforma, que vol allargar l'escolaritat obligatòria, que vol satisfer la demanda de zero a tres —atenció! com a dret a l'educació, no com una necessitat d'ajustament a les mares que treballen, sinó com un dret a l'educació dels infants— [...]

Escolti, les 30.000 places de zero a tres. Estic encantada! Quan?, el 2080, el 2010, el 2100? [...] Amb una política que ha aconseguit com a gran fita disminuir en un centre, en divuit anys, l'oferta pública per a tot Catalunya, sospitós [...]

*Resposta del conseller d'Ensenyament*

I bé, he dit un compromís clar en matèria de zero a tres. El compromís del Govern és aquest: 30.000 places en sis anys. A partir d'aquí, parlem-ne, parlem de com [...] parlem de quan [...]. Parlem-ne, amb el benentès que deixarem jugar també [...] la iniciativa privada.

*Grup Parlamentari d'Esquerra Republicana de Catalunya: Josep Bargalló*

L'oferta zero-tres anys és un clam social que ja no es pot deturar. [...] Perquè si vostè mira quantes llars d'infants hi ha reconegudes a Catalunya en aquest moment, són 664; d'aquestes, només 323 són públiques, i de les 323, només 42 són del Departament d'Ensenyament. És molt fàcil: comprometi's a augmentar per a l'any que ve [...]. I facin un mapa, digui'ns: aquestes 30.000, a càrrec de qui. Un altre cop a càrrec dels ajuntaments?

[...] «A Sant Sadurní d'Noya tenim una llar



d'infants de fa un any que es diu La Fil·loxera, hem fet tots els requisits que el Departament d'Ensenyament ens ha demanat i encara no hem rebut materialitzat el conveni promès per l'aprotació mínima que fa el Departament a les llars d'infants municipals.» I ens ho ha enviat i ens deia: «Si ara en fan 30.000, en cinc anys, que ens facin el conveni demà [...]

*Hi ha també... Volia parlar de l'educació infantil i primària, que correm el perill de creure'ns que és allò que funciona bé en el nou sistema educatiu. L'educació infantil i primària, com que és allò que menys s'ha reformat, no ha generat tants problemes, però sens dubte que la tasca tutorial encara pot ser atesa pel professorat de manera adequada perquè no té el seu plantejament horari de manera adequada.*

*Resposta del conseller d'Ensenyament*

Deia el senyor diputat que esperava un increment ràpid [...] Que per què no feien més des del Departament, al mateix temps he tingut una petició, no fa gaire, dient que segurament en l'àmbit infantil i de primària el Departament havia de fer menys i fer més els municipis. Parlem-ne, d'això, senyor diputat. Parlem-ne, d'això, perquè, efectivament, n'hem de parlar.

*Rèplica de Josep Bargalló*

Miri, dos temes abans d'entrar en altres. Primer tema, el zero-tres anys. Jo estic d'acord amb una afirmació que ha fet. Cert. Hi ha qui li demana que el Departament faci més llars d'infants. Hi ha qui li demana que les competències siguin dels ajuntaments. D'acord. El nostre Grup hi està d'acord, si vol. [...] Ara vostès, el Govern de Convergència i Unió sap millor que ningú que les competències es traspassen amb finançament [...]

El que no pot succeir és el que succeeix ara

a Barcelona: [...] L'any passat va haver-hi més sol·licituds no ateses que sol·licituds ateses.

*Contrarèplica del conseller d'Ensenyament*

Una, una precisió importantíssima, i és que, de conformitat amb la LOGSE –i l'he demanada, però no me l'han pogut portar, i, per tant, no recordo exactament l'article que hauria volgut llegir de forma exacta–, en el tram de zero a tres anys, la responsabilitat de procurar una oferta pública suficient –«una oferta suficient», diu la LOGSE– és de les administracions públiques; és la terminologia que utilitza la LOGSE, i la utilitza només en aquesta etapa. En la resta de nivells, sempre parla com una responsabilitat de l'Administració educativa. I, per entendre, a més molt clarament, que no hi ha errada, en una altra part, en un altre punt del mateix article precisa de forma molt clara la responsabilitat que té l'Administració educativa des d'un punt de vista de delimitar les condicions de prestació d'aquest servei.

Per tant, de finançament, tenen els municipis el mateix que té la Generalitat, perquè, d'altra banda, la zero a tres anys no va ser transferida i, per tant, no ha estat valorada des d'un punt de vista del cost del servei ni de la valoració de traspasos. Per tant, és un repte que, més enllà de la transferència estatal –i estem en una etapa no obligatòria–, ens plantejem, conjuntament amb aquest Parlament, per donar resposta a les necessitats del país.

I de pressupostos en tenen, els ajuntaments, i es gasten els diners en coses. Que prioritzin en això, com alguns han prioritzat, i molt bé. Nosaltres, òbviament, teníem altres obligacions i altres prioritats des d'un punt de vista de fer tantes coses com hem fet per la reforma. I a partir d'aquí tot està obert, però els diners no estan a la Generalitat, o almenys no estan per a això; hi estan igual que hi estan als ajuntaments, i quan parlem de finança-

ment cadascú hi haurà de fer front, la qual cosa no significa, com és obvi, que la Generalitat no tingui una voluntat de ser-hi. Però les coses ben clares: les responsabilitats són compartides i els diners, ara com ara, no han vingut de Madrid.

*Contrarèplica de Josep Bargalló*

[...] una de les errades més evidents de la LOGSE, o un dels seus encerts [...] és [...] la nebulosa sobre si el dret dels pares a tenir oferta és un deure de l'Administració, d'oferir-la; la nebulosa sobre qui té competències o qui no en té...

[...] no queda clar qui té més drets: si el pare i la mare a exigir la plaça, o l'Administració educativa –o la que sigui– a decidir prioritats d'altres qüestions; ni tan sols queden clares les dues etapes del cicle, si han d'anar en un mateix tipus de centre o no han d'anar al mateix tipus de centre.

A partir d'aquí les reflexions són múltiples, eh? Els zero a tres anys, per què no els comptabilitzem també a l'escola rural? I per què no situem els zero a tres anys a l'escola rural, amb un monitor o monitora, però que això serveixi perquè l'escola rural doni més serveis?

*Grup Mixt: Maria Olivares*

És una constant preocupació [...] que encara està per resoldre; celebro aquestes 30.000 places [...]. No es pot defensar des del Govern la igualtat d'oportunitats de les dones ni queixar-se del decreixement de natalitat del nostre país si no disposem dels pressupostos suficients perquè el Govern n'assumeixi aquesta responsabilitat.

*Grup Mixt: Fidel Lora*

L'etapa zero a tres és una etapa educativa, segons la LOGSE; segons la LOGSE, aquesta etapa educativa, les administracions públiques

tenen responsabilitat, per tant, tant el Departament com els municipis [...]

[...] I nosaltres diem: cal planificació per consolidar una xarxa pública d'escoles de zero a tres i això s'ha de concretar en una presentació d'un mapa escolar que respongui a les necessitats socials i que aquest mapa escolar es pugui presentar en aquest Parlament. És necessari l'increment de les dotacions pressupostàries, dels convenis amb els ajuntaments [...].

*Resposta del conseller d'Ensenyament*

Estic d'acord amb la diputada Maria Olivares en la importància que té el zero-tres anys, mai ho hem negat; simplement, el que hem dit és que no tot es podia fer alhora, i ara podem fer un esforç important, i el farem, coordinadament amb altres i conjuntament amb altres.

[...] I coincideixo amb ell que l'etapa de zero a tres és una etapa educativa, no obligatòria per a les persones, i que permet també altres alternatives. Coincideixo també amb ell que els primers que han de tenir més facilitats per accedir a aquests llocs, a aquestes places, són aquells que tenen més necessitats socials.

*Grup de Convergència i Unió: Flora Sanabra*

Bé, en l'apartat de la incorporació de la dona al mercat del treball –que ja és un fet–, i no només en el mercat del treball, sinó en el mercat universitari i en el mercat de la formació com a pas previ, nosaltres –i en això discrepem d'algun portaveu– si que considerem que, tot i reconèixer que dels zero als sis anys és una etapa on els infants tenen dret a la seva pròpia educació, és, també, un bon suport a les famílies, al pare i a la mare, però també, d'una manera molt especial, a aquesta possibilitat d'incorporació tranquil·la, normal, justa i igualitària de la dona en el món laboral, el fet que hi hagi una promoció de zero a tres anys i de tres a sis anys.



**Propostes de resolució**

Els diferents grups parlamentaris van disposar d'un temps per defensar les seves propostes de resolució i instar el Govern a dur-les a terme. Hi van desgranar les posicions pròpies entorn de l'oferta de 30.000 noves places d'escola bressol i el fet de prioritzar o no la gratuïtat total del parvulari de l'escola concertada. Tothom es va congratular del compromís per una demanda social

*Iniciativa per Catalunya-Els Verds*

[...] elaborar en el termini de sis mesos un mapa de l'etapa d'educació infantil en el cicle de 0-3 amb la col·laboració i acord dels ajuntaments on, a partir d'una descripció acurada de la situació actual, es reculli:

- a) Els centres existents, dotacions i taxes d'escolarització.
- b) Una detecció de les necessitats socials referides a la primera infància.
- c) Una definició de les diferents modalitats d'atenció que es proposen i la tipologia de centres que deriva.
- d) Una relació dels espais disponibles susceptibles de ser utilitzats com a espais educatius.
- e) Es proposi un pla d'actuació prioritzat i temporalitzat amb la finalitat d'ampliar l'oferta pública a mig termini a nivell de suficiència respecte a les necessitats detectades.

*Grup Mixt*

Prioritzar la implantació plena de l'educació infantil del període comprès entre 0 i 3 anys, seguint les següents consideracions:

- I.1. Planificant exhaustivament el cicle d'educació infantil comprès entre 0 i 3 anys, de tal manera que es garanteixi el desplegament de l'oferta pública arreu del territori, i garanteixi un estricte control de l'oferta privada concertada.
- I.2. Incrementant l'oferta pròpia del Departament destinada a l'ensenyament de 0 a 3 anys de caràcter públic, especialment en aquelles àrees on les necessitats socio-econòmiques de la població la facin més necessària.
- I.3. Millorant els convenis amb els ajuntaments

per al funcionament de l'ensenyament de 0 a 3 anys, incrementant les assignacions econòmiques de la Generalitat per tal de fomentar aquelles iniciatives de l'Administració local que permetin ofertar ensenyament d'aquest període.

*Grup Socialista*

- 1. Garantir l'obertura pel proper mes de setembre de deu noves escoles bressol, amb el cicle complet de 0 a 3 anys, en els espais que resten buits en els CEIP, per ampliar les places públiques de la Generalitat.
- 2. Definir els paràmetres de demanda i d'oferta aplicables a Catalunya, a partir de l'anàlisi de zones concretes i de la comparació amb la situació d'altres països de la Unió Europea, per tal de definir els models de llars d'infants de Catalunya i les vies de col·laboració amb les altres administracions públiques titulars d'aquests tipus de centres i amb els titulars de llars d'infants d'iniciativa social.
- 3. Completar la formulació del Mapa Escolar de Catalunya amb l'oferta de primer cicle de l'educació infantil.
- 4. Destinar als ajuntaments els 500 milions de pessetes previstos en el pressupost de 1999 per a un nou programa d'educació infantil, perquè creïn escoles bressol públiques de titularitat municipal i donin suport a les escoles bressol existents de titularitat privada sense afany de lucre que manifestin la voluntat de servei públic.
- 5. Incrementar els mòduls de la subvenció en el cicle de llars d'infants a les corporacions locals titulars de centres d'educació infantil.

*Esquerra Republicana de Catalunya*

[...] ampliar l'oferta de places escolars del tram 0-3 anys, amb la voluntat d'equilibrar l'oferta amb la demanda, i a prendre els següents acords:

- 1. Crear una comissió formada per representants de l'Administració, dels grups parlamentaris, de les associacions municipalistes i del Marc Unitari de la Comunitat Educativa per tal de definir les línies d'actuació en el repartiment de l'oferta pública per al 1r cicle de l'educació infantil (0-3 anys) i en la recerca de noves fórmules del funcionament de les llars d'infants, pas previ per a la posterior elaboració del Mapa Escolar d'escoles bressol de Catalunya.
- 2. Augmentar, en el projecte de llei de pressupostos per al 2000, en un 20 %, les partides pressupostàries del Departament d'Ensenyament destinades a les llars d'infants promogudes per cooperatives sense afany de lucre.
- 3. Incrementar l'oferta educativa de les llars d'infants del Departament d'Ensenyament per al curs 1990-2000 en un 20 %, el que haurà de significar un augment, si més no, de vuit llars noves, passant de les quaranta actuals a cinquanta.
- 4. Cercar els mecanismes adients per tal que el professorat adscrit al tram educatiu de 0 a 3 anys tingui la consideració de docent, reduint el seu horari lectiu i augmentant la plantilla en cada llar d'infants dependent del Departament d'Ensenyament o de qualsevol altre organisme de la Generalitat.
- 5. Prendre les mesures necessàries per tal que la inspecció educativa disposi d'uns criteris clars en el control organitzatiu i pedagògic de les llars d'infants privades.

*Grup de Convergència i Unió*

[...] dur a terme les accions necessàries per tal de promoure la creació i oferta, en un termini

De les resolucions, solament es van aprovar les presentades de manera conjunta pel Grup Parlamentari de Convergència i Unió i el Partit Popular.

de sis anys, de 30.000 places per a nens i nenes de 0 a 3 anys.

*Grup Popular*

Proposta de resolució núm. 1

[...] dur a terme les accions necessàries per tal de duplicar, en el transcurs de la propera legislatura, l'oferta de places de 0 a 3 anys.

*Proposta de resolució transaccional entre la proposta de Convergència i Unió i la del Grup Popular*

[...] dur a terme les accions necessàries per tal de promoure la creació i oferta, en un termini de sis anys, de 30.000 places, és a dir, duplicar l'oferta actual, per a nens i nenes de 0 a 3 anys, en col·laboració amb els consells comarcals, els ajuntaments i la iniciativa privada.

*Proposta de resolució transaccional entre Convergència i Unió i la proposta de resolució del Grup Popular*

[...] dur a terme les accions necessàries per tal d'avançar cap a la gratuïtat de la segona etapa de l'educació infantil, d'acords amb les previsions pressupostàries de cada exercici.

*Proposta de resolució transaccional entre Esquerra Republicana, Socialista, d'Iniciativa-Els Verds i Mixt*

- a) Fer públic l'estudi elaborat pel Departament d'Ensenyament sobre el primer cicle d'educació infantil que ha permès detectar la necessitat d'ofertar 30.000 noves places.
- b) Elaborar, en el termini de tres mesos i amb la col·laboració de les entitats municipalistes, la planificació del procés per tal de temporalitzar la creació d'aquestes 30.000 places, la seva ubicació territorial i la tipologia de l'oferta.
- c) Per tal d'impulsar el procés de garantir l'obertura del proper mes de setembre de deu noves escoles bressol, amb el cicle complet de 0 a 3 anys, en els espais que resten buits en els CEIP, per ampliar les places públiques de la Generalitat.



Des del nostre punt de vista són molts els interrogants sobre la realitat de l'educació infantil a Catalunya. *Tant com el que més celebrem el compromís de les 30.000 noves places.* Però a més de quan i de qui o quins se'n puguin fer responsables, ens preocupa el com. La qualitat, que per a nosaltres té una doble perspectiva:

- La de respondre als infants d'aquestes edats en organització i estructura institucional, en planteig psicopedagògic, condicions físiques, *ratios*, formació de personal, relació i participació de les famílies i tot lluny de l'estereotip de pensar que només són diferents per edat o mida.
- I l'altra perspectiva és saber respondre de manera justa a les diferents realitats socials, laborals i familiars del país.

Aquí és on cal ser capaç d'esdevenir flexible i saber combinar allò que tant costa al sistema educatiu, no sabem si per sistema o per educatiu, d'esdevenir divers i coherent alhora.

#### *Però i el 3-6*

Però, per a nosaltres, és tan o més preocupant la situació del 3-6, l'estimat parvulari, que en tot el

debat ha quedat diluït immers en les xifres i les accions de l'escola primària. Només la referència de si cal que sigui gratuït en l'escola privada concertada i el cofoisme de tenir tots els infants de 3 a 6 anys escolaritzats.

Tothom sap que des d'aquestes planes s'ha defensat i argumentat la necessitat de completar el cicle 3-6 a les escoles i, fonamentalment, per dues raons importants des del nostre punt de vista.

La primera, i en aquest cas la més important, recuperar el parvulari, aquesta escola diferent que tan bé ens explicava Liliane Lurçat i que tan bons exemples havia tingut el país durant els anys trenta i en la represa de la renovació pedagògica. Pensàvem ingènument que l'entrada generalitzada dels nens de tres anys ajudaria en aquesta imprescindible recuperació d'identitat d'una institució ajustada a les necessitats i drets dels infants d'aquestes edats, que estan molt lluny de la inèrcia escolaritzadora, EGBitzadora o preescolaritzadora, que la Llei Villar Palasí havia imposat.

Però sentim que no ha estat així, que el parvulari no ha aconseguit ni pedagògicament, ni socialment, ni políticament identitat pròpia i que està diluint-se

en la primària, tan qualitativament com conceptualment.

La segona és la possibilitat de generalitzar l'oferta d'escolarització de tots els infants de tres anys i alhora permetre ampliar l'oferta per als de 0 a 3 anys, però aquesta no sempre s'ha acompanyat amb la planificació necessària i l'anàlisi pressupostària corresponent, amb la valoració exclusiva dels costos sense la valoració corresponent dels beneficis socials. I ara, en aquesta manera de procedir unidireccional, es prioritza aportar finançament públic al parvulari privat.

Per tant, després d'aquest important debat no podem fer més que estar profundament preocupats. Considerem que, en educació infantil, l'educació dels infants de 0 a 6 anys en el nostre país ha de fer un canvi profund, sobretot conceptual, i sense dubte també de planificació i finançament.

Perquè el que cal és que, sigui on sigui un infant d'aquestes edats, se'l respecti en el que és, amb les seves possibilitats i potencialitats infinites, sense reduccionismes passats de moda. Com va dir el conseller repetidament durant el debat, la nostra voluntat és parlar-ne, seguir-ne parlant, perquè els compromisos esdevinguin realitat. ■



# oferta educativa, curs 1999-2000



Diputació de Barcelona  
Àrea d'Educació

## ESCOLA DE LA DONA

### ESPECIALITATS

### CONDICIONS D'ACCÉS

Pl. de Pere Coromines s/núm.

(Drassanes / Nou de la Rbla)

08001 Barcelona

Tel. 93 443 15 13

Tel. 93 443 15 05

Fax 93 443 13 12

Dibuix artístic, Pintura, Il·lustració, Planxa

Patronatge, Fusta, Tall i costura, Relligats

Tapís, Disseny de Moda, Llenceria, Nines i ninots

Flors artificials, Puntes, Brodats, Metall

Cuina, Seminaris especialitzats,

Accions de formació ocupacional per a majors de 25

anys en atur, subvencionades pel Fons Social Europeu

Per accedir a qualsevol dels ensenyaments que es fan a  
a l'escola, els interessats han d'haver complert 16 anys.

Les inscripcions es faran els mesos de juliol i setembre.

## CENTRE DE FORMACIÓ D'ADULTS CAN BATLLÓ

C. Comte d'Urgell, 187

08036 Barcelona

Tel. 93 402 27 15

Fax 93 402 27 33

Graduat escolar (1) Preparació proves de maduresa FP1(2)

Preparació per a la prova d'Accés als CFGM (3) i CFGS (4)

Preparació per a l'Accés a la Universitat (>25 anys) (5)

Cursos de formació per a l'ocupació

Seminaris especialitzats, Cicles de xerrades, Exposicions,

Altres activitats formatives obertes a la ciutat

(1)Cal tenir més de 16 anys, (2)Cal tenir 18 anys i acreditar

almenys un any d'experiència laboral: Veure DOGC

(3)Cal tenir 17 anys. (4)Si no disposa de títol, cal que tingui

més de 20 anys i acreditati almenys un any d'experiència laboral.

També acreditar maduresa en coneixements instrumentals bàsics

(5)Cal tenir més de 25 anys i no tenir COU ni FP2 de la branca

## ESCOLA D'ARTS I OFICIS

C. Comte d'Urgell, 187

08036 Barcelona

Tel. 93 321 90 66

Fax 93 419 00 63

Ceràmica, Conservació i restauració arqueològiques

Conservació i restauració pictòrica, Enquadernació

Escultura, Gravat, Joieria, Gemmologia

Seminaris especialitzats,

Matèries independents: Pintura, Dibuix, Ha de l'art...

Haver complert 16 anys

Altres que s'especifiquin, segons les característiques  
de l'especialitat



# La gelosia

La gelosia és un conjunt de sentiments relacionats amb una situació de rivalitat en la qual la persona sent amenaçada la possessió d'alguna cosa psicològicament essencial per conservar la confiança i seguretat en ella mateixa, especialment l'amor dels pares, el cònjuge o els fills, o sigui, de les persones afectivament més pròximes.

La gelosia es un estat afectiu completament normal que tots hem sofert en algun moment al llarg de la nostra vida, i així sol ser considerada socialment.

Generalment, quan parlem de gelosia ens referim a la gelosia infantil o l'amorosa, tant des d'un punt de vista popular i literari com mèdic. Així diem que la nena o el nen està gelós d'algun dels seus progenitors; i igualment diem que l'home o la dona estan gelosos del seu cònjuge. Aquí ens centrarem en la gelosia de l'infant com a situació primerenca i experiència prototípica de futures situacions celotípiques.

## Dinàmica de la gelosia

L'estat de gelosia es caracteritza per sentiments depressius: tristesa, abatiment, debilitat moral i fins i tot física, en relació amb la pèrdua real o suposada de l'amor de la persona estimada; sentiments d'humiliació i ràbia per la pèrdua que s'ha sofert i sentiments d'hostilitat i odi envers el seu responsable, que apareix als ulls del gelós com un rival. La simplicitat d'aquest esquema se supera afegint que els sentiments d'odi i hostilitat també són

Tots hem dit algun cop que una criatura està gelosa. O hem pensat que aquella actitud o reacció és producte de la gelosia. Sovint se'n parla amb un sentit negatiu, tot i que la gelosia és un estat afectiu normal, que apareix molt aviat en el desenvolupament i pot servir d'estímul per al progrés, per tal com es busca ser apreciat als ulls dels altres.

Antònia Grimalt

dirigits cap a la persona objecte d'amor, i d'igual manera s'admira i enveja el rival odiat per haver aconseguit el que el subjecte gelós desitjava.

## Gelosia i enveja

Ambdós són sentiments complexos i comparteixen una sèrie de característiques que poden portar a confusió i que, tant en la realitat quotidiana com en la clínica psicològica, actuen paral·lelament, complicant de vegades la detecció, aclariment i classificació. Una defensa contra l'enveja és confondre's amb la persona envejada. I, en aquest sentit, alguns nens poden assumir realment el paper de la mare en la seva fantasia i confondre-s'hi. L'enveja que senten de la mare pot ser tan intensa que és possible que quasi no puguin tolerar el fet de ser petits. L'Anna va passar per una d'aquestes etapes, durant la qual solia dir amb expressió de tristesa: «Jo no vull ser l'Anna». Quan parlava de la seva germaneta deia «el meu bebè» d'una manera que revelava sense cap mena dubte que no s'hi referia com la seva germana petita, sinó que momentàniament creia ser la seva mare.

La gelosia té sempre un rerefons psicològic d'avidesa, de desig de possessió, i és l'expressió d'un conflicte entre estimar i tenir (en exclusivitat). Per això, es confon sovint amb un altre sentiment, l'enveja, que també expressa el mateix conflicte fonamental sobre el mateix rerefons. En aquest sentit cal dir que el gelós ho està d'allò que té i té gelosia d'aquell que amenaça aquesta possessió. La persona que sent enveja, en canvi, és d'allò que no té i és posseït per un altre. En l'enveja, també hi trobem els tres sentiments característics de la gelosia: depressió, humiliació i odi. Podríem dir, que, en la gelosia, predominarien generalment la depressió i la humiliació, mentre que l'enveja està bàsicament dominada per l'odi envers el que té



l'altre. Per tant, es podria considerar l'enveja com un sentiment més primitiu i destructiu, que implica més una relació de dos sense que intervingui un tercer. La gelosia es trobaria més lligada a l'amor i la por de perdre'l per la intervenció d'un tercer. L'enveja no requereix una relació amorosa prèvia, i es fa present en relació amb la possessió d'objectes i béns materials més que en relació amb l'amor de les persones.

### Com és que diem que són normals els sentiments de gelosia?

La gelosia, encara que per una part és un sofriment, si no és excessiva i pot ser tolerada és un estímul per desenvolupar nous progressos i avançar en la transcendent capacitat d'acceptar les separacions de la mare i en l'evolució pròpia com a individu. En aquest sentit, de vegades dona lloc a situacions divertides, com en el cas de la Mariona, que, quan tenia catorze mesos, va trobar la mare i el germà de tres anys fent exercicis de gimnàstica. No va poder resistir la temptació d'unir-s'hi. Va fer que la seva mare s'estirés a terra, es va recolzar sobre el seu pit, va prendre impuls i va aconseguir posar-se dreta per primera vegada tota sola. Quan tots van aplaudir i ella es va veure el centre d'atenció, va somriure complaguda. Per sintetitzar podem dir que la gelosia pot considerar-se «habitual» o corrent quan permet al nen «seguir vivint», és a dir, no arriben a pertorbar a fons la seva vida. Significa que està gelós i s'ho passa malament, però pot suportar-ho sense desorganitzar-se i això el pot portar a desenvolupar habilitats pròpies i progressar per ser valorat, dins d'un context de rivalitat saludable.

Pot tenir molta força en els adults la fantasia que idealment s'hauria d'estalviar tot patiment. Ens imaginem que el nen no hauria de patir en absolut, que hauríem de poder evitar-li qualsevol tipus de malestar i de dolor, el que generalment s'entén com a sobreprotecció de l'infant, amb la bona intenció que el bebè primer i l'infant després no rebi impactes que el paralitzin i detinguin el seu creixement i la seva evolució. Això prové de la idea d'entendre tota mena de sofriment com a inadequada, inútil i contraproductiu. Caldria aclarir i diferenciar aquell sofriment evitable del sofriment inevitable que acompanya tota experiència personal. L'única manera d'estalviar aquests patiments concomitants a tota experiència seria estalviant la pròpia experiència, que vol dir que es priva el nen d'enriquidores oportunitats d'experimentar la realitat, i d'estímul molt vigorosos per créixer i progres-



*La gelosia es troba lligada a l'amor i la por de perdre'l per la intervenció d'un tercer. Encara que té una part de sofriment, pot servir d'estímul.*





sar. Això no vol dir que se l'ha de deixar sol; ben al contrari, hauria de poder experimentar aquesta realitat en condicions controlades, trobar el difícil equilibri entre permetre que el nen tingui la seva pròpia experiència, i tenir cura que aquesta aventura personal, que per al nen significa provar i provar-se davant del món i la realitat per conèixer, no sigui insuperable i, per tant, intolerable. Això implica per part dels pares una tasca d'observació i contenció que no sempre és fàcil. La contenció dels propis estats emocionals comporta no confondre el que pot sentir el nen amb el que els pares li atribueixen d'acord amb les seves pròpies vivències, i això requereix l'observació de com reacciona el nen en lloc d'anticipar la seva reacció. És inevitable la incertesa sobre el que pot ser intolerable per al nen o quan ho és per a ells, fet que es troba molt relacionat (com dèiem abans) amb com han viscut el pares la pròpia infantesa i les situacions de creixement, canvi, gelosia, etc.

Així, davant de situacions com la que ens ocupa ara, la gelosia, el nen necessàriament es veurà abordat per tota una sèrie de sentiments (*vid. supra*), que l'afecten en diferents mesura i que produiran diversos graus de malestar, dolor i sofriment. Si en aquesta situació se li ofereix l'espai i el temps necessaris, és a dir, si els pares poden acollir-lo i contenir-lo amb paciència, tolerància, afecte, etc., ajudaran al seu creixement, progrés i maduració, i sortirà enfortit després d'aquesta experiència. Quan les coses no poden ser organitzades, per qualsevol circumstància, de manera adequada i el nen pateix la situació de forma traumàtica, pot esperar-se que aquest període li deixi conseqüències, visibles o no.

Pot ajudar-nos a pensar sobre el que ens qüestionem en aquest apartat (la normalitat de la gelosia) orientar la nostra atenció cap a la idea que el nen petit i la cura materna formen conjuntament una unitat, que són inseparables. Això significa que quan ens trobem amb un nen, ens trobem necessàriament amb la cura materna (entesa com una funció, en la qual queda inclosa també la funció paterna i no pas en el sentit estricte de les atencions que dispensa la mare biològica al fill), sense la qual no existiria.

El treball evolutiu, dins d'uns límits del que es considera un desenvolupament normal, farà que progressivament aquesta unitat es vagi separant, dissociant, en el camí cap a la independència (que implica un tipus de dependència madura, progressiva). En els primers dos anys de vida, el nen petit depèn de la cura materna, cura que es basa més en la identificació emocional per part de la mare que en la comprensió del que expressa o

pot expressar verbalment. La mare, amb l'atenció que procura al nen petit, l'ajuda a contenir i dominar els seus sentiments de gelosia, complementant el jo en construcció del nen, enfortint-lo i enfortint-se.

Per tot això, pot entendre's com pot resultar de difícil per a un nen separar-se, compartir, en definitiva desprendre's de l'atenció i cura materna exclusiva que tant necessita per al seu desenvolupament i seguretat, en uns moments en què encara no pot valer-se per si sol i sent amenaçada la seva existència. Així, el medi ambient sostenidor, compost per les atencions i la cura materna (que inclou la paterna com hem aclarit abans) té per funció principal la reducció (i no negació) al mínim dels perills i les amenaces a la seva existència.

### La gelosia envers els progenitors

És la que el nen viu en relació amb els pares quan se'n sent exclòs. Entre els primers sis mesos i l'any de vida aproximadament el nen estableix una relació fonamental amb la mare o persona que en té cura, que és la que el proveeix de totes les atencions i cures principals a tots els nivells: l'alimentació, li dona afecte i seguretat. Cap a aquesta mare van dirigits tots els impulsos, ja siguin de caire amorós o agressiu. És, per tant, durant els primers mesos de vida el seu referent quasi únic i exclusiu.

Es pot entendre, doncs, el que comportarà l'aparició —en el sentit d'apercepció per part del nen— d'una figura que a poc a poc es perfila com a algú significatiu i important en relació amb la mare: el pare. Així, un bebè de set mesos plorava irritat i s'empipava cada vegada que veia els pares menjant, asseguts un al costat de l'altre. Veiem, doncs, com s'estructura una situació nova per al nen que serà font de patiment gelós. El nen passa de tenir una relació dual (fins i tot molt al principi de la vida fusionada amb la mare, sentida quasi com a unipersonal), exclusiva, possessiva, que li proporcionava les condicions necessàries per al seu desenvolupament, exploració i descobriment progressiu del món, a organitzar-se una relació triangular (trencant la il·lusió de fusió amb l'altre, la mare). Tot això l'aboca a una terrible experiència de pèrdua, distanciament, aniquilació, fragilitat, que comporta desposseir per compartir, i situar-lo davant una realitat nova per a ell (i per tant poc il·lusòria) de relacions múltiples entre diferents subjectes importants en la seva vida. En Pere, de set mesos, s'enutja-



va quan els seus pares seien junts al sofà a beure tranquil·lament una tassa de cafè. Els mirava amb expressió seriosa i solemne i romanien observant-los amb atenció durant una llarga estona. Quan els pares començaven a riure i conversar sense parar atenció en la seva presència cridava amb fúria i no parava fins que la mare l'agafava i li parlava. Potser llavors, exclamaríem empàticament nosaltres, observadors externs d'aquesta situació: «és que en Pere se sentia exclòs i abandonat», apropant-nos així al sentir interior del nen, que es pregunta com és que els pares tenen aquesta relació i atenció entre ells, i com és que ell no participa plenament de tots els aspectes d'aquesta relació. Quan el nen és petit és difícil que pugui expressar amb paraules tota aquesta complexa trama de sentiments que l'inunden, però això no significa que no els tingui. És comuna la sorpresa dels adults davant les reaccions de caràcter gelós que observen en el nen i els poden confondre i fer-los reaccionar amb incredulitat. Però una observació atenta farà veure que l'expressió d'aquest conflicte gelós se'ns mostrarà bàsicament en l'àrea del comportament quotidià: amb agressivitat (pegant, mossegant), apatia (no pot jugar), malsons, pors variades (de la foscor, per descomptat, d'estar sol, lluny de la mare, quan abans era capaç d'estar-se sol una bona estona), reaparició de conductes d'etapes anteriors, etc.

El nen es veu sotmès a tota una sèrie de sentiments ambivalents, que el confonen, el fan patir, el fan sentir perdut, amb por i angoixa. Estima els pares i en necessita l'estimació, però a la vegada està gelós de la relació que mantenen, que intensifiquen les fantasies que hi posa el nen, les quals poden tenir poc a veure amb la realitat. La Lluïsa, de tres anys, sentia molta estima pel seu pare i el germà d'aquest, l'oncle, amb qui tenia molta relació, ja que compartien el temps de vacances. Un dia la Lluïsa va anunciar que quan fos gran es casaria amb ell. El pare va fingir-se ofès dient-li que si no es volia casar amb ell. Llavors la Lluïsa es va girar cap a la mare i li va preguntar amb expressió ansiosa: «A tu t'importaria?» La batalla interna entre els impulsos d'amor i els d'odi li produïen desagradables sentiments de culpa.

Es pot pensar que aquesta és la relació prototípica a la qual es poden remetre com a model qualsevol de les altres situacions de gelosia. Les noves situacions tindran com a referent l'experiència ja viscuda i coneguda de la gelosia sentida en relació amb els pares.

En essència, sembla que tots podem experimentar sentiments similars davant situacions que poden remetre's a la primera esmentada, la relació

triangular representada pels pares i el fill, que posteriorment pot reeditar-se amb l'arribada de germanets, l'entrada a l'escola, on haurà de compartir la mestra i haurà de deixar la llar coneguda on se sentia segur.

En definitiva, l'experiència de la gelosia comportarà el pas de la possessivitat a la relació.

### La gelosia entre germans

El naixement d'un germà és rebut amb una barreja de sentiments contradictoris, que conformen un conflicte psicològic que el nen afrontarà i resoldrà amb dificultats.

*El naixement d'un germà és rebut amb sentiments contradictoris, que es resolen dins d'un procés d'aprenentatge..*





El nen tem l'arribada del germà, en qui veu un rival potencial, que acapararà l'atenció i les cures de la mare, temor que es veurà augmentat per l'absència de la mare per tenir el bebè.

Moltes vegades aquests temors no es manifesten clarament, però una observació atenta de la seva conducta i les seves reaccions permet detectar el conflicte. L'hostilitat envers el germà es manifesta de diverses formes; des de l'expressió verbal dels desigs agressius fins a l'agressió directa. De vegades també es manifesten de manera molt ambivalent com en el cas d'en Joan, de tres anys, que segons deien els seus pares: «s'estima tant al seu germanet que l'abraça tan fort que gairebé l'ofega». Aquestes manifestacions són més clares en els nens petits, encara que, com hem dit abans, la dificultat d'expressió verbal faci que de vegades ens sorprenguin o bé puguin passar més desapercebuts per la idea que «és massa petit per assabentar-se'n». El nen més gran té més capacitat per inhibir-los o dissimular-los.

La convivència de sentiments contradictoris i simultanis d'amor i odi provoca angoixa i sentiments de culpa. El rebuig d'aquesta conducta agressiva per part dels pares porta el nen a reprimir aquestes reaccions, dirigir els seus esforços a incrementar els sentiments amorosos, i sotmetre's a les normes socials ensenyades pels pares. Però la repressió d'aquests impulsos no els elimina, ben al contrari, segueixen actius, a la recerca d'alguna forma de descàrrega alternativa, bé sigui mitjançant el joc, que seria una alternativa progressiva (jocs de lluita, de guerres, d'enfrontaments, etc.), o bé desplaçant aquesta agressivitat a altres camps o àmbits distants del nucli familiar. Finalment el nen anirà abandonant progressivament aquesta necessitat de descàrrega a mesura que adquireix la capacitat d'elaborar el conflicte. Tal resolució es tradueix en una identificació amb uns pares comprensius i que estimen, dins d'un procés d'aprenentatge i domini de les tendències agressives; i no sota la por del càstig i la desaprovació.

Un component que tots els pares identifiquen en el nen gelós és la regressió. El nen torna a exhibir uns comportaments, uns desigs i unes necessitats pròpies d'una edat inferior, ja superada i més pròxima a la del germanet que acaba de néixer. Aquestes conductes regressives es fan més patents en situacions de conflicte i patiment, com és el cas de la gelosia.

La mare d'en Daniel li va parlar del seu embaràs. El nen tenia dos anys i

mig. En aquell moment va començar a jugar a ser un bebè; representant el seu paper d'una manera bastant realista, sobretot després de veure un nen petit al parc. També va començar a resultar-li molt més difícil tolerar que la seva mare parlés amb alguna altra persona; la interrompia ostensiblement, demanant la seva atenció amb actitud imperativa quan estava parlant per telèfon. Un dels jocs que va començar a desenvolupar consistia a «ficar tot a dintre de la mare», però, malgrat que sabia que el bebè estava creixent en l'interior del cos de la seva mare i que jugava a estar dins d'aquesta, va preguntar un dia que el van portar a veure el fill nouat d'una amiga: «On l'han trobat? En una botiga?»

La gelosia del nen s'insereix en una situació de canvi que afecta tota la família, altera l'equilibri previ i implica una reestructuració. Cal recordar que la mare pateix una regressió similar a la del nen; també necessita més atenció i suport emocional, en reactivar temors antics, ansietats, etc.

## Epíleg

La gelosia és un estat afectiu completament normal que apareix molt aviat en el desenvolupament. Quan no adquireix dimensions desproporcionades és un estímul vers el progrés i desenvolupament de noves capacitats, perquè l'infant busca la manera de ser més apreciat als ulls dels pares i fer-se un lloc per mèrit propi.

Com ja hem dit abans, és un estat inevitable i els pares poden ajudar el nen a superar-lo donant temps, afecte i comprensió. No servirà de res tractar-lo com el germanet del qual està gelós ni fer-li les mateixes coses o comprar-li les mateixes joguines. Això podria comportar una pèrdua d'autoestima per part del nen en captar que els pares no confien que pugui suportar-ho i el fan més petit del que és. ■

## Bibliografia

- HARRIS, M., et al. (1973): *Su hijo año a año*, Buenos Aires: Paidós.  
 HERNÁNDEZ, V. (1977): *Qué son los celos*, Barcelona: La Gaya Ciencia.  
 ISAACS, S.: *Años de infancia*, Buenos Aires: Imán.  
 TORRAS DE BEA, E. (1977): *Qué es ser niño*, Barcelona: La Gaya Ciencia.  
 — (1996): *Grupos de hijos y padres*, Barcelona: Paidós.  
 WINNICOTT, D. W. (1965): *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona: Paidós.



# El conte més contat a Barcelona

per Estela Carcereny

Roser Ros i Vilanova

El que llegireu a continuació és un conte de la categoria dels relats etiològics. L'Estela l'ha triat perquè en la seva constant relació amb els petits oients troba que és un gènere que els interessa especialment. Cal afegir, però, que, per a la nostra narradora actual, aquesta mena de relats tenen un encant especial, cosa que fa, sense dubte, que sàpiga transmetre'ls amb gran eficàcia.

Els relats etiològics es caracteritzen perquè presenten l'origen d'un fet determinat (referit a un animal, una planta, una muntanya) com si de quelcom casual es tractés. Els contes d'aquesta mena es couen en dues temporalitats: l'abans i el després que ocorregués l'acció de transformació. Les coses que passen es basen fonamentalment en la casualitat. No tenen la força de les cosmogonies, no pretenen parlar-nos de l'origen del món. El seu objectiu és molt més simple: invoquen una causa per mostrar un petit detall o per indicar l'inici d'una manera de ser o de fer d'una espècie en particular. Per la seva senzillesa i perquè donen respostes, a la manera de les rondalles, és clar, a les preguntes que ens fem, són uns relats ben adequats per ser escoltats per orelles juvenques i, alhora, desitjoses de conèixer el seu entorn.



/DLDAGROHU



De què ve que les cuques de llum  
semblin petites estrelles damunt la terra<sup>1</sup>

Estela Carcereny

Quan el sol vermellenc amaga el seu últim raig allà a l'horitzó, es crea un moment màgic fet de tranquil·litat i calidesa. Llavors la senyora Nit Serena s'acosta a poc a poc i estén el seu gran vel. Després d'un dia llarg i mogut, la gent retorna a la llar i es resguarda de la fosca buscant una estona de repòs entre els seus. Les flors tanquen els fràgils pètals de vius colors perfumats. Molts animals tornen de pressa als caus protegits. Els ocells s'arrauleixen dins els nius. Però no tot ni tothom dorm.

Allà dalt d'una alzina la senyora Òliba, amb els seus grans ulls que vigilen dins la nit, fa de guardiana del bosc i escolta amb atenció el seu amic Rossinyol, que tot ho alegre amb el seu cant. Això s'esdevé nit rere nit.

Un capvespre d'aquells foscos en què la lluna es tapa tímidament, una cuca curiosa i inquieta va decidir sortir del seu amagatall per veure què passava durant la nit i de què parlava la gent. Va emprendre el camí, però tot era tan fosc que pum! va ensopegar amb una pedra. La cuca va alçar els ulls i allà, entre els arbres, va veure una petita clariana i al bell mig una noia que hi reposava.

La cuca s'hi va acostar i li va preguntar:

–Què hi fas, aquí tan sola?

–El bosc és el meu únic company –va fer la noia per tota resposta.

–I no et fa por la nit? –insistí la cuca.

–És l'única hora en què puc sortir. Un bruixot amb els seus encanteris m'hi va fer presonera.

–No t'amoïnis –va dir la cuca–, jo et presentaré tots els meus amics. Però com ho faré, per trobar-los? Tot és tan fosc!

La noia del bell rostre pàl·lid enfilà la seva mirada al cel i dolçament va posar un fi i brillant raig de lluna sobre la cuca.

–Ara vés, cuca, amb el teu fanalet de llum i porta'm els teus amics.

I la cuca així ho va fer. I poc després van arribar la senyora Òliba i el Rossinyol i molts altres animals que viuen la nit al bosc i es van fer sempre companyia.

I és d'aleshores ençà que les cuques de llum encenen sempre el seu fanalet de nit i quan les veiem ens semblen petites estrelles a la terra.

**Nota**

1. HAMELIN, M.: «Les cuques de llum», a *Los cuentos y los niños*, Barcelona: Vilamala, 1972.



Lain Soler



## Espai per a una creativitat sense límit

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



### Infància viatja al Nepal

Respectables representants de la Universitat de Tribhuvan, educadors i amics del Nepal, mestres, amics i amigues vinguts de Catalunya i d'Espanya, i tots els que avui ens acompanyeu en aquest acte,

És per a mi un gran honor trobar-me aquí entre vosaltres amb motiu de posar les bases per començar un centre de formació de mestres que precisament portarà el meu nom. Durant tota la meua vida, que ja pot dir-se llarga, he treballat i treballat en l'ensenyament, donant per aquesta causa la millor part de les meves energies i de mi mateixa, i avui, fins i tot, tinc l'ocasió de donar el meu nom a un nou centre d'educació. Això és molt bonic, per a mi, i vull compartir amb tots vosaltres el gran goig que sento.

Crec que en l'origen del que avui estem fent hi ha un fet que jo trobo meravellós, pel qual vull donar gràcies a Déu, i que desitjo expressar davant vostre per celebrar-lo conjuntament. Aquest fet jo el veig així: que tots els nens i nenes petits, arreu del món, tenen ganes d'aprendre, és a dir, tenen el desig i l'impuls irresistible de cercar, anar endavant, créixer i fer-se grans en tots els aspectes; i tenen dintre seu totes les capacitats per realitzar-ho. És per això que tots els nens i nenes del món, més enllà de quines siguin les seves possibilitats socioeconòmiques, tenen el dret a una educació que prevegi i potenciï totes les seves capacitats. Aquest fet provoca com a resposta un altre fet també meravellós: que arreu hi ha, i sempre hi haurà, homes i dones apassionats per la tasca de satisfer aquest desig d'aprendre de la mainada, és a dir, apassio-

nats per la tasca d'educar, fins a fer-ne l'objectiu de la pròpia vida. Precisament aquest sentiment, tan simple i tan profund, és el que ha mogut la Vicki a iniciar una tasca educativa aquí al Nepal, és el que els mou tots dos, l'Ankami i la Vicki, a continuar-la, i és el que ha fet que la seva tasca hagi estat un testimoni autèntic a Catalunya i hagi despertat un gran ressò. És per això, i no pas per casualitat ni per fer turisme, que hem vingut de molt lluny tantes persones del món de l'ensenyament. Tots som aquí per donar suport a la tasca de l'Ankami i la Vicki Sherpa, i volem manifestar que sempre, passi el que passi, serem al seu costat.

Així, doncs, a partir d'una primera realització senzilla però profunda, que ha estat l'escola Daleki, que respon a unes necessitats reals d'aquest país, a partir de la gran voluntat dels que hi treballen i a partir d'una manera comuna d'entendre l'ensenyament de tots nosaltres i de tots els que hi col·laboren des de lluny, s'ha anat creant un pont de solidaritat entre els nostres dos països:

- En una banda del pont hi ha el Nepal, un país ric en història, cultura, art i bellesa natural, que té les muntanyes més altes i més boniques del món. Des de fa molts anys, d'abans que jo fos jove, els catalans hem estimat aquest país i aquestes muntanyes, i molts han vingut expressament per veure-les, tocar-les i escalar-les.
- A l'altra banda del pont hi ha Catalunya, un país petit, un tros d'Espanya a la vora d'una mar amable i bellíssima, la Mediterrània; un país que també té moltes muntanyes de roca i neu, no tan grosses, però precioses.



Aquests dos països avui fan un nou pas d'apropament, precisament en el terreny de l'educació. En el moment de parlar d'aquest pas que fem avui vull recordar el Govern de la Generalitat de Catalunya i altres institucions públiques de casa nostra que després seran anomenades, ja que ells ens han ajudat i ens han encoratjat amb el suport, i també vull recordar moltes persones amigues que comparteixen els nostres ideals i que, abans que ens n'anessem, van dir-nos «el dia 4 serem amb vosaltres».

Aquest pas que fem avui es concreta en la posada en marxa d'una nova institució que serà precisament un centre per a la formació dels mestres. Aquesta iniciativa és la conseqüència natural i obligada de la tasca de la Vicki i l'Ankami Sherpa. Perquè per a una educació autèntica i en profunditat dels infants, tal com ells i nosaltres la volem, és indispensable la formació dels mestres, tant la dels joves que un dia educaran els nostres nens i nenes, com la dels més grans que ja els estan educant avui. Per això, arreu del món ja és reconegut el paper fonamental que en l'educació d'un país juga la formació dels mestres, no solament en uns primers estudis, sinó també

en el seu aspecte de tasca permanent i continuada.

Vull acabar felicitant les universitats de Tribhuvan i de Vic per aquesta realització que celebrem, i fent vots perquè el centre M. Antònia Canals serveixi perquè l'educació al Nepal sigui cada vegada millor, és a dir, perquè aquelles capacitats i ganes d'aprendre dels més petits que al principi comentàvem es vagin fent realitat. Sí, fem vots perquè tots els nens i nenes del Nepal i els nens i nenes de tot el món creixin avui en plenitud i felicitat, i així demà siguin homes i dones lliures, capaços de viure en harmonia amb la naturalesa i amb tots els humans, i capaços de construir un món millor, just i fraternal.

Katmandú, 4 de febrer de 1999

M. Antònia Canals

Amb aquestes bellíssimes paraules, M. Antònia Canals explicava l'acord entre dos mons tan allunyats i tan propers alhora quan es tracta de la infància i la seva educació.

Enguany la revista INFÀNCIA s'ha sumat a la iniciativa dels Amics de Vicki Sherpa de visitar el Nepal, amb motiu de la signatura del Conveni per crear el Centre de Formació de Mestres M. Antònia Canals a Katmandú.

Resulta difícil explicar un viatge com aquest, en el qual la distància més que física és temporal, en el qual els nostres ulls han vist injustícia, pobresa, però també harmonia, placidesa i un incipient consum i contaminació. Un conjunt d'imatges colpidores es barregen amb sentiments apassionats sobre el que cal fer, sobre com cal fer-ho, sobre qui ho ha de fer, en una refle-

xió individual i col·lectiva que, a poc a poc, anà penetrant en les converses i els detalls del nombrós grup de mestres de tots els nivells, des de l'escola infantil a la universitat, i les diferents contrades que participaren al viatge.

### Impressions del viatge

El Nepal és un país petit entre gegants: són gegantines les seves muntanyes, les més altes del món, també són gegantines les pluges, els monzons que ho neguen tot, com gegants són les dues grans potències que el limiten, la Xina i l'Índia.

Les muntanyes i valls omplen el paisatge d'una bellesa majestuosa i tendra. Als seus peus, s'hi refugien ciutats centenàries, on pagodes, estupes i palaus, conviuen plàcidament entre la gent. A cada carrer, dins d'un pati, dalt d'un turó, homes i dones presenten una ofrena, fan girar els molins d'oració, voleien banderes amb paraules sagrades.

Entre el passat monumental, s'articula avui l'extrema pobresa en què viu immers el poble nepalí amb una dignitat i bellesa excepcionals. Les famílies, extenses, viuen i treballen en petits espais i conviuen al carrer de manera que es difuminen els límits entre l'interior i l'exterior. Els carrers i les places estan plens d'activitat comercial, artesanal, domèstica. Joves, vells, infants, hi parlen, hi pregunuen, hi juguen.

*Dibuixos de Frederic Bassó.*

*M. Antònia Canals i Vicki Sherpa amb altres assistents a la presentació del Centre de Formació de Mestres.*

*Nens al pati de l'escola Daleki jugant*





I els nens? Hi ha els que viuen al carrer o a la porta de casa amb la seva família, però també n'hi ha d'altres en orfelinats. Vam poder visitar dos orfelinats, exponents de l'extrema necessitat en què viu immers el país i que afecta els més dèbils, els infants. S'hi veia l'esforç d'organitzacions solidàries per contribuir a la millora de les condicions de vida i la formació dels infants.

I les escoles? Per camins i carrers, hi podíem identificar escoles. Les vèiem sobretot per la concentració de criatures amb uniforme que es movien entorn d'edificis que potser tenien una aparença digna, però que quan els vam visitar es convertien en més sinistres del que ens era possible imaginar. Petutíssims contenidors foscos i bruts amb pupitres enganxats a les parets i el terra, deixaven un petit espai central per poder passar-hi els infants. Apretats els uns als altres, repetien una i altra vegada el que els deia el mestre. Si la repetició no coincidia, queia algun càstig, que els incitava a millorar, com un absurd malson. Era una escola tradicional en el pitjor sentit de la paraula.

És enmig d'aquest context, on es troba una escola nova, l'escola de la Vicki, l'escola Daleki, que vol dir «la lluna». En una casa molt modesta, amb espai suficient per moure's i amb materials de joc i estudi, uns espais interiors i exteriors polits. L'ambient és tranquil; el ritme de vida, segur.

Vam arribar molt tard a la visita a Daleki i, per tant, vam tenir la sort de veure'n i viure'n el funcionament espontani dels infants i l'amabilitat dels mestres. Un moment poc oportú, entre dinar, rentar-se i jugar, va esdevenir magnífic. La col·labora-



ció, la cura de l'espai, la higiene, l'autonomia, l'alegria en les relacions, els jocs tranquils, s'encadenaven.

Daleki és una escola somiada i construïda per una mestra catalana, que creu que tots els infants han de poder anar a l'escola i ser-hi feliços. Avui, és també una gota d'aigua que vol amarrar tot un país, inundar-lo de renovació pedagògica, de transformació d'una realitat des de dins i des de baix, per als nens i nenes de les castes més baixes, que els troba o els va a buscar a les cases en les situacions més ínfimes, començant pels més petits, i avançant cap a un canvi profund.

Per fer-ho calen mestres. És imprescindible posar en marxa el Centre de Formació de Mestres M. Antònia Canals, que serà el primer i únic del Nepal, on encara mai no s'ha format els mestres d'educació infantil i primària.

I els mestres? Des d'allí estant, tot apareixia clar: calia articular el nostre suport a la idea de la Vicki, que ja tenia forma de conveni entre la Universitat de Tribhuvan i la de Vic, i que, a més, teníem la sort de compartir-ne el primer acte públic. Calia

pensar de quina manera podíem contribuir a fer realitat que joves de la capital i també del camp hi poguessin estudiar. De moment es comença el proper setembre amb un curs intensiu de tipus experimental que es preveu que serà seguit d'un any de pràctiques.

D'acord amb les indicacions d'amics de la Vicki Sherpa, us convidem a participar amb el vostre ajut a fer realitat aquest somni que, n'estem segurs, contribuirà a millorar les condicions educatives i de vida dels infants del Nepal. Podeu omplir la butlleta adjunta, que pot ser individual o col·lectiva, i fer-la arribar a: **Amics de Vicki Sherpa, Via Laietana, 54, 08003 Barcelona.**

Del Nepal, dels seus nens, mestres i escoles, n'anirem parlant i escrivint, perquè segur que veurem nous camins per col·laborar-hi i enriquir-nos mútuament. Cada vegada que recordem el Nepal no podem deixar de valorar el que fa aquell grupet de mestres, i tot el que falta, i tot el que nosaltres tenim per educar els nostres infants, però que si no ho valorem és com si no ho tingéssim. Valorar la

*Carrer de Katmandú i nen endreçant els respalls de dents després de dinar a Daleki.*



relació d'educació entre el mestre més modest i els infants més desvalguts, és potser el «tesor amagat» que hem trobat i retrobat al Nepal. ■



**Centre de Formació de Mestres M. Antònia Canals a Katmandú****Cost per formar un mestre**

Despeses de formació, matrícula inclosa, per al 1r any . . . . 75.000 pessetes  
 Despeses d'allotjament i alimentació per als alumnes  
 de les zones rurals de fora de Katmandú per al 1r any . . . 115.000 pessetes

**Ajut per formar un mestre**

Per un període mínim de 2 anys  
 25.000 ptes. el primer any\*  
 20.000 ptes. els anys següents

\* El primer any es paguen 5.000 ptes. més en concepte de matrícula, que es carregaran al primer rebut.

- Trimestral (5.000 ptes. cada 3 mesos)  
 Semestral (10.000 ptes. cada 6 mesos)  
 Anual (20.000 ptes. un cop l'any)

A partir del mes de

- gener  abril  juliol  octubre

**Soci fundador del Centre de Formació de Mestres M. Antònia Canals**

..... ptes.

- Una sola vegada  
 Trimestral  
 Semestral  
 Anual

A partir del mes de

- gener  abril  juliol  octubre

Nom i cognoms:

Adreça:

Població:

CP:

Tel.:

Banc o caixa:

Adreça de l'oficina:

Núm. de compte:

Núm. entitat

Núm. oficina

D. C.

Núm. compte

Recorda que pots desgravar la teva aportació en la teva declaració de renda.

Envieu-ho a Amics de Viki Sherpa, Via Laietana, 54, 08003 Barcelona, Tel: 932682222. Fax: 933100483

**Presentació del llibre****Els homes com a educadors**

Dimarts 1 de juny, a les 18.30 h, esteu convidats a la presentació del llibre *Els homes com a educadors*, que Jytte Juul Jensen publica dins de la col·lecció Temes d'Infància.

Hi intervindran, a més de l'autora, Carles Gràcia, Pilar Martín i Josep M. Masjoan.

L'acte es farà a la seu de l'A. M. Rosa Sensat, av. de les Drassanes, 3, de Barcelona, tel. 93 481 73 73.

**Associació Catalana de Professionals de Centres de Recursos Pedagògics**

El passat 17 d'octubre de 1998, a Manresa, es va constituir aquesta Associació, amb l'objectiu de millorar professionalment i tècnicament el personal docent adscrit als centres de recursos pedagògics.

L'Associació té la seu al Centre de Renovació Pedagògica i Cultural Rosa Sensat. Av. de les Drassanes, 3 08001 Barcelona.

**La principal aportació pedagògica del segle**

Al Centre de Recursos del Baix Llobregat han endegat una campanya per seleccionar quina pot haver estat la principal aportació pedagògica d'aquest segle que s'acaba. L'elecció és difícil, és clar, i la collita segur que serà ric. Si us hi animeu, podeu fer arribar la vostra elecció a [www.xtec.es/crp/crsa](http://www.xtec.es/crp/crsa).

**La nostra portada**

Joaquim Torres-García va dissenyar un pastor tranquil, amb les mans a la butxaca, que avia les ovelles, o solament les observa orgullós, i gallines esponeroses, un gall, un ànec que cova, o descansa damunt de l'estany. O potser res d'això, o molt més, perquè les figures permeten imaginar i construir històries al gust de l'infant.

Són peces sòlides, que admeten manipulacions sense edat, i aguanten salts, carreres, terratrèmols, atacs dels llops i descansos plàcids. La mà humana de l'artista apareix en els perfils simplificats i en les pinzellades austeres, però suficients per recordar les plomes, el ritme de la llana, la situació de l'ull. Són abstraccions amb gràcia, que deixen un marge ric perquè els infants les dotin de vida. La capacitat que l'artista els reconeix, es pot mesurar com l'espai que va de la joguina al joc. Mesura que li agraim, patró que apliquem a la seva humanitat.



## Education 0 - 6 years old

## Beyond Quality

PETER MOSS

The positivist and psychology of thought models, based on the old modernist ideas of universal truths and scientific neutrality, have been a strong influence on a lot of research into quality, and this is also true for the education of children. The author analyses and counterposes a new post-modern perspective. Reality is constructed day by day, in a complex fashion and loaded with value. On this basis a democratic process of dialogue and social construction is generated, which in turn gives rise to new concepts, formulations, ideas and meanings.

## School for ages 0 - 3

## A World in Itself

CARMÉ COLS

Working with flowers, plants and fruit is not all that usual at a day care centre. This experience brings

us in touch with an array of possibilities for experimentation, elaboration and observation which children have when they come into contact with these materials and encourages us to incorporate these activities into the daily life of the centre.

## School for ages 3 - 6

## Experts: the 5-6 year old final stage experience

ROSA M. RÁFOLS AND DARÍA FERNÁNDEZ

The last year in kindergarten makes children experts. It consists of the fact that each child explains that which he or she has come to master, and thus a rich and diverse sampling of their interests appears (ranging from the skeleton to the bicycle). This activity aids in the development of the child's self-esteem while initiating them into research as a method of study, thus enriching their language, raising their sense of responsibility and encouraging creativity. Moreover, it sets off the interrelationship mecha-

nism between child, school and family.

## Children and Society

## How the desire for 'new parents' is constructed in the child

LUCÍA AIZCOBRES ET AL.

This work is based on the experience of several professionals who for three years were responsible for a group of four brothers and sisters. The study shows how the child constructs the desire to have a new family, and in what way this desire is expressed throughout the process, with words, play, attitudes, etc.

## 0-6 Years in the General Debate on Education Policy in the Parliament of Catalonia

INFÀNCIA

The education system took up the time of solemn deliberation on 25 and 26 February this year at the Catalan parliament. There was a debate on the balance sheet, after

eighteen years of self-government, and on lines for the future. Outside of the programme, 0-3 years education became the star of the debate: the minister committed himself to creation 30,000 new day-care places. The idea of the lack of identity of the kindergarten was also put forth. We offer some of the interventions on education for early childhood and the proposed resolutions.

## Children and Health

## Jealousy

ANTÒNIA GRIMALT

All of us have said at one time or another that a child was jealous. Or else we have thought that a particular attitude or reaction was the product of jealousy. We often talk of jealousy in a negative sense, although it is a normal emotional state appearing quite early in development and which can act as a stimulus to progress, to becoming appreciated in the eyes of others.

*Traducció de Michael Tregobor*



**Aula de Innovación Educativa**, núm. 78, gener de 1999

«El lenguaje oral en las aulas de educación infantil: una experiencia a partir de los cuentos»

M. Dolores CEBRIÁN, M. Ernestina RODA

«El juego, un recurso para aprender matemáticas en educación infantil»

Carme Barba

**Bambini**, any xv, núm. 1, gener de 1999

«La continuità educativa nel nido»

Paola LIVRAGHI

«Conoscere l'altro per crescere insieme»

INSEGNANTI DELLA SCUOLA MATERNA «MONGRIFONE» DI SAVONA

«Il drago delle 7 teste»

INSEGNANTI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA «MARIANA» DI FROSINONE

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 276, gener de 1999

«Compartir el trabajo con las familias»

S. RODRÍGUEZ SUÁREZ

• núm. 277, febrer de 1999

«Diez experiencias entorno a los derechos humanos»

AUTORS DIVERSOS

**Guix**, núm. 252, febrer de 1999

«Aprender a pensar, aprender a escuchar, aprender a decidir a l'educació infantil»

EQUIP DE MESTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL DE L'ESCOLA EL PUIG

**Guix dos**, núm. 56, gener de 1999

«La bruixa paperera»

M. Dolors TODOLÍ BOFÍ

**Kikiriki**, núm 51, desembre-febrer de 1999

«Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de dibujos animados presentados bajo la firma "Walt Disney"»

Francisco José MARIANO ROMERO

**XIAI**, núm. 3, segon semestre de 1998

«Instituciones educativas»

Violeta NÚÑEZ

## Butlleta de subscripció

□ □

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça

\_\_\_\_\_

CP Població Província

\_\_\_\_\_

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a **INFANCIA** (6 números l'any)  
 Preu per a 1999: 4.850 ptes. (IVA inclòs) / 29,15 euros  
 Subscripció per a Europa 6.050 ptes. / 36,36  
 resta del món 6.400 ptes. o 45 \$ / 38,46  
 Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat,  
 adjunt a la butlleta   
 Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_

Nom i cognoms del subscriptor

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

Banc/caixa Entitat Oficina DC

\_\_\_\_\_

Adreça de l'agència Comptellibreta

\_\_\_\_\_

CP Població Província

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

Firma del titular



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

Av. de les Drassanes, 3  
 08001 BARCELONA



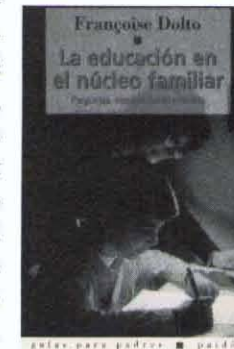
FALK, Judit: **Mirar al niño**, Buenos Aires: Ariana, 1997.



Un bon llibre per introduir-se en el món de l'Institut Pikler (Lóczy). Amb l'excusa de presentar l'escala de desenvolupament que hi van elaborar, Judit Falk fa una introducció breu, però imprescindible, de la història i dels principis que guien aquesta institució: l'autonomia de l'infant, l'estabilitat de les seves relacions personals, la confiança en la seva competència per créixer, etc. Podeu demanar-lo a l'Association Internationale Pikler-Lóczy, AIP (L) c/o Szanto, 2 ter, rue de la Cerisaie, 92310 Sèvres, France. Tel. 331 46 26 26 52

DOLTO, Françoise: **La educación en el núcleo familiar**, Barcelona: Paidós, 1999.

En aquesta recopilació d'escrits teòrics i entrevistes, Françoise Dolto parla de l'ofici de ser pares. Un ofici fonamental, perquè si som el que podem expressar, gran part del que expressem ho hem après dels nostres pares. Un ofici, també, que, un cop desaparegudes les veritats absolutes, es troba en una crisi gramatical. Això té un sentit positiu, ja que s'ha ampliat la llibertat a l'hora de construir i construir-se, però també té un sentit negatiu, per tal com genera un munt de dubtes. Dolto intenta donar-hi resposta sobre la base del respecte i la comunicació.



**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Direcció:** Irene Balaguer

**Cap de Redacció:** Raimon Portell

**Secretaria:** Mercè Marlès

**Consell de Redacció:** Elisabet Abeyà, Enric Banste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Fidel Garcia-Berlanga, Esteve I. Gay,

**Projecte gràfic i disseny de les cobertes:** Enric Satué

**Composició:** Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona

**Impremta:** Romanjà Valls, Verdaguier, 1, 08786 Capellades (Barcelona)

**Dipòsit legal:** B-21091-83

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona  
 Telèfon: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50

Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepa Odena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securún

ISSN: 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**

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

**Preu subscripció:** 4,850 ptes. l'any / 29,15 euros  
**PVP:** 875 ptes. / 5,26 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.



## TELÈFONS D'INTERÈS

Informació .....	93 402 22 22
Presidència .....	93 402 22 55
Gabinet de Comunicació .....	93 402 20 94
Gabinet d'Integració	
Europea i Solidaritat .....	93 402 25 04
Institut d'Edicions .....	93 402 21 16
Àrea de Règim Interior,	
Hisenda i Planificació .....	93 402 22 60
Àrea de Cooperació .....	93 402 22 30
Àrea d'Esports i Turisme .....	93 402 24 63
Àrea de Sanitat .....	93 402 24 66
Àrea de Serveis Socials .....	93 402 24 70
Àrea de Cultura .....	93 402 22 29
Oficina del Pla Jove .....	93 402 25 56
Àrea d'Educació .....	93 402 24 74
Àrea d'Obres Públiques .....	93 402 24 77
Àrea d'Espais Naturals .....	93 402 24 89
Àrea de Medi Ambient .....	93 402 24 57
Àrea de Promoció	
Econòmica i Habitatge .....	93 402 22 27

web: <http://www.diba.es>

Rambla de Catalunya, 126  
08008 Barcelona

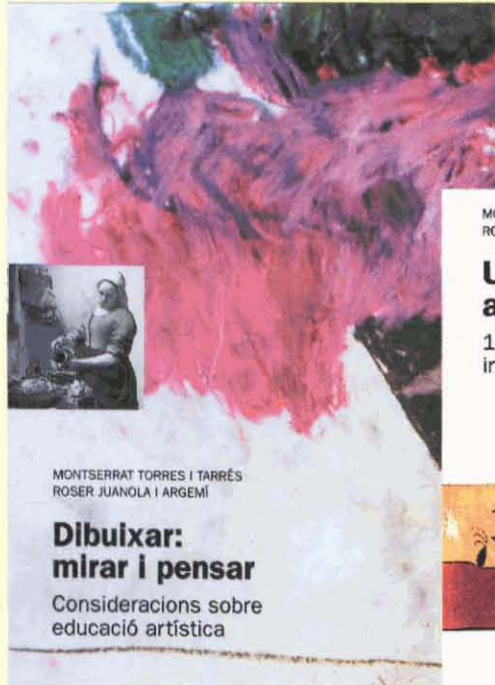


Diputació de Barcelona





# NOVETAT



- **Dibuixar: mirar i pensar**  
Consideracions sobre educació  
artística. Vol. I
- **Una manera d'ensenyar arts  
plàstiques a l'escola**  
140 exercicis per a educació infantil  
i primària. Vol. II

Montserrat Torres i Tarrés  
Roser Juanola i Argemí

PVP dos volums: 8.900 PTA

«Només pot ensenyar aquell que està  
disposat a aprendre».

Heidegger

Aquests llibres ens mostren amb  
escreix la voluntat d'aprenentatge  
de les autores, la seva curiositat  
científica, la seva vocació  
d'ensenyants i les àmplies possibilitats  
didàctiques de les seves propostes.  
Propostes que més que oferir uns  
coneixements establerts, ofereixen  
els mitjans i les eines perquè cadascú  
trobi el llenguatge més adequat  
a la seva voluntat d'expressió.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
<http://www.pangea.org/rsensat>

**Distribució:  
Triangle S.L.**

Santander, 68  
08020 Barcelona  
Tel.: 93 305 63 55  
Fax: 93 305 02 04

Subscripció de la revista a càrrec de: