



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

1998  
**104**  
SETEMBRE  
OCTUBRE

MIRA LA  
BARCELONA DEL

2000

EXPOSICIÓ

PLA D'ACTUACIÓ MUNICIPAL 1996-1999

DE JUNY A NOVEMBRE 1998

PLANTA BAIXA  
DE L'AJUNTAMENT  
DE BARCELONA



**BCN**

Barcelona.  
La ciutat que volem.



# Altra vegada comencem curs

Han acabat les vacances i el que no són vacances, la preocupació i la feina per enfrontar el nou curs, tot al llarg d'aquests mesos d'estiu. Des del final de curs passat amb el comiat, sempre festiu, de nens i nenes, i les jornades de recollida i avaluació de la tasca escolar, no sempre tan festives, els mestres han fet el seu propi menú de setmanes de cursos o escoles d'estiu, de viatge, de recalada en un o altre racó, en família o en grup de companys, i ara, amb les motxilles plenes dels diversos hostals estiuençs, es retroben a l'escola per preparar el començament de curs.

Sens dubte, les imatges conservades i els descobriments fets les setmanes passades, en compartir-los, eixamplaran l'horitzó, aportaran nous punts de vista, noves il·lusions, a la preparació del nou curs. Sens dubte, també, ja abans de començar-lo ens trobarem amb les velles dificultats i traves.

Al parvulari no s'haurà aconseguit una estructura de quatre mestres per tres grups, camuflada la quarta mestra en el suport a tota l'escola de primària. Al parvulari, també, vindrà a morir l'onada de neguits sembrats per dubtosos informes sobre els resultats de l'ensenyament primari amb insinuacions tan poc lògiques, i encara menys pedagògiques, com: «Si no han aconseguit un bon nivell de lectura als catorze anys, potser que comencem a ensenyar-ne abans, als tres anys per exemple.»

I a l'escola bressol tornarem a sentir la pena, gairebé desesperació, per la manca de places i les enormes, i a vegades absurdes, dificultats per la formació i la titulació dels seus mestres.

Però el nou curs començarà amb unes i altres novetats positives, entre nosaltres, tan diverses com hem vist, i les administracions, massa

poques com segurament veurem. Des d'INFÀNCIA treballarem i parlarem de tot el que ens sembli que cal per avançar entre uns i altres.

I especialment en aquest començament del curs 1998-1999 hem de parlar d'un avenç molt especial per a l'Associació de Mestres Rosa Sensat: estrenem casa. I no una casa qualsevol, ni amb un procés i en una companyia qualsevol. La nova casa és una construcció escolar que la baixa natalitat ha buidat i la Generalitat ha ofert al nostre Moviment de Renovació Pedagògica, amb els seus 33 anys de treball, juntament amb la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica i la Universitat Oberta de Catalunya, que hi aporta els nous camins de la informàtica, i amb l'ajut d'altres administracions i la col·laboració de tots els amics, ben aviat podrem treballar-hi. Pels vells i nous camins esperem que aquesta casa sigui sentida com a pròpia pels nostres lectors i faci més estrets els vincles del treball per la millora de les nostres escoles i de l'educació en general.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	<b>La immaculada avaluació</b>	Walter Fornasa	5
Escola 0-3	<b>Relació família-escola</b> <b>Construint la pròpia història amb fotos</b>	E. B. El Castell i Isabel Guibourg Carmen Cisneros i Àngels Zamora	12 17
Libres a mans dels infants			21
Escola 3-6	<b>Es tracta de convertir la idea en forma</b> <b>Els especialistes</b>	Quimi Créixams Araceli Cucala i Lluís Vallvé	22 25
Infant i societat	<b>Qui es fa càrrec dels infants?</b>	Andreu Negre	29
Infant i salut	<b>Els infants també parlen de la pèrdua, el sofriment i la mort</b>	M. Antònia Planxats i Concepció Poch	33
El conte	<b>La gallina, la cabra i el porc que van a Roma</b>	Roser Ros	38
Informacions			40
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

# Una experiència d'intercanvi entre escoles 0-3 a Palma

Les autores descriuen una experiència d'intercanvi entre dues escoles, el que comporta d'organització i el que representa per als infants de festa, descoberta, il·lusió, joc conjunt i construcció de record compartit.

Nosaltres ja ens coneixíem; el que volíem era que els nostres infants sortissin a conèixer altres espais i cares noves.

Tot just hem començat el curs, ens hem replegat les mestres per fer saber el que ha representat per a nosaltres l'intercanvi entre tres escoles de Ciutat.

## Les de Serra-Mamerra ens parlen del dia de la visita

Quan vengueren els de Sa Nostra i Sa Baldufa

Els pares estaren encantats que, a la nostra escoles, vinguessin infants d'altres barris de Ciutat. Els ho

férem saber mitjançant un cartell gran que ho anunciava i també a través del full d'informació diària.

El dia abans tots els grups estarem ben engrescats preparant la pancarta de benvinguda («Hola amics de Sont Gotleu», «passeu-ho bé Baldufes»).

Al matí, quan arribaren els primers, tot d'una, la penjarem al jardí i férem talls del berenar. Devers les 10 h, preniem esment a veure si ja venien: «Ei, ja són aquí!», els de l'escoleta esperàvem impacients que baixassin. Tots plegats anàrem cap a la porxada. Era hora de veure el que ens havien duit. Que bé, ens regalaren dibuixos i un cartell

Catalina M. Perelló, M. Magdalena Mateu, M. Francisca Simonet, M. Isabel Guasch i Mercè Armengol

de la primavera! Per berenar, no havíem pogut triar res més bo, ensaimada llisa per a tots i, per a les mestres, també un cafetet. Nosaltres cantàrem les cançons que sabíem i ells ens ense-nyaren les seves. Quina gràcia, en poguérem cantar moltes de plegats.

Quan sortíem al jardí, el primer que els entusiasma va ser l'arenal, també passaren molt de gust de baixar per la patinadora i de pintar amb les ceres al mural de devora l'arbre gros. De tant en tant feren titelles a la gespa.

Com que l'escoleta Serra-Mamerra és petita, aviat els nostres amics es feren amb tots els espais.

Mentre, les mestres tenguérem temps per conversar i contar-nos coses.

Ep!, ja ha arribat l'hora de replegar; però abans d'anar-se'n ens convidaren a anar a la seva escoles. Fins prest! Ens veurem a Sa Nostra i Sa Baldufa.

## Quan anàrem a Sa Nostra

A l'escoleta Sa Nostra ens donaren la benvinguda uns pollets de cartolina i pal i bufetes. «Allò sí que és una escola gran» pensàrem nosaltres.

Quin pati!, tenen fins i tot un parc de fusta per jugar a fer els indis. Ens poguérem enfilear a la rabassa del tronc i passar fent curses per dins del tub. Ens va encantar anar a la immensa sala de psicomotricitat; hi tenien mòduls per a tots i instruments musicals. A



*Quan arribam, els nins estan a l'expectativa. Poc després, tot és descoberta.*

l'hora de berenar, quina sorpresa, els pares havien duit coques fetes a casa i iogurts. Va ésser boníssim.

Quan anàrem a Sa Baldufa

Aquesta és a prop de la nostra escoleta hi arribàrem amb els cotxes de les mestres.

Fixeu-vos: tenen una tortuga i també ànneres. «Va, passau», ens convidaren a entrar.

Que boníssim, ja ens havien tret croissantets, panades, agulles de pollastre i coca d'albercoc.

En haver berenat ens deixaren gaudir dels seus racons de joc. Ens entusiasma la botiga, fins i tot tenien bàscula de bon de veres. Va estar beníssim, tots poguérem colcar amb un cotxet, moto o bicicleta.

Estaria bé fer intercanvis entre escoletes mallorquines i catalanes. Estau convidades!

### **Les de l'escoleta Baldufa expliquen**

Per començar, abans de l'intercanvi, comentam als nostres infants que anirem a una altra escoleta que es diu Serra Mamerra. El primer que ens demanen els nins és el perquè d'aquest nom i els explicam que és el nom d'un joc de falda que es canta als més petits.

A continuació decidim quin regal els duren. Ja que ens trobam a la primavera, com a activitat de continuïtat del trimestre, el grup dels grans pintarem un mural a una cartolina grossa i cada nin pinta una



flor de molts de colors. Estam molt contents de la nostra obra.

També parlam de com anar-hi. Aquesta vegada hi anirem amb taxi.

Quan arribam, els nostres al·lots estan un poc a l'expectati-

han ensenyat i pensam en els jocs que hem fet. L'activitat d'avui és fer un dibuix del que més ens ha impactat («el seu gran pati amb gespa», «el gran arenal», etc.). Ara ja ens preparam per rebre'ls a la nostra escola.

va, a veure què és el que passarà. És un espai desconegut, on molts de nins ens estan esperant amb una pancarta i amb molta alegria.

Els dies següents a l'intercanvi recordam els espais nous que hem vist, els nins que hem conegut, els seus noms, en què hem berenat, etc.; cantam les cançons que ens

Quan ells vénen els mostram amb orgull els racons perquè puguin jugar. El moment que ens donen el regal és molt emocionant. Tots estam intrigats a veure què serà: un dibuix emmarcat!

Quan ja se'n va el darrer nin, ens quedam amb un somriure a la boca, pensant quan tornaran els nins de l'altra escoleta.

### Les de l'escola Sa Nostra ens expliquen

S'havia acordat el dia entre les dues escoletes i l'activitat quedava inclosa dins la programació del cicle.

Quins nervis, quin goig només de pensar com havia de ser la rebuda, i el berenar, i què s'emportarien com a record. Tothom hi havia d'estar implicat; per això decidirem notificar-ho als pares i mares mitjançant la programació d'activitats que se'ls dona a principi de mes.

Els convidaríem a berenar coca dolça i iogurt; per tant, la cuinera encarregaria doble ració de iogurts; de les coques, se'n farien càrrec els pares.

La nostra és una escoleta molt nombrosa, som un centenar. El dia escollit havia d'estar una mica organitzat quant al lloc i al temps. Els tres grups de dos a tres anys érem els anfitrions i el que anomenam pati gran, tot ell envoltat de buguenví·lies, quedava a la nostra disposició.

Els de Serra Mamerra arribarien amb autocar damunt les 10 h. Era el mes de novembre i el dia ens prometia un bon sol. Tot era a punt: les reixes de fora farcides de

globus i tot un grapat de pollets pintats de groc esperant ésser regalats a cada un dels visitants. Ens havíem passat una setmana pintant i tots els infants ja s'havien fet la idea: els regalaríem als nins i nines de Serra Mamerra. El que preteníem era passar un matí d'allò més bé, no era qüestió d'organitzar gaires activitats i atabalar el personal. Teníem molt clara una cosa, així com nosaltres havíem gaudit moltíssim de jeure a la gespa del jardí de Serra Mamerra i de jugar dins el seu arenal, ara, quan ells ens tornaven la visita, els oferíem unes construccions de fusta instal·lades al pati i uns mòduls de psicomotricitat que faríem servir en petits grups.

La visita fou un èxit. Tots estàvem molt contents. I del regal que ens portaren, què em dieu?: un àlbum de fotos de la visita que nosaltres els férem. Ens va ajudar a recordar qualche coseta d'aquell dia.

El més bonic fou l'ambient que es va crear. Tot i que, entre tots, vàrem ésser seixanta, això no va dificultar el que tots desitjàvem: passar un temps relaxadament, que afavorís les relacions i ens deixàs a tots amb un record força positiu. ■

# La immaculada avaluació

## Avaluació/observació

En el camp educatiu, generalment es considera l'avaluació com un problema metodològic que, un cop aplicat i resolt, proporciona una sèrie d'índexs quantitius relatius a la distància entre el resultat obtingut per un subjecte (*performance*) i l'objectiu previst. Però, si ens ho mirem bé, revela en realitat no solament un criteri operatiu, sinó també una actitud epistemològica, una elecció de camp per part de qui la utilitza, el qual es col·loca completament a l'interior de la lògica de Galileu segons la qual només es produeix ciència en presència d'entitats com el nombre, el pes i la mesura.

**L'actitud avaluadora, tan present en la pràctica pedagògica actual, consolida una fractura entre avaluació i observació. Enfront d'això, se situa una observació que és punt de partida fonamental per a tota temptativa de comprendre les relacions múltiples i diverses que es construeixen en un context. Aquesta observació va indissolublement lligada al projecte educatiu, esdevé un instrument fonamental de comunicació, formació i reconstrucció contínua del saber, i aporta nous significats, que permeten transformar el punt de vista propi per damunt dels estereotips i prejudicis. A partir d'aquest plantejament, l'avaluació podrà tornar a ser llegida com la construcció de nexes de sentit en la interpretació d'un sistema que canvia, per part d'un observador que, a poc a poc, es redefineix com a tal explicant i compartint la pròpia observació.**

mou aquesta contribució és que l'actual actitud avaluadora, com més va més present en la pràctica pedagògica (en realitat no sempre present en la literatura sobre el tema), consolida una fractura epistemològica profunda entre avaluació i

Walter Fornasa

La pregunta que ens plantejem en el nostre context és, doncs, si aquest criteri quantitatiu i l'actitud objectivista i reduccionista implícita satisfan les exigències qualitatives i ètiques de l'acció educativa, és a dir, la complexitat d'aquells processos interactius particulars definits com a educació i dels sistemes que hi són implicats.

El pressupòsit general segons el qual es

observació fins al punt que creu que és correcte un procés, per exemple d'aprenentatge, només quan hi ha un nivell mesurable de la distància entre resultats mínims acceptats i objectiu previst, i defensa que la descripció de l'observació no pot afegir res (més ben dit, confon) a les exigències d'objectivitat de l'avaluació.

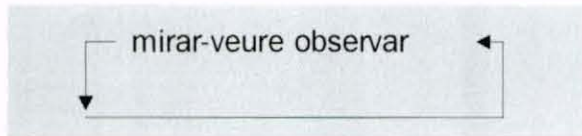
## «L'occhio se salta il muro»

Els difícils processos del canvi epistemològic des de lectures de tipus qualitatiu a d'altres predominantment quantitatives a la pràctica educativa ens porten a reflexionar sobre la condició incerta pròpia d'una educadora mentre observa un nen; d'una banda, hi ha l'emoció de descobrir a poc a poc el canvi, els nivells de l'aprenentatge, les relacions, etc., i, de l'altra, l'exigència formal de la reducció d'aquest terreny (el nen que canvia) al seu mapa (l'avaluació), com diria Bateson (1979).

Suposem ara que l'ull salta el mur de la presumpta certesa del veure i descobreix que poden obrir-se altres possibles eleccions per mitjà del

sistema ull-ment en la construcció d'allò que és definit com a «domini de realitat» o interpretació. Segons aquest nou punt de vista, tot sistema viu que interactua és un *observador* (construeix significats en un context poblat per altres sistemes) i com a tal pot operar una elecció entre:

que es presenten com a processos complementaris, certament, però ben diversos en les seves implicacions tan cognitives (el pla de l'acció estratègica) com epistemològiques (el pla de la construcció de significats). L'observador pot, més o menys conscientment, decidir de centrar-se en un aspecte (o unes relacions) cada cop més circumscrit del món de fora d'ell i basar-se en un escenari d'expectatives propi, definit com a hipòtesi en una mena d'efecte zoom cinematogràfic.



### Objectiu/subjectiu

Ara cal definir des d'on observa un observador. Tradicionalment es pensa que, per obtenir l'objectivitat objectiva, l'observador ha de romandre totalment exterior a allò que observa, és a dir, posar una distància, o física o cognitiva, que li garanteixi la identificació de les causes que determinen el fenomen observat i, per tant, el fet que aquest sigui general i, doncs, regular i previsible.

Ens trobem davant d'allò que Whitehead (amb B. Russell, el 1912) defineix com a «fal·làcia de la concretesa mal plantejada», que condueix a la «fal·làcia de l'abstracció mal obtinguda».

## “Els processos educatius es caracteritzen per una complexitat irreductible.”

Molta pedagogia de l'avaluació (i de la psicologia evolutiva subjacent) es recolza encara avui sobre aquesta perspectiva.

### La indecibilitat

Aleshores, és possible l'existència d'un fenomen aïllat d'un context exactament cognoscible, totalment previsible i, sobretot, no definit per un observador que l'escull entre molts possibles com a interessant per a la seva observació?

És aplicable aquesta concepció al «fenomen» infant que es desenvolupa a l'interior d'un context educatiu en el qual l'observador sigui l'educador?

La posició causal, tot i ser complementària i, per tant, no oposada a la sistèmica, no pot respondre completament a les exigències de descripció dels processos educatius que es presenten com a globalitat de manera contextual, relacional i imprevisible.

Els processos educatius es caracteritzen substancialment per una complexitat irreductible constituïda per «un infinit entreteixit d'interrelacions» (Morin, E., 1986), que els qualifiquen com a «històries».

Aquesta concepció té arrels paradoxalment llunyanes que es troben ja el 1912 en les afirmacions del matemàtic F. Enriques, el qual deia que «la possessió de la veritat buscada amb la ciència esdevé pura il·lusió: els resultats científics

poden com a molt proporcionar una tècnica utilitària».

Més a prop nostre hi ha el treball de W. K. Heisenberg, físic de l'escola de Copenhague, el qual el 1930 enuncia el conegut principi de la indeterminació, en el qual afirma que:

- És impossible mesurar simultàniament la posició i la velocitat d'una partícula.
- Escollir entre una descripció o l'altra depèn de l'observador.
- Aquesta elecció és influïda també per l'instrument de mesura escollit per l'observador.

Pedagògicament només cal substituir partícula per infant, observador per educadora i instrument per les proves de verificació per obrir un interessant camp de reflexió.

En fi, un autor recent i molt consultat, U. Bronfenbrenner, el 1989 ironitza sobre l'actitud actual de la pedagogia del desenvolupament, que ell defineix com la ciència «del comportament inusual d'infants posats en situacions insòlites amb adults desconeguts durant el temps més breu possible», mentre sabem, com ja s'ha subratllat en una altra ocasió (Fornasa, W., 1992), que, paradoxalment, fins i tot les dades aconseguides per aquesta experimentació psicoevolutiva són utilitzades per justificar eleccions didàctiques i criteris d'avaluació en l'àmbit educatiu, el qual és, al contrari, com qualsevol sap, «el lloc del comportament habitual dels infants posats en situacions reconegibles amb adults coneguts durant el temps més llarg possible».

La diversitat de condicions entre l'investigador i l'educadora, detectable sobretot en la diversa possibilitat d'alliberar-se de lligams contextuals i històrics, crea en la cultura de qui edu-





ca una fractura difícil de salvar entre teoria i pràctica educativa, entre saber i saber fer, entre estereotips i innovació.

### L'observació

Podem afirmar, llavors, que l'aproximació sistèmica, escollida com a marc de referència general d'aquesta aportació, col·loca les nocions d'observació i observador al centre de la mateixa hipòtesi teòrica i operativa fins al punt d'afirmar que «tot el que es diu, és dit per un observador» (Maturana, H., 1988).

L'observació és el punt de partença fonamental per a tota temptativa de comprendre les relacions que es construeixen en un context, distin-

solament allò que la pròpia organització (cognitiva, emotiva, interactiva, etc.) li permet de copsar. Cal, per això, que ell accepti l'existència d'àrees no avaluables i no observables, les quals no depenen de la seva «incapacitat».

c) Tot observador determina «com» observa, perquè a través de la construcció de sentit, és a dir, la consciència d'observar i interpretar els elements recollits (que per això anomenarem «obtinguts») fa sorgir en la comunicació amb els altres observadors el propi punt de vista (tot mètode depèn en el seu ús d'un observador).

Des d'una perspectiva psicopedagògica aquestes premisses generals permeten afirmar que:

gint els elements d'aquest context. D'aquí ve que qualsevol que treballi sobre aquesta base és un observador. Se'n deriven, doncs, tres conseqüències importants:

a) Tot observador està a dins d'allò que observa i en proporciona una interpretació subjectiva a través de la descripció (no objectivitat de l'observació i la seva impossibilitat de ser font de veritats absolutes i verificables).

b) Cap observador no ho pot veure tot, sinó

- L'observació no és l'instrument mitjançant el qual es poden verificar només les mancances i les necessitats d'un subjecte (actitud diagnòsticaavaluativomesuradora), sinó sobretot la seva història i les seves riqueses tal com globalment aquestes es presenten en el context i en el temps (actitud ecològica).
- L'observació permet formular hipòtesis, sigui sobre l'àrea potencial de desenvolupament dels infants (emotiva, cognitiva, afectiva, social, narrativa, motora, etc.), sigui sobre la manera com reorientar contínuament la proposta educativa i l'organització del context tornant a veure a poc a poc les mateixes hipòtesis de partença i, per tant, l'observació es lliga indissolublement al projecte educatiu en una perspectiva evolutivogenètica.
- L'observació és un instrument fonamental de comunicació, formació i reconstrucció contínua del saber entre els adults que treballen, sota diversos títols, en el context considerat mitjançant la síntesi dels diversos punts de vista que han concorregut a crear les diverses veritats disponibles i que, per això, es col·loquen en el mateix pla d'escolta recíproca.
- L'observació pot ser funcional no solament per a l'infant i el projecte educatiu, sinó també per a l'organització del sistema educatiu i les actituds relacionals i educatives dels adults implicats.

L'observador, per mantenir-se com a tal i, per tant, progressar mitjançant la creació contínua de nous nivells de significat, no pot prescindir de la comunicació si vol evitar de

transformar el propi punt de vista en estereotips i prejudicis.

### Estereotips i preguntes impertinents

Situant-nos ara en el pla dels valors posats en joc, per endinsar-nos més profundament en la temàtica de l'observador que és conscient que mira des de dins, provem de fer la pregunta impertinent: quin pes tenen els estereotips i les creences de les educadores (les ideologies «psicopedagògiques» de R. Farr i S. Moscovici, 1990) en l'observació?

Amb L. Nanni (1986) podem entendre aquestes ideologies com: «un conjunt orgànic d'idees que impliquen una certa visió del món i de la vida (representacions socials), amb funció normativa i reguladora de la praxi».

En una recerca recent (Fornasa, W., i R. Ceci, 1996, en premsa), referent a una mostra d'educadores d'escola bressol, sembla sorgir la contradicció segons la qual a una superació aparent (lligada a experiències de formació) de les tradicionals concepcions innatistes/empiristes en la direcció d'una òptica evolutiva, no hi correspon una revisió conseqüent dels criteris d'avaluació en la pràctica de la programació educativa respecte a l'assoliment dels objectius prefixats (però, aleshores, quin paper i quin sentit té la formació?).

Tot això està d'acord amb recerques precedents de l'àrea psicosocial, com la referida per F. Carugati i G. Mugny (1988) i per F. Carugati i F. Emiliani (1985) sobre l'estereotip d'intel·ligència i els processos propis de la construcció del món social dels infants.

En les educadores, sembla que s'hi produeixi una manera de pensar i utilitzar l'observació que dóna prioritat a l'aspecte quantitatiu, cosa que significa l'actuació del joc pervers «avaluació privilegiada respecte a l'observació» que desemboca en les «orientacions com a programa» i redueix, així, l'escola de la infància com més va més a escola preparatòria basada en aprenentatges instruccionals.

### Algunes preguntes impertinents

Tot això ens porta a pensar que cal una revisió radical que es pot posar en marxa plantejant algunes preguntes impertinents tretes de les entrevistes a les mateixes educadores de la recerca abans esmentada (Fornasa, W., Ceci, R., 1996):

- «A força d'observar de manera diversa ja no sé llegir.»
- «Per què cada vegada es presenta la lògica antiga?»
- «Per què ja no estic segura d'allò que lleixo?»
- «Per què ja no em sento segura pel que fa a la lògica antiga?»
- «Per què no puc avaluar amb exactitud els significats que atribueixo?»
- «I si m'equivoco?»

És evident, en aquestes preguntes, la consciència de la crisi no tant del propi rol d'observador-avaluador com del pla epistemològic utilitzat fins aquí i de la seva inadequació.

En aquestes impertinències apareixen:

- La dificultat de la gestió de la flexibilitat respecte a les teories de referència.

- La dificultat per abandonar les certeses de l'observació-avaluació d'allò que canvia mitjançant paràmetres immutables.
- La dificultat per acceptar la pèrdua de la diversitat i de les diferències causada per la producció d'un llenguatge unívoc.
- La dificultat de servir-se de la «lògica antiga» vista com a productora de profecies que s'autoratifiquen (estereotips i prejudicis del sentit comú educatiu) més que com a creadora de noves hipòtesis.
- La dificultat per conjugar els paràmetres quantitatius i «objectius» d'un cert tipus d'avaluació amb la incertesa com a recurs ineludible en la construcció dels coneixements referents a l'infant que canvia.

---

**“La incertesa, recurs ineludible en la construcció dels coneixements referents a l'infant que canvia.”**

---

- La dificultat per concebre l'error com a «errar-anar a través», com a exploració d'allò que no sé d'un procés, com a experiència ineludible de qui accepta el repte de ser «creador de sentit» (Atlan, H., 1989) i de «nous mons possibles» (Ceruti, M., 1986).

## Hipòtesis versus judicis

Reprenem ara la parella conceptual hipòtesi/judici explorant-ne les implicacions referents a l'observació-avaluació utilitzant la redefinició, en l'òptica sistèmica, del concepte d'hipòtesi. Des d'aquesta òptica, la hipòtesi és entesa com la construcció d'un escenari de relacions possibles, d'expectatives, una mena de món posat davant, com diria F. Varela, que no depèn totalment dels coneixements de l'observador. La hipòtesi entesa d'aquesta manera naixeria d'una pertorbació de l'organització (en aquest cas cognoscitiva) del sistema que observa causada per un esdeveniment i, per dotar-lo de significat, el sistema reconstrueix la seva mateixa organització (autoreferència positiva dels coneixements).

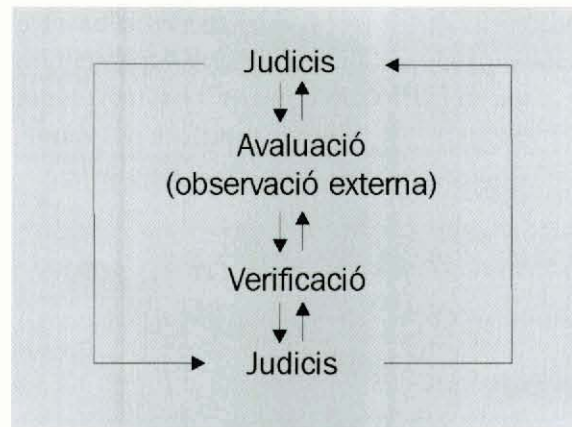
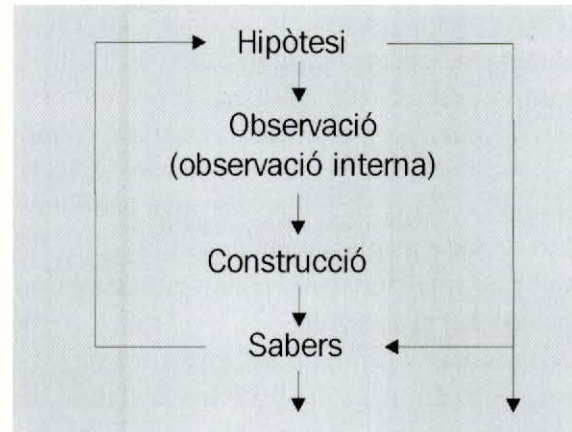
El judici, que en certa manera s'oposa a la hipòtesi, es produeix en el moment en què representa una manera de pensar que es fonamenta en una certesa tal dels pressupòsits que el sistema no té la necessitat de modificar-los i, fins i tot en alguns casos, arriba a consolidar-los com a prejudicis típics del sentit comú.

Sembla evident que afrontar l'observació-avaluació partint de la hipòtesi o del judici comporta opcions epistemològiques i conseqüències operatives radicalment diferents.

Amb aquesta finalitat intentem d'explorar els esquemes d'aquesta pàgina.

Partint de la hipòtesi, l'observador es planteja preguntes de les quals no sap la resposta, construeix un escenari possible de canvi en un cert procés (per exemple, l'aprenentatge d'un infant), i n'observa la marxa amb processos descriptius, bo i acceptant la incertesa del propi

punt de vista; aquest progressivament es redueix o es reformula durant la mateixa observació basant-se en la repercussió immediata dels nous significats en el procés de la mateixa observació.



D'aquesta manera es crea un cercle virtuós del coneixement, el qual recau immediatament sobre ell mateix i es reorganitza i esdevé disponible per a noves construccions de sentit.

**“Partint de la hipòtesi, l'observador es planteja preguntes de les quals no sap la resposta.”**

Al contrari, partint del judici la pregunta és continguda en el judici mateix (per exemple: aquest infant és agressiu; verifiquem-ne el nivell) i la seva exigència es converteix en l'aplicació d'un instrument (l'avaluació amb fitxes, per exemple) que verifiqui el grau del judici de pertença. L'índex obtingut d'aquesta manera es refereix, però, altra vegada al mateix judici i no al procés, durant l'anàlisi del qual l'observador havia formulat el judici; tenim així que el judici recau sobre ell mateix com a autoconfirmació, coherència i congruència. D'aquí és fàcil passar, per part de l'observador, al prejudici, a l'estereotip, a les «ideologies» de què parla Nanni (1986).

És obvi que un observador pot escollir un camí o l'altre, com també, amb les degudes distincions, tots dos, però ha de reflexionar sobre el fet que no es tracta solament d'una elecció metodològica, sinó que les diferents alternatives condueixen a diversos «estils» educatius: el procés «hipòtesi» s'adiu més a una manera de pensar per projectació de situacions; en efecte, «les graelles i les fitxes no em permeten de fer hipòtesis, sinó solament de confirmar judicis» (G. Zunino, 1995).

## “La hipòtesi crea un cercle virtuós de coneixement.”

### Es pot fer?

És legítim, en aquest punt, preguntar-se: però, tot això és realitzable en el context educatiu de les orientacions (i exègesis connexes)?

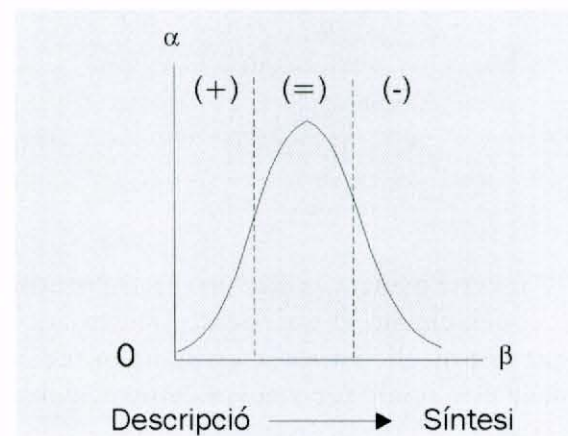
Per introduir una reflexió sobre aquesta problemàtica referirem una experiència, nascuda a l'interior d'una experimentació més àmplia d'aproximació sistèmica al context educatiu, que es va dur a terme en algunes escoles bressol de la província de Bèrgam a partir de 1986 i que es refereix al malestar, sempre denunciat per les educadores, pel que fa a la formulació d'un llenguatge comú acceptable dintre del qual es puguin registrar les diverses observacions fetes sobre els infants, activitats educatives i moments rutinaris.

El fet d'haver de buscar aquest mínim comú múltiple sobre el qual poder construir la univocitat de les interpretacions topa amb la inevitable reducció de les diversitats dels contextos observats i desplaça paradoxalment el pla comunicatiu entre les educadores «d'això que es diu» a «qui sap defensar millor el seu punt de vista» i introdueix així el criteri de les jerarquies i aliances.

L'objectivitat topa un cop més amb la interpretació subjectiva i, examinant els protocols d'observació, es pot notar en tots la presència d'almenys tres àrees interpretatives que, per comoditat, es poden representar en un cartell, de manera que siguin visibles, sobre tres columnes marcades amb els signes «+», «=», «-».

Llegint els protocols serà possible representar a la columna «=» tots els judicis, les opinions, les afirmacions comuns a tots o a la majoria dels protocols disponibles (per exemple, «és agressiu...», «no sap ordenar seqüències breus...», «es troba a la fase edípica», etc.); a la columna «+» es representaran tots els judicis, les interpretacions, etc., de caràcter positiu referents a l'infant o a la situació observada («sap fer associacions...», «és capaç de...», etc.), i a la columna «-» tots els judicis negatius que finalment es poden explicitar en un context que vetlla per no interpretar-los malament i fixar-los una vegada per sempre.

S'obtindrà, en aquest punt, una mena de gràfic de tres columnes, de les quals la central, la del signe «=», serà normalment la més plena. Manllevant de l'estadística descriptiva l'anomenada corba de Gauss es podrà construir un altre gràfic curiós en el qual el desenvolupament de la corba en forma de campana, que expressa la distribució regular d'un fenomen, es pot subdividir així:



Una petita paradoxa vol que una configuració de l'exactitud, de la regularitat, com la corba de Gauss permet representar un aspecte de la complexitat com és la distribució d'elements casuais (els judicis, les opinions, etc.), i sobretot la seva relació, al voltant de pols d'atracció de significat que no han estat explicitats abans.

### Els judicis útils

Analitzant els continguts de les columnes construïdes resultarà que a la columna «=» hi haurà elements comuns a totes les observacions que apareixeran gairebé mancats de significat específic, però que són portadors del sentit comú de les educadores, el qual es podria atribuir a qualsevol observació: ens trobem davant l'infant «mitjà», producte típic d'observacions «científiques».

En les altres dues columnes, i per una vegada sense condemnar els judicis considerats ara com a punts de vista explicitats, apareixeran les formalitzacions dels punts de vista personals (positius i negatius) que depenen de la sensibilitat de l'observador i, gràcies a la seva unicitat, capaçs de reestructurar els punts de vista dels altres.

És fàcil comprendre que, en un context de significats comuns, compartits, consensuats, es posi més l'atenció en la forma (com es diu) que en la «cosa» i el «per què jo dic això» i aquest fet no permet, per part de les educadores, la reconstrucció dels sabers i l'eixamplament de la xarxa comunicativa.

Els nous significats neixen, llavors, d'escoltar el que està contingut en les columnes «+» i «-», on el fet de posar-se en joc la subjectivitat fa inte-



ractuar els punts de vista i on, gràcies a la interacció de les diversitats observadores, hi ha lloc per a l'infant veritable en el sentit de «present com és ara» en les representacions de les educadores: neixen noves organitzacions dels sabers, comunes perquè estan construïdes conjuntament, i ens trobem davant d'una millor ecologia de les relacions (síntesi de les diversitats).

### I llavors...

Manllevem, finalment, des del punt de vista causalista, les preguntes clàssiques del procediment científic (què, com, quan, per què, etc.) i tornem

a llegir-les des d'una òptica sistèmica aplicada al procés observar/avaluar, afegint-hi òbviament la pregunta «amb qui...», característica de la lògica de les relacions i absent en l'aproximació clàssica. Llavors, observar:

- **Què:** les transformacions (processos, canvis de nivell d'elaboració, retrogènesi, etc.) del sistema en la seva adaptació als contextos.

- **Com:** desenvolupant el joc observació com a síntesi dels punts de vista.

- **Quan:** cada cop que un observador atribueix sentit a nous indicis que se li apareixen.

- **Per què:** per tornar-se a situar contínuament a la xarxa de les relacions entre sabers educatius.
- **Amb qui:** en interacció amb altres observadors per un procés de síntesi-redefinició contínua i recíproca (provisionalitat del punt de vista com a recurs).

### Tornar a llegir l'avaluació

En la perspectiva sistèmica, l'avaluació se situa entre els altres processos educatius, sense representar-ne, però, l'èxit final; s'insereix, per tant,

en el context més ampli de les relacions educatives complexes amb característiques d'historicitat i reticularitat.

Això contribueix de manera determinant a connotar les propostes educatives mateixes de manera sempre més flexible i adaptativa (en el sentit piagetian de respostes intel·ligents a les perturbacions posades pels infants).

Llavors l'avaluació podrà tornar a ser llegida com la construcció de nexes de sentit en la interpretació d'un sistema que canvia per part d'un observador que, a poc a poc, es redefeix com a tal explicant i compartint la pròpia observació. ■

### Bibliografia

- ATLAN, H.: *Tra il cristallo e il fumo*, Hopefullmonster, 1989.
- BATESON, G.: *Mente e natura*, Adelphi, 1979.
- CARUGATI, F., i G. MUGNY: *Intelligenza al plurale*, CLUEB, 1989.
- CARUGATI, F., i F. EMILIANI: *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, 1986.
- CERUTI, M.: *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, 1990.
- ENRIQUES, F., citat a B. SASSILI: «Struttura e dinamica delle teorie scientifiche nell'epistemologia italiana e francesa», a GIORELLO, G.: *Introduzione alla filosofia della scienza*, Bompiani, 1994.
- FORNASA, W.: «Costruire pensando», *Ecole*, 21, 3, 1994.
- FORNASA, W., i R. CECI: *Gli stereotipi delle educatrici nella valutazione. Una raccolta di dati* (en premsa).
- MATURANA, F.: «Tutto ciò che è detto, è detto da un osservatore», a THOMPSON, W. I. (a cura de): *Ecologia e autonomia*, Feltrinelli, 1988.
- MORIN, E.: *Scienza con coscienza*, F. Angeli, 1988.
- MOSCIVICI, S.: *Psicologia sociale*, Borla, 1990.
- RUSSELL, B., i A. WHITEHEAD: *Principia Mathematica*.
- ZUNINO, G.: *La valutazione nella scuola dell'infanzia*, CIDI-CGIL-Bambini, Torí, novembre de 1995.

# Relació família-escola

L'escola bressol El Castell, que pertany a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, va començar a funcionar l'any 1979 al barri de Roquetes, a Nou Barris. És una escola que acull molts tipus de famílies, amb diferents ètnies, nivells de formació i treballs, amb un alt percentatge d'atur, economia submergida, treball inestable i no qualificat.

Hi ha una variació important d'estructures familiars (només mare, parelles molt joves, clans, etc.), en les quals, en general, són les dones, les que porten el pes i la responsabilitat dels fills i les tasques de la llar. A causa de la diversitat de famílies que assisteixen a l'escola, moltes vegades trobem problemes de comunicació.

Partint de la base que, per a nosaltres, un infant és un ésser que neix amb unes capacitats

**El Castell és una escola bressol que acull molts tipus de famílies, amb ètnies, nivells de formació i feines diferents, i un alt índex d'atur. Des del començament, un dels objectius de l'equip ha estat aconseguir la participació activa dels pares. I s'han aplicat diverses estratègies, fins que l'escola s'ha convertit en un espai on es poden trobar i intercanviar experiències.**

entre pares i fills i que els estimuli l'autonomia.

La nostra concepció sobre les necessitats de criança i educació en la primera infància sovint no coincideix amb la de les famílies en temes com l'alimentació, l'autonomia, l'establiment de límits, etc., cosa que és causada pel desconeixement de l'infant i les seves necessitats.

Des de l'inici de l'escola, i al llarg d'aquests anys, un dels objectius de l'equip ha estat aconseguir una participació activa dels pares dins de l'àmbit escolar. Sempre s'ha pensat que és molt important obrir l'escola als pares i oferir un espai físic on es poguessin trobar i relacionar per intercanviar experiències sobre la seva funció.

**E. B. El Castell i Isabel Guibourg**

que s'han de desenvolupar, hem d'afavorir aquest desenvolupament. És molt important crear un ambient que faciliti una interacció de qualitat en-

Perquè puguin comprendre millor la nostra tasca educativa, creiem necessària una implicació més gran dels pares en l'escola i oferir-los la possibilitat de reflexionar i intercanviar idees sobre com educar els fills.

## Objectius

Vam fixar-nos tres objectius. En primer lloc, vam establir uns criteris que facilitessin una comunicació recíproca de confiança mútua fluïda amb tots els pares. A més, vam buscar estratègies adients per facilitar una veritable intercomunicació amb famílies de contextos socioculturals diversos. I, finalment, vam oferir als pares un espai de reflexió i intercanvi d'experiències en relació amb la criança i l'educació dels fills.

Per aconseguir els objectius esmentats, l'escola es va proposar fer una sèrie d'activitats, amb xerrades, reunions, etc., però ens vam tro-



*Des de l'inici, un dels objectius ha estat aconseguir una participació activa dels pares.*

bar amb una manca d'assistència molt important. L'equip va reflexionar sobre aquest problema i va detectar que l'hora proposada, a les sis de la tarda, no era la més adient.

En aquesta hora, les mares no sabien on deixar els fills. Davant d'aquest fet, i després de detectar el motiu, vam canviar l'hora per dos quarts de quatre de la tarda i, com a conseqüència, l'assistència va augmentar significativament, entorn d'un 70%. La precarietat laboral de la població que assisteix a l'escola, a diferència del que passaria en una població de classe mitjana, els permet participar en activitats en aquesta franja horària.

Després de veure els resultats obtinguts, pensem que no es pot partir d'idees preconcebudes. Ens hem d'adaptar a la realitat i a les necessitats de les famílies i tenir-ne sempre present el nivell sociocultural.

L'augment d'assistència constatat va ser un element motivador per a l'equip.

També es va potenciar la participació dels pares en les activitats lúdiques de l'escola. A partir d'aquell moment, i coincidint amb el xv aniversari de l'escola, aquesta participació va ser més intensa.

Conjuntament pares i equip van organitzar una setmana d'activitats. Com a cloenda d'aquesta celebració els pares van representar una obra de teatre, en la qual cadascú va col·laborar en la mesura de les seves possibilitats.

La motivació dels pares va superar totes les expectatives de l'equip. I un dels resultats va ser la creació de l'AMPA, on participa un 20 % dels pares.

Mentre preparaven les activitats, el tema de conversa principal eren els fills, les dificultats que a vegades tenien i que eren, sovint, les mateixes per a totes les famílies. Aquests intercanvis d'experiències els enriqueixen i, fins i tot, es van observar canvis positius en la manera de relacionar-se amb els infants.

Al mateix temps es va continuar organitzant diverses xerrades, proposta històrica de l'escola, en el nou horari, amb una participació aproximada d'un 70 %. Es tracta de l'assistència d'un expert al centre, que parla de temes concrets, com el joc, els límits, la higiene i la salut, que proposem nosaltres. L'exposició és seguida per un col·loqui entre tots.

Tot i que la nostra avaluació és positiva, ens vam adonar que molts pares prenen una actitud passiva i no s'observaven canvis significatius. Així, malgrat la xerrada mèdica, continuen donant massa xarops o, tot i tractar sobre els límits i capricis, no sabien dir que no.

Davant d'aquests fets, l'equip va reflexionar sobre el fet de si els temes realment interessaven els pares i, sobretot, si els eren útils, amb una teoria fàcil, enfront d'una realitat diferent. Ens vam preguntar si aquests temes els feien sentir culpables o impotents.

Tenint en compte que, quan preparaven les

festes, amb una persona de l'equip amb ells, amb tallers i assajos, hi havia un ambient relaxat, amb els pares totalment desinhibits, i parlaven sobre diferents aspectes de l'educació dels seus fills, els vam proposar d'organitzar unes tertúlies. Aquesta proposta va ser molt ben acceptada. Vam elaborar un calendari: les faríem un cop al mes i les coordinarien dues educadores amb torns rotatoris per tal de garantir que tot l'equip s'hi impliqués i, al mateix temps, assegurar-ne una continuïtat.

La nostra funció com a coordinadores no va implicar en cap moment dirigir o donar consells, sinó garantir l'intercanvi entre pares i valorar la riquesa de les seves experiències i aportacions. Som mestres dels seus fills, però no dels pares.

I cal dir que el resultat ha estat positiu, tant pels temes que han sortit com pel clima generat. Hi ha diferències entre el fet que un expert comenti una manera de fer i que un pare, en una situació similar, ho faci amb un llenguatge més proper, des de la realitat i la seva experiència com a pare. I hem observat canvis en la seva relació amb els infants.

Els pares s'hi trobaven tan bé, en aquestes tertúlies, que van proposar fer-les dos cops al mes. Es va acceptar la proposta. A la segona tertúlia, però, es reunirien sense la presència d'educadores.

Els temes que es repeteixen en les tertúlies i que els produeixen una certa angoixa són els que



proposen per a les xerrades dels experts. A partir d'aquí, la participació dels pares en les xerrades ha estat més activa, ja que es parteix d'un tema que ells, en certa manera, han escollit, discutit i treballat.

Els pares que participen en les tertúlies són també els que animen la resta a assistir a les xerrades posteriors.

### I els pares que no vénen?

Hi ha un percentatge mínim de famílies que no participen en cap activitat de les que es fan a l'escola. Tot i que no són gaires, sí que justament són les que més ho necessiten. Evidentment l'escola també és oberta per a ells.

Intentem establir-hi un diàleg aprofitant qualsevol comentari que fan. Pensem que és important que puguin veure altres maneres d'interac-



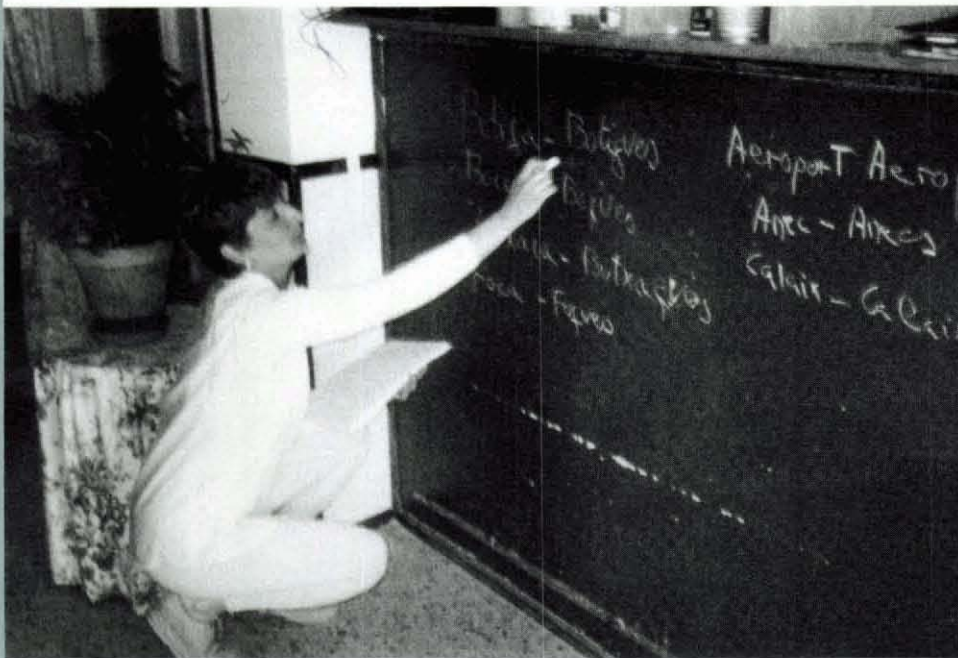
tuar amb els seus fills. Moltes vegades pot ser que els faltin exemples de coses que poden fer amb un nen petit. Remarquem i valorem amb ells qualsevol progrés que fa l'infant, perquè creiem que és molt important que s'adonin de les possibilitats que tenen els seus fills i que a vegades poden passar desapercibudes.

S'intenta que aquestes famílies restin una mica més al centre en el moment de l'entrada i la sortida; procurem no angoixar-los gaire amb temes com les malalties, els horaris, la roba que han de portar, però alhora reflexionem sobre què vol dir educar i criar un infant.

### Valoració

Creiem que els objectius que ens vam plantejar al principi d'aquest projecte s'han aconseguit. Els pares han trobat un espai d'intercanvi d'ex-





periències i intercomunicació entre ells i les educadores.

El fet d'haver continuat aquest treball curs darrere curs ens ha permès adquirir una experiència que ens facilita l'adaptació de les estratègies adients segons el grup de pares. Ens ha ajudat a reflexionar sobre la pràctica educativa, a acceptar i treballar amb la diversitat i a entendre que aquest projecte no es pot tancar mai, ja que l'estada dels infants a l'escola bressol és molt curta i, per tant, la població que acull pot variar molt d'un curs a l'altre.

Per acabar, podem dir que és difícil avaluar les repercussions immediates i directes que pot rebre l'infant, fruit de les reflexions i els intercanvis experimentats a l'escola pels seus pares ■

*Festes, Nadal, classes de català, xerrades...*

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany ens acollirà el Moviment de Mestres de Garraf, que ens explicaran les experiències d'escoles bressol, parvularis i altres serveis d'educació infantil.

Visita a

## Vilanova i la Geltrú

Lloc de trobada: plaça de l'estació

Hora: 10 del matí

Les persones que estiguen interessades a quedar-vos a dinar cal que truqueu a la Secretaria d'INFÀNCIA (93 237 07 01) abans del 13 de novembre. Preu del dinar: 1.500 ptes.

# Propostes per a la renovació de l'ensenyament

## APRENDRE I ENSENYAR A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

*Aprende i ensenyar a l'educació infantil* aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar.

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

- DESENVOLUPAMENT I APRENTATGE A L'ETAPA 0-6 • CARACTERÍSTIQUES EVOLUTIVES • L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL
- CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ETAPA • LES ÀREES CURRICULARS I ELS BLOCS DE CONTINGUT PRINCIPALS • ELS CICLES A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL • LA PRÀCTICA EDUCATIVA I. ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ • LA PRÀCTICA EDUCATIVA II. CRITERIS I ÀMBITS D'INTERVENCIÓ • L'AVALUACIÓ I L'OBSERVACIÓ • TREBALL D'EQUIP I PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE • FAMÍLIA I ESCOLA • BIBLIOGRAFIA • GUIA DE RECURSOS I SERVEIS PER LA INFÀNCIA •

390 pàgines 3.900 PTA

## Aprende i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

103



# Construir la pròpia història amb fotos

Amb aquest article volem descriure un recurs que utilitzem a la nostra escola: l'evocació, per part dels infants, mitjançant fotografies, de la imatge de si mateixos en diferents moments i situacions al llarg del temps, i també de les persones més significatives en la seva vida. Aquest recurs, entre d'altres, ens serveix per ajudar els infants a construir la seva pròpia història, tot recordant i evocant verbalment fets, situacions i emocions viscudes anteriorment.

Vam iniciar aquesta experiència ara fa tres anys amb els infants d'un i dos anys, i actualment la duem a terme també amb els de dos i tres anys. Demanem a les famílies que ens portin fotografies dels seus fills, on es vegin en diferents moments i situacions dins l'entorn familiar. També demanem que ens en portin dels familiars més propers (pare, mare, germans, avis, oncles i tietes, etc.) i d'altres persones significatives, i també d'animals, objectes o mascotes que puguin tenir un interès particular per als infants.

**Als infants, els agrada mirar fotos, sobretot si són ells, o persones significatives, els que hi surten retratats. Tenir a la classe, a l'abast dels infants, un àlbum amb les seves fotos els permet evocar diferents fets, situacions i emocions viscudes anteriorment dins del context familiar. De la mateixa manera, tenir un àlbum a casa amb les fotos de tot allò que fan a l'escola ajuda, tant els infants com les famílies, a veure amb perspectiva els aprenentatges que fan a l'escola. En definitiva, l'evocació de les experiències viscudes dins l'àmbit familiar i a l'escola ajuden els infants en la construcció de la seva pròpia història i identitat.**

Carme Cisneros i Àngels Zamora

La idea inicial fou la utilització de les fotografies com un suport gràfic, juntament amb d'altres imatges, retalls de diaris o revistes, per tal de motivar la conversa amb els infants. Aviat ens vam adonar que si les fotos estaven a la vista, els infants les demanaven o les agafaven sovint, que els agradava i es passaven força estona mirant-les i a vegades les ensenyaven als altres infants.

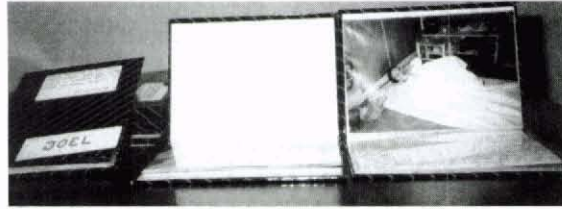
També ens vam adonar que mentre les miraven expressaven sentiments i emocions. Així, observant les seves cares vam veure com es mostraven alegres i contents davant d'algunes fotos, amb d'altres feien un posat seriós i, en algún moment, fins i tot ploraven si allò que veien els evocava tristesa o enyorança.

Era evident que les fotografies que havien portat de casa no eren unes imatges com les altres que utilitzàvem, i que havien de tenir un tractament especial. Així, doncs, vam decidir que en lloc de tenir les fotos de tots els infants juntes, agruparíem les de cada infant en un àlbum. Des d'aleshores utilitzem uns àlbums com aquests que regalen a les botigues amb el revelat de rodets, d'una mida fàcil de manipular, de manera que les fotos queden protegides i els infants poden mirar-les, sempre que volen, sense el risc que es facin malbé.

Els àlbums de fotos ens serveixen com a element motivador per treballar diferents continguts curriculars com:

- La identificació d'ells mateixos i de les persones del marc familiar i social habitual de cada infant (pares, avis, germans, cosins, amics, educadores, etc.) en diferents moments i situacions.

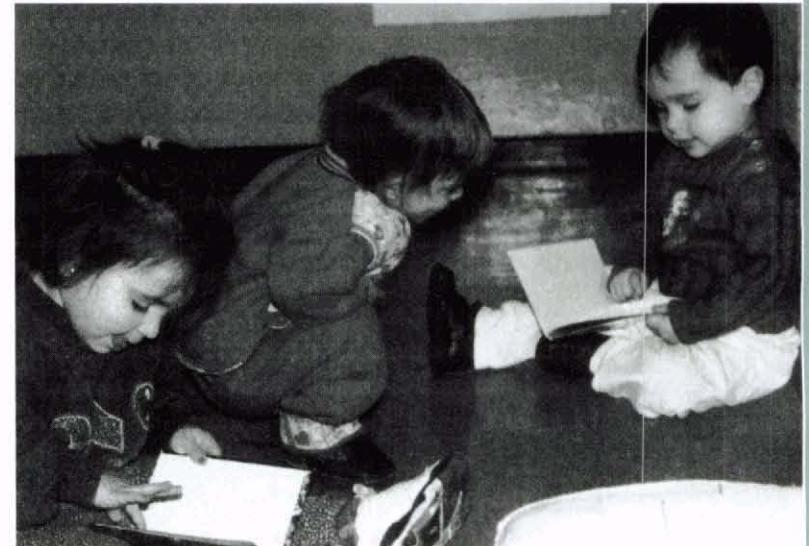
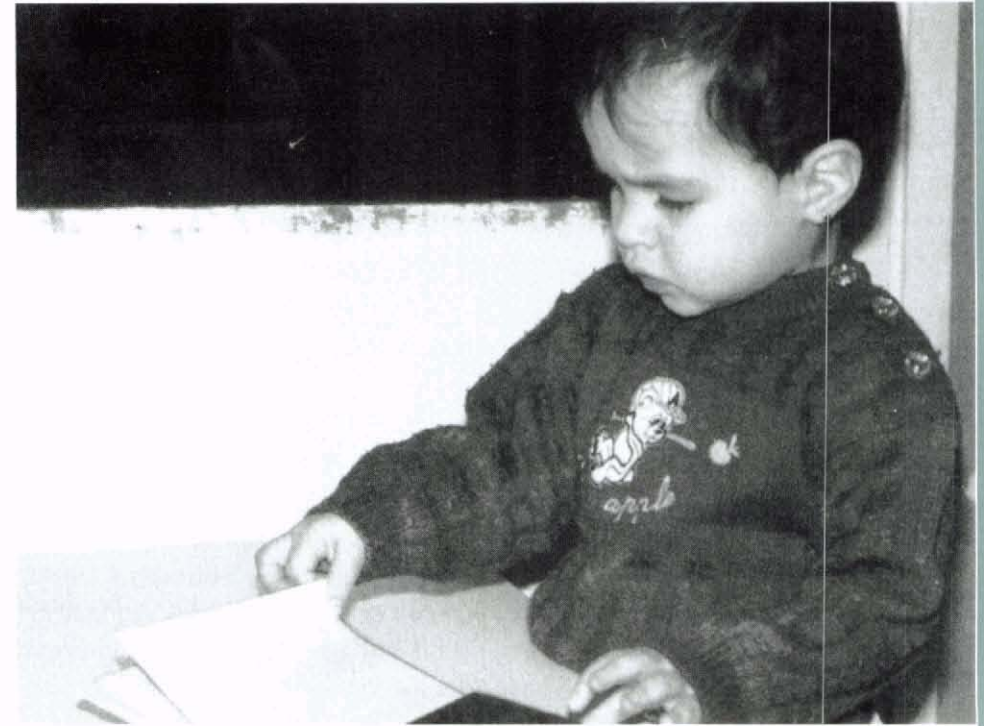
- La identificació d'objectes, estances de la casa, situacions quotidianes (menjar, dormir, el bany) i d'altres situacions (l'excursió al bosc, el bany a la platja o la visita als avis del poble).
- Elements tradicionals i figures del folklore, a partir d'esdeveniments diversos contemplats en les fotos (el bateig, la festa major, etc.).
- El reconeixement del propi àlbum.
- La utilització progressiva dels elements del llenguatge verbal (noms, verbs, adjectius, determinants, etc.).
- L'evocació oral d'experiències viscudes anteriorment.
- L'expressió i manifestació -com s'ha esmentat anteriorment- d'emocions i sentiments, i la superació, en segons quins casos, de la tristesa que evocuen unes determinades fotos, mostrant alegria en tornar-les a veure posteriorment.
- La interacció amb els altres companys, amb l'interès per veure'n les fotos.
- L'atenció dels infants mentre observen les fotos, amb respecte pels diferents nivells d'atenció.
- El respecte i la cura per les fotos pròpies i les dels companys.

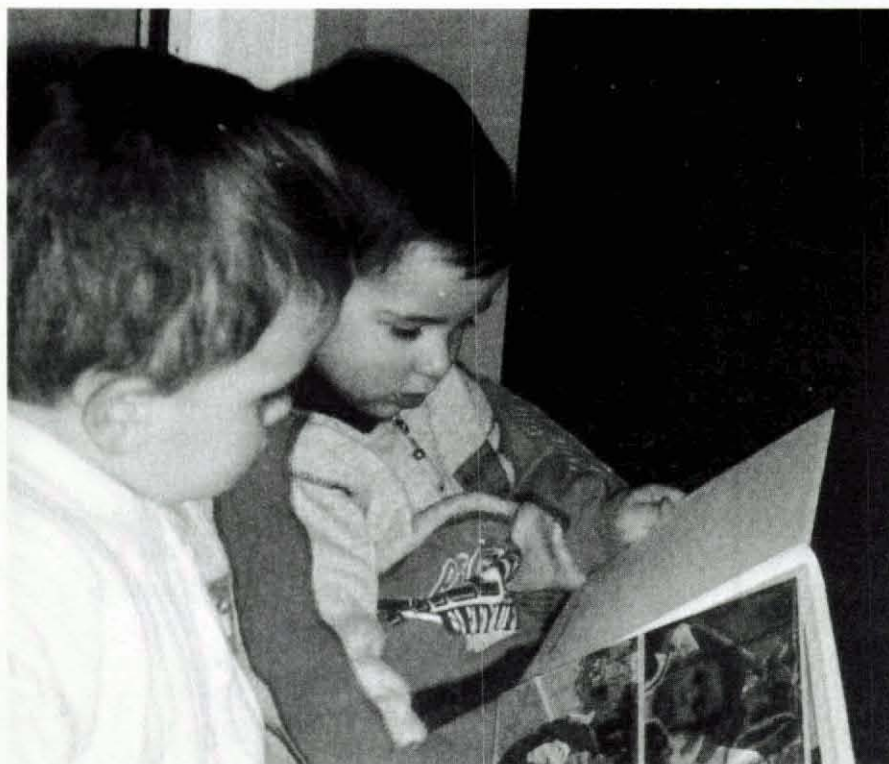


Els infants poden mirar els àlbums lliurement o bé els proposem de mirar-los plegats. En qualsevol cas, la nostra intervenció té com a finalitat crear una situació comunicativa que ajudi els infants a fer presents situacions i experiències viscudes anteriorment, i anar més enllà de l'aquí i l'ara, que els faci adonar dels elements estables (la mare, el pare, els avis, la casa, etc.) i dels elements canviants (el propi creixement, les característiques personals) en la seva vida.

En un principi, els infants s'enduïen els àlbums a casa seva en acabar el curs. Posteriorment vam decidir, d'acord amb les educadores de la classe on continuaven els infants, que els àlbums passarien a l'altra classe per continuar, d'aquesta manera, l'experiència, amb les noves fotos que portarien els pares per tal d'ampliar i posar al dia els àlbums de cada infant.

El fet de veure que les fotos eren un element motivador molt important per als infants, més la voluntat, per part de l'equip, de fer avinent a les famí-





*Els àlbums creen  
situacions  
de comunicació.*



lies tot allò que els infants fan a l'escola, ens va fer pensar, a l'inici del curs, en la possibilitat de fer un nou àlbum adreçat a les famílies, amb les imatges dels infants a l'escola. En principi, hem començat a fer-ho amb el grup d'infants de dos i tres anys, els més grans, els quals és l'últim any que estan a l'escola.

La nostra intenció és recollir fotogràficament tot allò que els infants fan a l'escola, no sols com a grup, sinó també individualment. La idea és de fer un seguiment -evidentment, no exhaustiu- de cada infant on es reflecteixin els seus interessos i les seves preferències al llarg del curs pel que fa a jocs, objectes, activitats, o a les seves relacions amb els companys, i també situacions especials, com la celebració dels aniversaris, les festes o les sortides.

El nostre objectiu, d'una banda, és que els infants puguin recordar i evocar les diferents activitats que duen a terme a l'escola, juntament amb les sensacions i emocions que hi van associades, de manera que progressivament i amb perspectiva puguin adonar-se de tots els progressos que fan.

D'altra banda, pretenem que sigui una eina de comunicació amb les famílies, ja que aquestes tenen l'oportunitat de veure diferents situacions de la vida dels seus fills a l'escola. Igual que els infants, els pares també poden percebre, amb la perspectiva de tot el curs, els avenços i aprenentatges que fan els seus fills.

Així, doncs, amb aquesta finalitat esmentada, vam fotografiar les activitats que vam dur a terme al llarg del primer trimestre del curs. Ens va obligar a tirar diversos rodets i fer l'esforç d'intentar copsar -amb les limitacions imposades per les nostres habilitats com a fotògrafes- allò més significatiu de cada infant: l'interès de la Gisela pel gronxador del pati, el de la Laura per escoltar música i ballar, les estones que la Sílvia dedica als seus bebès, els intents del Jesús per jugar amb la Libertad, les estones de gaudi del Joel jugant amb la farina, les estones que el Javier passa mirant el seu àlbum, tot i que de vegades li agafa una mica de pena en veure el seu papa a les fotos, etc.

Per a la reunió amb els pares, al mes de desembre, vam preparar un mural amb totes les fotos per tal que tots els pares es poguessin fer una idea general de la dinàmica de la classe, i els vam explicar la nostra intenció de fer un àlbum personalitzat de la vida de cada infant a l'escola, que els fariem arribar al final de cada trimestre, amb les fotos corresponents.

Totes les famílies van acollir molt bé la nostra proposta i els va agradar de veure les fotos dels infants, acompanyades d'un breu text que resumia

## Espai per a una creativitat sense límit

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

**MANLEY®**

els aspectes més significatius de l'estada dels seus fills a l'escola al llarg del trimestre.

Val a dir que les famílies han col·laborat en tot moment i han portat les fotos que els hem demanat, per bé que per raons diverses -i no menystenim el dret a la intimitat- a algunes els costa més que a d'altres. I és que, a partir de les fotos, es pot inferir una mica el tarannà de la família; de fet, la família fa una tria, selecciona per portar a l'escola aquelles fotos que li agraden més o aquelles que vol ensenyar; hi ha famílies que ens en porten moltes, mentre que d'altres en porten molt poques. En aquest sentit, ens ha sorprès que, arran de donar-los els àlbums dels seus fills a l'escola, algunes famílies ens han portat de seguida fotos noves que tenien a casa.

Com a educadores, els àlbums que ens fan arribar les famílies ens aporten informació de cada infant i del seu context familiar, que, juntament amb les entrevistes inicials i les observacions posteriors, ens ajuden a entendre millor els infants que tenim. D'altra banda, els àlbums que fem a l'escola ens obliguen a afinar les nostres observacions amb els infants i intentar reflectir els seus trets més representatius. Alhora, ens fa prendre consciència de la nostra subjectivitat envers el grup i cada infant en particular: en revelar algun dels rodets ens vam adonar que hi ha infants que surten molt sovint a les fotos, mentre que d'altres gairebé no hi apareixen. Evidentment, això ha estat un motiu de reflexió que ens ha ajudat a modificar o replantejar la nostra interacció amb ells.

Com es pot veure, la utilització de fotos com a suport en la nostra tasca educativa amb els infants ha anat variant al llarg del temps; l'experiència, per tant, sempre està oberta a noves propostes o iniciatives de les persones implicades.

En qualsevol cas, construir la pròpia història amb fotos és un recurs que pretén ajudar els infants a forjar la pròpia història personal, tot recordant i fent presents els fets, les situacions i emocions viscuts anteriorment, en dos dels contextos més significatius per als infants: la família i l'escola. ■

### Bibliografia

- JUBETE, M., i C. FERNÁNDEZ (1984): «La seva petita història», *Infancia*, núm. 18, pàg. 9-11.  
 MARIANO, F. J., i M. A. CABELLO: «La fotografía y la educación sentimental», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 237, pàg. 47-50.  
 RODRÍGUEZ, S.: «El curso en un álbum de fotos», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 262, pàg. 17-21.

# De pollets, porquets i altres feres

Rosa Isern i Roser Ros

Tot buscant llibres per als més menuts, ens hem deixat capbussar per l'onada d'històries protagonitzades per cries d'animals. Hem començat per l'autònom fraret, que du el nom de Mic; hem passat per les diferents fases de creixement d'un pollet anomenat Piu-piu (que malgrat els seus esforços mai no arriba a ser tan gran com sa mare, la gallina), per les tendres carícies que s'intercanvien una mare ossa i el seu osset (amb peluix inclòs), per jugar finalment a fet i amagar amb el porquet Wibbly, que no troba el més petit de la colla.

Què ho deu fer, que als menuts i els grans ens agradi tant compartir llibres plens d'imatges i arguments de cadells? Potser per la coincidència de les situacions que presenten?

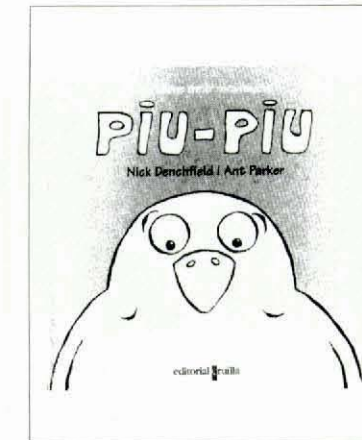
(Qui pregunta ja respon, qui respon també pregunta...)

MURPHY, Mary: *Els meus amics*, Barcelona: Cruïlla, 1998.

DENCHFIELD, Nick, i Ant Parker: *Piu-piu*, Barcelona: Cruïlla, 1998.

O'Mara, Carmel: *Bon dia, bona nit*, Barcelona: Timun Mas, 1998.

INKPEN, Mick: *Juga a fet i amagar amb el porquet Wibbly*, Barcelona: Timun Mas, 1997.



# Es tracta de convertir la idea en forma

Quan parlem de plàstica costa sostreure's a la idea que la paraula sempre va lligada a una forma representada. Educar l'infant cap a una sensibilització de les formes, els

colors, despertar-li el gust per la bellesa, fer-li descobrir aquesta bellesa fins i tot en les petites coses del nostre entorn, no necessàriament porta a l'exercici de la representació; la mateixa observació forma part de la plàstica. L'hàbit de saber veure, saber contemplar i aprendre a sentir goig en aquest fer, conduirà a interioritzar fets, vivències, sentiments que, juntament amb la pràctica necessària, cada infant podrà convertir en produccions plàstiques personals.

Potser de vegades s'oblida que l'hàbit d'observar, captar les sensacions de l'entorn, els colors, les formes canviants de la natura, les tex-

**L'educació visual i plàstica en l'educació infantil pretén obrir un camí cap a la pràctica de la pròpia expressió i el coneixement del llenguatge plàstic. Al mateix temps, ha de permetre iniciar els infants en el coneixement de l'art. Els ha de fer conèixer obres i artistes, saber entrar amb respecte a un museu, aprendre a valorar i estimar l'art i respectar i valorar les diferents formes d'expressió de les diverses cultures.**

expressar alguna cosa a través del dibuix, la pintura, el modelatge, o sia, educar per a la plàstica.

Cal tenir present que són de gran utilitat tots els exercicis que afavoreixin el control del gest i del traç. Aquesta pràctica de direccions i ritmes, tan necessària per dibuixar, s'educa al mateix temps amb la pràctica dels exercicis plàstics.

Amb l'hàbit d'observar i la precisió del gest es fa possible expressar el que s'ha viscut i interioritzat. L'infant pot anar estructurant i definint les idees en forma. La feina de l'adult consisteix a encoratjar, infondre seguretat, donar suport tècnic. Ajudar a tornar a observar o

Quimi Créixams

rememorar aquella forma, aquell detall o problema d'espai que en un moment concret necessiten tornar a recuperar en la memòria. Per traduir les idees en gest i el gest en forma fan falta uns materials i unes tècniques apropiades. Saber servir-se'n necessita un temps d'experimentació i manipulació que possibilitin un mínim de seguretat en la seva transformació. Cal tenir en compte que la tècnica no ha de frenar mai l'impuls de crear. Per aquesta raó és preferible buscar materials i procediments tècnics bàsics però senzills, que facin possible l'èxit, allunyin del fracàs i convidin l'infant a tornar-hi.

Per traduir les idees en gest i el gest en forma fan falta uns materials i unes tècniques apropiades. Saber servir-se'n necessita un temps d'experimentació i manipulació que possibilitin un mínim de seguretat en la seva transformació. Cal tenir en compte que la tècnica no ha de frenar mai l'impuls de crear. Per aquesta raó és preferible buscar materials i procediments tècnics bàsics però senzills, que facin possible l'èxit, allunyin del fracàs i convidin l'infant a tornar-hi.

Les tècniques més bàsiques de dibuix, pintura, modelatge i collage basten per treballar els continguts del llenguatge plàstic: línia, forma, color, textura, volum, espai i per poder desenvolupar les pròpies idees.

Per iniciar els primers grafismes pot servir el llapis de cera tova. L'únic inconvenient és que





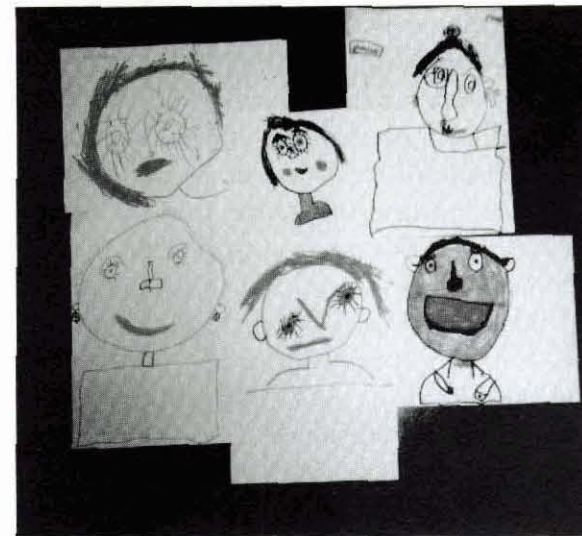
un cop encetat no és possible veure exactament on s'inicia el traç, perquè, en ser tant tou, la seva punta s'arrodoneix ràpidament.

El retolador d'aigua, no tòxic, permet una major precisió i la seva empremta és tan o més contundent que la cera. El llapis de dibuix, núm. 2B, també constitueix una bona eina. Les numeracions més altes donaran un traç més gruixut. La seva tècnica és la del dibuix-línia i algunes de les zones omplertes amb el llapis o bé amb diferents grafismes. El dibuix és apte per treballar forma i espai.

El llapis de cera tova és de gran utilitat per omplir grans espais, mesclar amb altres colors, esgrafiari damunt d'una base de colors coberta de color negre, ser diluït amb una mica d'alco-

hol. Es pot provar d'utilitzar el llapis en diferents posicions, pot pintar-se fluix o pressionant molt i fer una massa compacta de color. En definitiva, és més apte per a tècniques pictòriques que per a dibuix-línia.

La pintura requereix més habilitat que el dibuix atès que el pinzell es tou, s'ha de mullar de pintura sovint i és més difícil de manejar. Calen uns hàbits i unes normes molt concretes: escórrer bé el pinzell, no embrutar un color amb l'altre, saber esperar que la zona pintada s'assequi abans de pintar al costat mateix i saber netejar els estris usats. Els materials més adients són els pinzells de cerra de gruixos diferents, la pintura al tremp, la pintura de dits, els pigments vegetals diluïts amb aigua i els pigments mine-



rals diluïts amb aigua i cola. El suport més usual és el paper apropiat per a pintura, o sia, que tingui gruix i que no es trenqui fàcilment. Qualsevol de les pintures esmentades poden utilitzar-se en altres superfícies mínimament poroses. Els procediments tècnics més bàsics: la taca de color o massa de color, que és en definitiva el procediment més usual en pintura i es diferencia del dibuix en el fet que la pintura és principalment taca i el dibuix línia. Mitjançant el regalim, les petites taques o gotes que quan es bufen s'expandeixen i permeten que els diferents colors es mesclin, es poden obtenir formes casuals sense cap idea predeterminedada de forma o tema. Un altre procediment és el de rascar el paper, ferir-lo amb un punxó; la pintura es concentrarà en la ferida fent una línia més intensa. Amb les tècniques pictòriques es pot treballar principalment color, forma, espai i textura.

La tècnica d'estampació, amb dits o amb diversos estris, taps, patates tallades, etc., mesclant la pintura al tremp amb sabó líquid, permetrà utilitzar pintura més espessa, donarà un millor resultat i la pintura no es clivellarà en assecat-se. L'estampació permet treballar formes i ritmes a partir de mòduls, espai i evidentment composició i color.

Un altre material idoni per treballar color i línia és el de preparar una base de farina i aigua feta espessir al foc sense deixar que arribi a arrencar el bull. Un cop freda, es tenyeix amb pigment vegetal. Aquesta pintura estesa damunt d'una cartolina blanca, prèviament mullada, és òptima per esgrafiari-hi amb els dits. El solc que deixa el traç i la facilitat amb què es pot esborrar i tornar a dibuixar és d'un efecte realment bonic. La mateixa base utilitzada sense tenyir, o sia, blanca, és un espai apte per pintar amb la pols del pigment, els dits serviran de pinzell i la imaginació, per mesclar-hi colors o per treballar-hi un tema.

Hi ha materials que per la seva ductilitat són aptes per modelar formes: el fang, la pasta de pa i la pasta de paper. Les dues darreres no poden de cap manera substituir el fang. Modelar amb el fang permet formes més precises, més concreció de detalls. Amb l'ajuda d'eines apropiades es pot buidar, esgrafiari, fer-hi empremtes, incisions, afuar acabaments i donar la sensació de forma prima, però sense ser-ho. Quan es treballa pot sentir-se la forma a través dels dits. El fang permet ajuntar-ne de diferents colors o textures; en canvi, no admet cap altre material. L'explicació tècnica d'això és que el fang es contrau en

assecat-se i es trenca pel lloc on troba un cos estrany que no s'adapta a la seva transformació. El modelatge dona com a resultat formes tridimensionals. La seva contemplació té molts punts de vista diferents, mentre que el dibuix en té un de sol.

La pasta de pa blanca feta amb farina, aigua, un grapat de sal i una cullerada de glicerina líquida per cada quilo de massa, pot tenyir-se amb pigment vegetal. La tècnica és més apropiada per fer boles i tires, col·loquialment conegudes per «xurros», que poden decorar-se amb petits pessics, punxades amb un estri o pressionades amb ditades. Les formes no queden massa concretes, i la tècnica s'acosta més al que serien els pans artístics.

La pasta de paper feta amb paper higiènic, aigua, cola d'empaperar, un grapat per rotlle i, opcional, una mica de blanc d'Espanya, és molt útil per modelar damunt d'una base de cartó, capsos, rotlles de paper buits, etc. És una pasta que sola té poca consistència; en canvi, té un gran avantatge respecte al fang, perquè s'hi poden enganxar tota mena de materials al damunt, pedres, petits vidrets de platja, còdols, taps corona, filferro, etc. És un gran adhesiu per unir els materials de rebuig que s'utilitzen per fer construccions o objectes inventats.

No existiria una bona educació plàstica si aquesta únicament servís per manipular i transformar materials i expressar sentiments i idees, fet prou important. Hi ha uns valors en joc que no poden ser omesos de cap manera: els valors estètics i el coneixement del nostre patrimoni cultural.

Per a l'adult, documentar-se és bàsic per fer una bona feina. Oferir a l'infant la possibilitat de documentar-se és assegurar-li coneixements. Donar-li la informació adequada al tema que se li proposa, a la idea que pretén posar en pràctica, és essencial. Es pot tenir a l'abast un arxiu amb fotografies de flors, animals, paisatges, etc., reproduccions de com els artistes han utilitzat els mateixos temes. Els artistes també han tingut la idea de pintar un gos, el mar, un arbre; han interpretat el vent, el fred, la boira, el moviment. És també una manera de conèixer un artista a través de la seva obra.

Partint de la base que no existeix una estètica infantil sinó que l'estètica, igual que la parla i tant altres coses, és la que li ofereix el context, la proposta és que aquest sigui ric d'imatges visuals que vagin d'acord amb l'estètica formalment acceptada per la societat on vivim, dels artistes reconeguts com a tals, pintors, escultors, dissenyadors, arquitectes, etc. Per escollir imatges cal posar la mateixa cura que per escollir música, cançons, contes, petits poemes.

L'observació de les obres es pot fer a través de material gràfic, quan no sigui possible a un museu, una sala d'exposicions o un edifici significatiu. Totes aquestes obres ajudaran a enriquir-los el bagatge. Afinaran el sentit estètic. Serà una base de coneixement de la nostra cultura i, un fet important, farà que se la sentin pròpia. ■

#### Bibliografia

BARTOLOMEIS, Francesco de: *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Octaedro, 1994.

# Els especialistes

Actualment, a l'escola primària, hi trobem mestres especialistes d'educació física, educació especial, llengua estrangera, educació musical i, en alguns casos, educació visual i plàstica. El seu paper està definit, són figures que es consideren necessàries i es reconeix la rellevància de la feina que fan.

Si ens referim a l'educació infantil, però, la qüestió no és tan clara. Els especialistes no sempre són presents als parvularis (encara menys a l'escola bresol, de 0 a 3 anys). Les opinions sobre la seva conveniència són diverses i la possibilitat que intervinguin en les primeres edats planteja diferents interrogants.

Es corre el risc de respondre els interrogants des de posicions preses a priori, sense tenir prou en compte els resultats de les experiències que es duen a terme. Són cada cop més els parvularis que, amb el model educatiu actual, conviuen amb la primària i es beneficien de la presència dels especialistes. I creiem que, abans de fixar criteris, caldria valorar allò que aquests mestres ofereixen en algunes escoles i allò que poden arribar a oferir.

**És convenient, que hi hagi especialistes en l'educació infantil? Uns quants dubtes i algunes respostes. Un especialista pot esdevenir un element dinamitzador i de suport, al mateix temps que pot aportar les eines, els recursos i, si cal, les mans que el mestre no té. Als centres on s'ha posat en pràctica de manera gradual, respectant els períodes d'adaptació i les necessitats de cada edat, s'han convertit en un al·licient per als infants. És un tema que tot just es comença a plantejar.**

Araceli Cucala i Lluís Vallvé

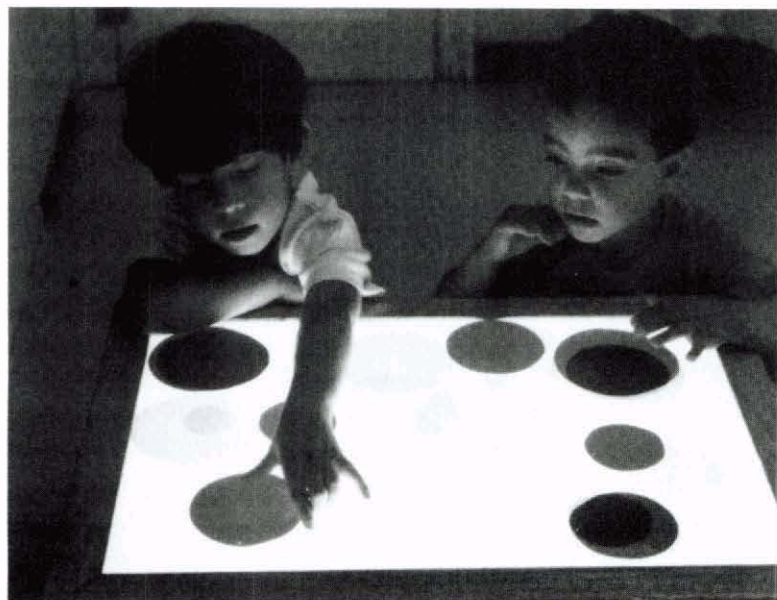
## Dubtes

Quan es parla d'introduir els especialistes en l'educació infantil, poden sorgir dubtes com els següents. És convenient que n'hi hagi, en aquesta etapa? És bo que apareguin mestres diferents en grups d'infants tan petits? Si han d'intervenir, en quines condicions ho haurien de fer? Quin tractament s'hi hauria de donar en cadascun dels dos cicles?

Hi ha mestres que, atesa la importància de la figura de l'adult com a punt de referència, opinen que cal reduir al màxim el nombre d'educadors que es relacionen amb l'infant. En general es creu que ja n'hi ha prou amb els adults que intervenen en una classe (mestres, persones de reforç i, en el cas de parvulari, monitors de migdia). Tot i que, en aquestes edats, es valoren com a bàsics els treballs corporal, musical i plàstic, no sempre es veu oportú delegar-los parcialment a algú que no sigui la pròpia mestra del grup.

Sovint també es tendeix a fer el màxim d'activitats dins l'espai propi del grup i no es considera la possibilitat d'utilitzar periòdicament altres espais del centre que no són exclusius del seu cicle, com el gimnàs, l'aula de música o el taller de plàstica.

D'altra banda, per part dels especialistes, no sempre es veu fàcil treballar amb les primeres edats. Comparat amb la feina que es fa a primària, es té la sensació de no poder anar suficientment a fons. Costa veure



Fotos: Encarna Díez i Lluís Vallvé

els fruits del treball, i es diria que l'esforç que s'hi dedica es perd amb rutines quotidianes, en els quals s'esmerça molt de temps, i que, a més, no semblen tenir cap relació amb l'àrea.

Alguns especialistes opinen que, al parvulari, és complicat atendre i donar resposta a vint-i-cinc infants tan petits i, al mateix temps, poder realitzar les activitats proposades. Sovint manifesten que en la seva formació inicial no han rebut prou preparació per educar en aquesta etapa i dubten de la seva capacitat per fer-ho.

### Avantatges

Si bé són reals les qüestions exposades, pensem que, amb un planteig adequat de la seva intervenció, els especialistes poden fer una aportació valuosa al tractament global dels aprenentatges amb els més petits. No hi ha dubte que poden enriquir en gran mesura els contextos informals del treball en l'educació infantil.

Els educadors no podem entendre en tot, no podem saber-ho fer tot, i cada cop es fa més complexa la nostra feina. Es fa necessària la diversificació d'aptituds i especialitats dins dels equips de mestres. La interacció que es crea entre educadors que provenen de camps diferents aporta una varietat de noves perspectives que es complementen tot enriquint el nostre bagatge professional i la pràctica diària.

Amb la intervenció dels especialistes al parvulari no sols es guanya en un treball més aprofundit de les seves àrees i un suport tècnic al mestre, sinó que, pel fet de poder disposar-ne, també s'incrementen els recursos humans del cicle. Aquest increment permet crear múltiples organitzacions (grup partit, grup reduït, treball individual, presència simultània de dos educadors), que revertirà en una atenció millor als infants i en la millor qualitat global del cicle.

És veritat que, d'entrada, el desconeixement d'aquestes edats pot espantar a qui no hi hagi treballat mai. Però també ho és que els especialistes que ho hem fet hem viscut una bona experiència. Hem vist com calia abordar l'àrea des de la base, començar pel més elemental, per anar construint i enriquint tot seguint l'evolució de nens i nenes. Això ens ha ajudat a entendre els infants amb dificultats en cursos més avançats i ens ha permès modificar estratègies i adequar metodologies.

Pel que fa als infants, veiem molt beneficiós el contacte amb els especialistes, que sense eclipsar la figura de la mestra com a punt de referència, amplien i enriqueixen l'àmbit de relació dels infants, alhora que també ofereixen un canvi d'activitat i d'ambient físic, si la sessió es desplaça a la classe o al taller de l'especialitat. La jornada escolar (si es té en compte que actualment la majoria de nens i nenes es queden a dinar a l'escola) és prou llarga perquè sigui aconsellable, a estones, canviar tant d'espais com de mestres.

Justament són les classes amb l'especialista uns moments que s'esperen amb molta il·lusió.

### En quines condicions

Perquè el treball dels especialistes amb els més petits tingui èxit, cal entendre'l no com un afegit de l'educació primària sinó com un projecte amb identitat pròpia. A l'hora de definir-lo s'ha de tenir en compte des dels aspectes de tipus organitzatiu o de gestió, fins als de tipus curricular i metodològic.

Pel que fa a l'organització, els equips de gestió en dissenyar els horaris han de plantejar-se quins són els moments adequats perquè els especialistes entrin al parvulari. Per exemple, en general, no és convenient ni a les primeres ni a les últimes hores del dia, ja que és quan la tutora es relaciona amb les famílies aprofitant les entrades i sortides de nenes i nens. També s'ha de procurar que les sessions no siguin gaire seguides, sinó que quedin ben repartides al llarg de la setmana. La durada ha de ser estudiada segons l'edat, el grup i el moment del curs, sense necessitat de cenyir-se als mòduls de la primària.

Per al grup de 3 i 4 anys, cal planificar un bon procés d'adaptació dels infants a l'escola i garantir que l'aparició dels especialistes no sigui un impediment. S'ha d'incorporar de mica en mica, començant les sessions quan es cregui convenient i no necessàriament a principis de setembre. Com a mínim les primeres classes, cal fer-les amb la presència de les dues mestres, tutora i especialista, i en els espais coneguts (classe, pati o zona de jocs) i introduir a poc a poc els nous espais (taller, gimnàs, sala de música, etc.).

En general, cal plantejar-se en quins casos i en quins tipus d'activitats és

convenient treballar amb el grup sencer, amb grups partits, als racons, en treball individual o amb dos mestres conjuntament. Aquests tipus d'organitzacions no cal que siguin fixes i poden canviar al llarg del curs.

L'especialista, com sovint s'entén, no és una persona que apareix en determinats moments només perquè la tutora pugui lliurar-se a altres tasques, ni la seva activitat ha de partir d'una programació pròpia deslligada de la resta del treball de classe. Cadascú ha de veure la pròpia feina com a part integrant d'un conjunt; d'aquesta manera s'aconsegueix la interrelació necessària i no hi ha perill que apareguin buits ni interferències entre uns professionals i altres.

S'ha de tendir a treballar a partir d'una programació única i compartida, elaborada i assumida per totes les persones que intervenen en el cicle, que englobi, en les tres àrees de desenvolupament que integren l'educació infantil, les respectives actuacions. En aquest sentit, els equips de gestió han de posar els mitjans perquè el treball de mestres i especialistes es tracti conjuntament no sols des de la pràctica, sinó des del currículum, facilitant que les programacions es dissenyin en comú.

També és important que tots els mestres mantinguem una actitud receptiva i flexible, disposats a compartir, cooperar i donar prioritat a la coherència de la intervenció educativa dirigida a l'infant, sense oblidar que tots els moments són educatius i que, en aquesta etapa, s'ha de saber trobar el rerefons pedagògic tant de les rutines quotidianes com de qualsevol situació que tingui lloc en el dia a dia de la vida a l'escola.

### Cap on hauríem d'anar

En parlar dels especialistes a l'educació infantil ens hem estat referint sobretot al segon cicle ja que majoritàriament és al parvulari on s'han iniciat més experiències d'aquest tipus. Al primer cicle (escola bressol), la seva intervenció ha estat molt més esporàdica. Normalment ha anat d'acord amb les aptituds



que casualment tenen els membres d'un equip, o bé a partir de certs assessoraments puntuals que han rebut determinades escoles.

Això no vol dir que, a l'escola bressol, no hi calguin persones especialitzades. La seva figura és igualment beneficiosa, tot i que han d'intervenir en altres condicions, que responguin a les seves necessitats específiques.

Creiem que la proposta d'actuació al primer cicle d'educació infantil ha de passar pel treball d'equip especialitzat format per persones amb aptituds de tot tipus. Per aconseguir-ho, cal que, als equips, es reconegui una diversitat de perfils professionals que no depengui exclusivament de l'atzar que els ha reunit, sinó de les diferents perspectives educatives que es tinguin en compte. Cal també que es garanteixi la continuïtat en el temps, de manera que si, per exemple, marxa la persona que s'ha especialitzat en música, la seva vacant sigui coberta per una persona amb el mateix perfil.

Per acabar, cal dir que, tot i la diversitat d'arguments pedagògics que han anat sortint a favor que els especialistes incideixin en l'educació infantil, això només està parcialment reconegut al segon cicle d'educació infantil sense estar garantit, ja que no s'estipula que els especialistes de l'escola primària necessàriament hagin de treballar també al parvulari.

Una altra qüestió pendent és el reconeixement de l'especialista d'educació artística visual i plàstica. Per sort hi ha escoles de primària que, per tradició i sensibilitat, tenen aquesta figura, que d'una manera o altra, també pot revertir en l'educació infantil.



El tema que hem tractat, doncs, tot just s'està començant a plantejar. En aquest sentit hi ha encara molt de camí a fer. Pensem que cal recordar que som nos-altres, els professionals, els qui, des dels nostres llocs, tenim un paper important a l'hora de tirar endavant projectes com aquest que defineixen models educatius de qualitat i fan avançar l'escola. ■

# Qui es fa càrrec dels infants?

De qui són els infants petits? La qüestió plantejada d'aquesta manera pot semblar banal, simple, fins i tot estúpida per a alguns. De qui més pot ser, diran, una criatura que de la mare que l'ha parit? A molt estirar podem convenir, afegiran, que també és del pare que se'n fa càrrec. Algun teòric amb afanys radicals esmenaria que l'infant només pot ser de si mateix i es quedaria tan ample. En canvi, molts creiem que és urgent, cada cop més, una reflexió sobre aquest tema: de qui és la responsabilitat de l'atenció als infants més petits, la qual els és convenient, per no dir que imprescindible, per al seu desenvolupament?

Encara que només sigui per situar la reflexió, interessa fer alguna precisió. En dir «família» la realitat imposa la comprensió d'un concepte ara mateix canviant, heterogeni, multiforme, de durada i forma inconstant.

En parlar de responsabilitat no ens referim aquí al concepte en clau jurídica de pàtria potestat, propietat o delimitació de responsabilitats legals. Tot i que, és clar, els significats d'un concepte no són quasi mai excloents, aquí estem parlant de responsabilitat educativa.

**Qui és responsable d'atendre i educar els infants més petits? La resposta és complexa: la família, l'escola, quina família i quina escola? Cal anar més enllà. La manca de temps ho distorsiona, i restringeix les possibilitats de relació i comunicació. La possibilitat de trobar un temps i un espai per a la infància es converteix en un repte de tota la societat.**

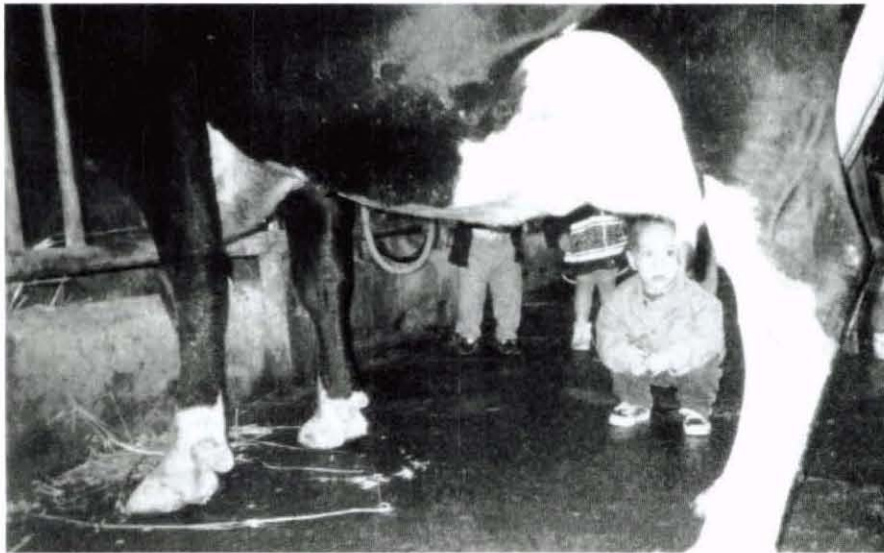
Andreu Negre

En exposar aquestes línies, la pretensió no pot ser al·ludir de manera exhaustiva a tots els aspectes d'aquesta responsabilitat ni a la diversitat de situacions que pot generar. Només és una breu contribució, a manera de reflexió, suggerida a partir de l'experiència i el contacte, ja perllongat, amb moltes famílies. Em refereixo a la possibilitat d'educar o, si es vol, a l'accessibilitat de l'infant a la seva educació. Evidentment, té a veure amb l'àmbit escolar, però no s'hi redueix.

La nostra petita infància, entesa com a col·lectiu humà i social, es troba en un emplaçament històric tan insòlit com interessant, però en qualsevol cas incert i delicat pel que fa al seu futur més o menys immediat. No es tracta de caure en el catastrofisme. Per sort ja som lluny de la realitat que produïa els abandons, els maltractaments i, no cal dir, els assassinats, amb la freqüència de la rutina, com es pot constatar històricament.<sup>1</sup> La beneficència i la protecció ja no són les fórmules primordials de consideració i tractament de la petita infància. Ara es detecta una certa predisposició i sensibilitat pels temes relacionats amb el desenvolupament primerenc dels menuts. I, certament, la cruïlla que té al davant la infància porta en quasi totes les direccions assenyales l'únic rètol d'«atenció educativa». El camí de retorn seria el del retrocés i el del risc de la primera exclusió.

**“Familia i escola, pel que fa a l’infant petit, poden compartir l’objectiu del seu desenvolupament harmoniós.”**

Aquesta és la qüestió. Atenció educativa, diversa segons les situacions, per ara i per a l’esdevenidor. Atenció educativa a les persones anomenades «infants» per viure plenament la seva infància i alhora, de retruc, per esdevenir persones entre les persones de la pròpia comunitat. Tensió creadora, no contradicció, entre el que ja és i el que es va fent.



De ben segur que algú, jo mateix en la meua reflexió, podria contestar: «on és el problema? Hi estem tots d’acord. La LOGSE, la Reforma, ja preveuen, finalment, la necessitat d’una oferta «suficient» d’atenció educativa per a la «petita infància». És cert, i, a més, qualsevol reflexió no pot distreure ni menyscar la prioritat en l’acompliment del compromís de l’Administració educativa respecte d’aquesta oferta escolar. Però tampoc no podem oblidar que l’atenció educativa entesa globalment, tal com precisàvem abans, depassa l’àmbit escolar inherent a l’aplicació de la LOGSE. Podríem dir que l’escola dels més menuts no pot assumir ni exhaurir totes les conseqüències derivades d’una comprensió rigorosa del que exigeix la seva educació.

La LOGSE mateixa, en parlar de la família com a primer i fonamental context educatiu, explícita, encertadament, la corresponsabilitat que li pertoca compartir amb l’escola. Però és així de senzill? És suficient, amb les possibilitats que ara pot oferir, el tàndem família-escola coassumint la tasca educativa?

En tot cas, la realitat actual ens dona elements per pensar que la qüestió, com aquesta mateixa realitat, és sovint més complexa. Tant si es fa referència a infants escolaritzats com en el cas, molt més greu, dels qui han vist denegat l’accés a l’escola infantil, o fins i tot en el cas d’aquells que per motius diferents són atesos només per la família, hi ha un tema que planeja inquietant pel món relacionat, d’una manera



o altra, amb la infància. És la pobresa de contextos i escassetat de recursos d'espai i temps adequats per dur a terme l'atenció educativa dels petits.<sup>2</sup>

En concret cal fer esment de la dificultat que pot comportar «trobar» i «organitzar» temps per dedicar al fill més petit. Moltes mares, alguns pares, poden estar en aquesta situació i a més viure-ho malament, sentir-se impotents o culpables. Per diferents circumstàncies es poden trobar abocats al ritme que imposa l'actual moment socioeconòmic: llargues o dobles jornades de treball (i ja no en parlem si no hi ha feina, la situació encara empitjora), hores extres, de feina, de formació i per a les necessitats domèstiques, per a l'empresa, la competitivitat del món laboral, els trajectes massa llargs, els horaris desencaixats amb els de l'escola, el cansament crònic, etc.

Com fer realitat la responsabilitat d'atenció als fills petits? Facilitat no és precisament el que es troba. Si més no, és complicat eludir el ritme del sistema. Aquest sistema socioeconòmic ha creat un temps, un espai, en què els infants hi són cada cop menys. Hi són, i tant de bo hi fossin més, més sans, més forts, millor vestits i protegits, amb més joguines i regals. Però sovint es troben amb més dificultats per accedir al temps preciós, de la mare i el pare, que possibilita i crea l'àmbit d'atenció educativa. És un recurs necessari i un dret de l'infant, un deure i un dret dels pares. Què cal fer? Allargar la jornada escolar dels infants i delegar la responsabilitat educativa? De qui són els infants? Com es pot enriquir i compassar la música rica i diversa que el duet família-escola toca per a l'infant?

Crec que es pot compartir amb J. Brunner (1997, pàg. 94) la inquietud tal com l'expressa en un llibre recent des d'un context diferent, però amb elements comuns: *«a pesar de todo lo que sabemos sobre la importancia de la actividad auto-iniciada, sobre los entornos sociales interactivos e incluso sobre la construcción de la persona, todavía no hemos terminado de formular una perspectiva de la educación temprana que se ajuste a las complicadas condiciones en las que hoy vivimos»*.

La resposta és tan complexa com la realitat. Però això no excusa la necessitat d'assenyalar algunes traces del nord que aquesta qüestió, al meu entendre, reclama:

- En el nostre entorn, l'atenció equilibrada de l'infant petit comporta com a primer i primordial context el que li ofereix la família. Així i tot,



és obvi que l'escola, per a una considerable i progressiva majoria d'infants, és susceptible de convertir-se en un altre context educatiu. Complementant i compensant, en determinats casos, la funció educativa de la família, l'escola pot contribuir a l'equilibri necessari entre treball i educació, d'una banda, i, de l'altra, entre la seguretat emocional de l'infant i la seva socialització.

- Per tant, família i escola, pel que fa a l'infant més petit, poden compartir l'objectiu del seu desenvolupament harmònics. Que aquesta possibilitat esdevingui realitat està en relació amb l'aproximació i assoliment d'unes condicions corresponents a cadascun dels dos àmbits i a la seva interrelació.
- Els requisits que hauria d'acomplir l'escola es podrien especificar com a intencionalitat educativa; capacitat i estratègies per a la interrelació

- educador-infant; participació de l'infant en les situacions vivencials; adequació dels recursos-ritmes-espais i, finalment, obertura, trànsit i permeabilitat amb el medi, especialment amb la pròpia família.
- Aquest últim seria, tal vegada, l'aspecte més discutible i objecte de reflexió. És innegable, però, la necessitat d'una xarxa d'escoles bressol públiques amb la qualitat al·ludida, per a les famílies que la demandin per als seus fills.
  - Els requisits de la família, com a context d'atenció dels fills, coincideixen amb les qualitats necessàries perquè sigui família, és a dir un entorn format per progenitors i fills units per un lligam de protecció, d'atenció i afecte que permet als més petits conviure-hi, créixer i desenvolupar-s'hi. L'establiment d'aquest lligam demana a més de l'interès natural, uns mitjans materials mínims i una dedicació suficient. Vet aquí la qüestió!
  - L'aspecte que aquí es qüestiona és precisament la facilitat d'aquesta dedicació per manca d'un temps que la faci possible. És clar que no es tracta que la dona torni a assumir en exclusiva l'atenció i cura dels menuts, i que renunciï a la seva realització personal en altres àmbits. Sí que es tracta que l'home la comparteixi. En el si de la família també cal coresponsabilitat educativa.
  - Però el que urgeix recuperar és el temps que correspon a l'infant. És un deute que ara, justament quan es debat la durada de la jornada laboral, el conjunt de la societat ha d'eixugar amb els més petits, que pateixen els efectes, positius uns però negatius uns altres, del remolí d'un model econòmic i social que posa per davant determinades demandes sense reparar gaire en els drets dels qui no produeixen.
  - El dret dels infants a la dedicació dels seus pares com un element indispensable d'atenció educativa reclama la seva consideració en una reflexió seriosa, no demagògica ni oportunista, sobre la nostra infància i les seves necessitats dins la necessària redefinició d'un estat del benestar. Una combinació de qualitat que possibiliti l'accessibilitat, disponibilitat i incondicionalitat (F. López, 1990) en aquesta permanent atenció educativa només es pot assolir des d'una certa quantitat de temps que les proporcioni i procuri.
  - Per les mateixes raons, també cal repensar els espais públics per als més petits i les seves necessitat de seguretat, higiene, exploració, joc,

etc., com a indrets complementaris de la llar familiar. Consistiria a projectar o dinamitzar unes iniciatives que, en la nostra societat, altre temps ja tingueren alguna expressió i que actualment formen part del debat educatiu en diferents versions, ciutat educadora (Ajuntament de Barcelona, 1991), ciutats dels infants (F. Tonucci, 1997).

- La xarxa d'escoles bressol, el temps dels pares, els contractes d'horari flexible per fills petits, les excedències del pare o la mare, els rols familiars renegociats, els espais adequats, suport, etc. Són elements de reflexió i debat que correspon a tot el teixit social, però especialment a moviments de renovació, associacions de pares i mares, sindicats, empresaris, governants i tots els professionals de l'educació. Són ells els qui tenen el deure d'endegar, consensuar, compatibilitzar i articular, mitjançant convenis o acords, els aspectes de benestar i desenvolupament personal, concretament dels infants, amb els del creixement econòmic i social. Cal propiciar un equilibri i una redistribució dels drets i deures que permetin que el conjunt social avanci, tot afavorint el respecte i desenvolupament dels que encara no tenen veu ni vot, cap a una societat igualitària. Cal un contracte social *amb i per* la infància que alhora tingui l'expressió corresponent en una política social progressista.

Només la interacció creativa des de diferents àmbits podrà assolir l'objectiu comú de l'educació dels més petits dins la seva comunitat, perquè els infants ara ja són responsabilitat de tots. ■

#### Bibliografia

- BRUNNER, J. S. (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.  
 LÓPEZ, F. (1990): «Desarrollo social de la personalidad», a J. Palacios i altres (comp.): *Desarrollo psicológico i educación*, 1, Madrid: Alianza.  
 TONUCCI, F. (1997): *La ciudad dels infants*, Barcelona: Barcanova.  
 AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990): *La ciutat educadora*.  
 AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991): *Barcelona, ciutat educadora 1900... 2000*.

#### Notes

1. No per més obvi podem deixar d'assenyalar que qualsevol d'aquests comportaments esmentats dissortadament encara tenen lloc, sense anar més lluny, en la nostra realitat actual, com podem comprovar en la premsa diària.
2. Això no treu, al contrari, l'inexcusable reconeixement de la tasca com la que ja fa anys duen a terme els nous serveis educatius de l'Ajuntament de Barcelona a l'hora de diversificar i complementar l'oferta educativa.

# Els infants també parlen de la pèrdua, el sofriment i la mort

**La civilització occidental ignora la mort i també amaga el patiment i el fracàs. Però en la mesura en què considerem seriosament la mort, les persones ens sentim cridades a assumir responsablement la vida. Si eduquem per a la vida, per què amaguem als infants tot el que fa referència al fet de patir, perdre i morir? Cal confiar en el potencial saludable de l'ésser humà: si adults responsables, d'esperit obert, flexible i ferm alhora acompanyen l'infant des del primer moment, aquest podrà donar el millor de si mateix.**

Allò que no saben no podrà fer-los mal.

Aquest és el lema sota el qual molts adults ens aixopluguem quan els infants ens fan preguntes sobre la mort o sobre qualsevol tema que els pugui

fer patir. Aquesta és la posició adient davant la seva demanda de saber? Busquem el seu bé? O en realitat amaguem la nostra pròpia angoixa?

La nostra civilització occidental ignora la mort i també amaga el patiment i el fracàs. Avui no resulta gens fàcil sinó francament incòmode parlar amb franquesa i obertament sobre la mort, sense adonar-nos que l'evasió davant la mort implica l'evasió enfront de la vida.

Elisabeth Kübler-Ross,<sup>1</sup> psiquiatra reconeguda mundialment com una autoritat en tanatologia, constata com la negació de la mort i el patiment

M. Antònia Plaxats i Concepció Poch

és en gran mesura responsable del buit en la vida de les persones, de viure sense un objectiu.

En la mateixa mesura en què considerem seriosament la mort, les persones ens sentim cridades a assumir responsablement la

vida. Pensar en la pèrdua, el patiment i la mort no vol dir desinteressar-nos de la vida; aprendre a patir i morir no són res més que capítols de l'assignatura d'aprendre a viure.

## Cal, una pedagogia de la mort?

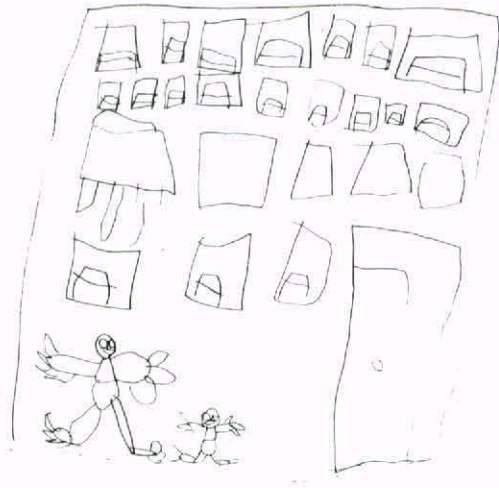
Si eduquem per a la vida, per què s'ha d'amagar als infants tot el que fa referència al fet de patir, perdre i morir? Tenim excel·lents directrius educatives pel que fa a qualsevol matèria curricular, aptituds i habilitats socials, evolució psicològica,

etc., però quan arribem a la pedagogia del sofriment i la finitud els educadors ens trobem desvalguts i sols. Potser és perquè, a nosaltres, ningú tampoc no ens n'ha parlat mai?

Veiem necessària una reeducació dels adults i una pedagogia realista i autèntica que, al costat de les vivències de l'èxit, l'eficiència i el triomf, fomenti l'afrontament del fracàs, la pèrdua, el patiment, la finitud, la pròpia mort i la dels altres éssers estimats. Una pedagogia integral ha de redescobrir els valors que generen aquestes situacions, que van de la serenor a la tendresa i passen, entre d'altres, per la comprensió, compassió, paciència. Per afavorir aquests resultats, ha de proporcionar eines per a l'autoconducció del binomi raó-emoció: l'anomenada intel·ligència emocional.

Si, com diu Jaspers,<sup>2</sup> tant la mort com el sexe pertanyen a la vida, quina raó hi ha per educar sexualment i no fer-ho tanatològicament? Per què «prohibim» les vivències educatives entorn del fet de morir, perdre i sofrir? Ens fa por gene-

rar frustració innecessària? Sens dubte que aquesta comporta un ampli ventall de sentiments i emocions, que, com a mínim van des de la tristesa a l'enuig, passant per culpes, enveges i pors, amb els seus respectius matisos d'intensitat, però és això una raó suficientment vàlida per callar i negar?



**Negació i angoixa**

Per explicar el fenomen de negació d'una cosa tan òbvia com la finitud, Yalom<sup>3</sup> sosté la hipòtesi que l'ésser humà, d'una manera o altra, sap que és mortal i, per tant, vulnerable. Des del primer moment tenim noció de perill davant la pròpia supervivència perquè som finits. D'això derivaran els conflictes posteriors quant a les pèrdues en general. La mort, per tant, no és externa, sinó interna. Des del principi de la vida, la duem dins nos-

tre, i «aquesta és la terrible veritat de la qual intentem consolar-nos» des de la més tendra infància.

Davant d'aquesta angoixa, que el mateix Yalom anomena fonamental, i per poder enfrontar-se a la realitat de la mort, l'infant actua de diferents maneres, una de les quals és utilitzar imatges terrorífiques externes a ell, i que òbviament rep de la seva pròpia cultura. Totes les cultures primitives tenen un concepte antropomòrfic de les forces naturals, per poder creure que podem exercir un control més gran sobre el nostre destí. Seguint el mateix autor, la por dels infants a gent desconeguda, abismes, foscors, animals, etc., és causada per l'amenaça que representen per a la pròpia supervivència. Així l'angoixa fonamental prové del perill de «perdre's un mateix». Per tranquil·litzar-se i defensar-se davant d'aquesta «terrible veritat», des de bon principi l'ésser humà desenvolupa els mecanisme psicològics de defensa per calmar l'angoixa. És per això, per la noció que som mortals, que tot és finit, que desenvolupem amb més força un dels principals mecanismes de defensa psicològica dels éssers humans: la coneguda tendència a la *negació* de les qüestions més òbvies.

Un exemple molt il·lustratiu de tot el que hem dit anteriorment és el d'un infant de quatre anys, que havia perdut el seu avi el dia del seu tercer aniversari, i que insistia que aquest encara era viu. Quan li varen dir que s'havia mort de vell, es va voler assegurar que el seu pare i la seva mare no ho eren encara, i els va comunicar que no pensava seguir fent-se gran.

**Psicologia evolutiva de la idea de la mort<sup>4</sup>**

**1a etapa: abans dels 5 anys**

L'infant entén la mort com un fet reversible que es relaciona amb un viatge o amb un somni. No hi ha, doncs, consciència de la gravetat de la finitud.

**2a etapa: entre els 5-9 anys**

La mort es personifica. L'infant ha sentit a dir que «X ha mort» i no l'ha tornat a veure mai més. Aleshores descobreix que la mort és un procés irreversible, però encara té dubtes sobre la seva naturalesa orgànica.

**3a etapa: després dels 9 anys**

La mort es capta ja com un procés totalment irreversible, que respon a una llei universal, i a la qual tothom està obligat. Apareix el reconeixement de l'«obligatorietat» de la mort.

Aquesta exposició no és ni l'única ni la més encertada, perquè, com d'altres, presenta l'inconvenient de marcar edats d'una manera estàtica. La psicologia té dificultats per afirmar quin és el model més correcte entre els coneguts, però sí que constata uns factors que es repeteixen en tots els estudis, agrupats en tres fases:

1. Desconeixement conscient de la mort.
2. Descobriment real i conscient de la mort de l'altre.
3. Descobriment real i conscient de l'obligatorietat de la pròpia mort.

**Recomanacions**

Proposem confiar en el potencial saludable de l'ésser humà, que si és acompanyat des de la

infància per adults responsables, d'esperit obert, flexible i ferm alhora, permet que l'infant doni també el millor de si mateix. I som conscients que no tot són flors i violes. La finitud, el conflicte, la maldat, el sofriment, són tant inherents a la vida com ho són la bondat i la possibilitat de cooperació. Cal disposar-se voluntàriament i conscientment a copsar-les i fomentar-les, per tal que el potencial saludable pugui brotar. Tal com sabem, els infants necessiten espais i actituds que els permetin créixer des de i cap a les diferents cares de la vida, sense oblidar els límits i les limitacions, i oferir-los eines per encarar i manejar la frustració que comporten.

Les tendències actuals van en la direcció d'incloure l'infant en els processos vitals dels adults, adaptar les actituds a les edats i capacitats de comprensió corresponents. Citem alguns dels Drets dels nens en situació de risc vital i per les seves famílies publicats per l'Associació per a Nens en Situació de Risc Vital o en Fase Terminal i les seves Famílies, amb seu als Estats Units:

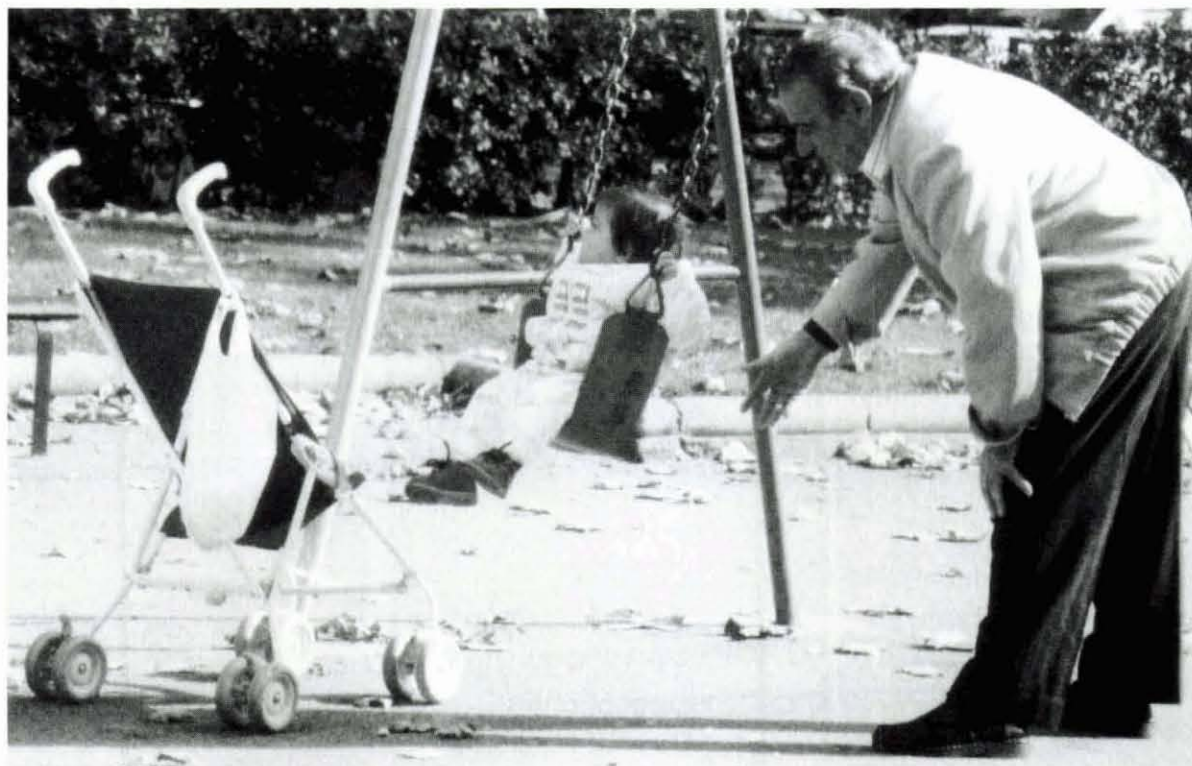
Tots els nens seran tractats amb dignitat i respecte i tindran dret a la seva intimitat.

A cada nen, se li donarà l'oportunitat de participar en les decisions que afectin la seva cura, d'acord amb la seva edat i capacitat de comprensió.

La informació serà donada als pares, nens i germans d'acord amb la seva edat i capacitat de comprensió.

Cada infant tindrà dret a l'educació. Es faran esforços adreçats a facilitar que el nen i la nena participin en altres activitats infantils.

Per a tota la família, s'oferirà acompanyament en els processos de dol, i aquest romandrà a la seva disposició tant de temps com calgui.



Ens unim a les recomanacions de Grollman citades per Papadatou:<sup>5</sup>

- No evitar el tema de la mort a casa, a l'escola, a l'església o la sinagoga.
- No desencoratjar el dolor emocional de l'infant.
- No dir als joves quelcom que després hauran de desprendre.
- No alterar el rol de l'infant: no convertir-lo en adult prematur.
- No parlar més enllà del nivell de comprensió de l'infant.
- Permetre que l'infant traspassi les seves pròpies fases del dol: xoc i negació, símptomes

físics, ràbia, culpa, gelosia, ansietat i por, tristor i solitud.

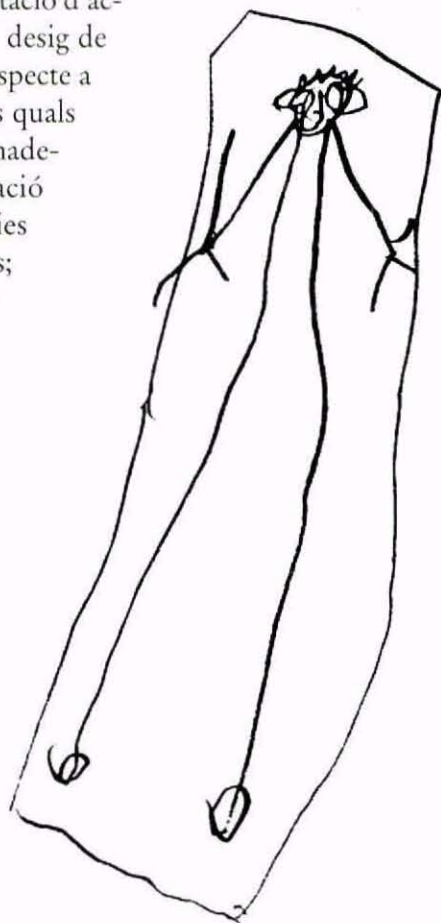
- Considerar els grups de suport per a infants (segons edats i procés evolutiu): com els adults, els nens i els joves necessiten encoratjament i amistat. Els grups d'ajuda mútua, és a dir, d'altres infants i joves que també estan en procés de dol, donen l'oportunitat de compartir i sentir-se acompanyats.
- Cercar altres fonts de suport: és recomanable acudir a professionals si, després d'uns quants mesos, els infants mostren algun dels següents comportaments: Tristor permanent amb depressió perllongada; acceleració i inca-

pacitat per calmar-se en la seva forma habitual, amb vosaltres o amb els amics; desinterès per la seva pròpia aparença: manera de vestir i imatge en general; cansament i incapacitat per dormir, amb evidents repercussions per a la seva salut; evitació d'activitats socials i cada cop més desig de romandre sols; indiferència respecte a l'escola i les afeccions amb les quals abans gaudien; sentiment d'inadequació, amb autoincriminació amarga; confiar en substàncies com l'alcohol o altres drogues; ser aclaparats pels propis estats d'ànim, en lloc de poder controlar-los; notificar la situació a l'escola o la llar, encoratjar els infants a participar en la pena de la família: també ells necessiten expressar les seves emocions mitjançant les cerimònies, les visites, els funerals, l'enterrament, etc.; són una oportunitat per acomiadar-se.

Amb Grollman, assurem que cercar ajut o guia d'un assessor expert en els processos de dol, d'un psicòleg escolar, o d'un servei de salut mental, no és signe de feblesa. Al contrari, demostra un gran coratge, buscar assistència en moments difícils.

### Exemples

Heus ací una petita mostra de respostes donades per infants de sis anys a la pregunta «On va una persona quan es mor?»:



–Al cel.  
–Al cementiri.  
–La família està trista.

–No té vida. Va al cel i està amb Déu.

–Els pares tenen un altre fill.

–Les persones tenen molta pena i no la podran tornar a veure mai més.

–Potser el vidu es casa amb una altra.

Seguint l'obra de Yalom, en un estudi sobre un grup de petits orfes, es va arribar a la conclusió que «la informació concreta sobre la mort els ajudava en determinats moments; en canvi, els resultava molt més difícil superar la situació quan els

adults del seu entorn, voluntàriament o involuntàriament, disfressaven els fets».

Un altre exemple, proper a una de les autores, quant a l'actitud d'un infant conversant

amb dos adults: La tieta i el tiet acompanyen l'Ernest (6 anys i dos mesos) en un curt viatge en tren de rodalies, complint un cop més amb el seu desig permanent de veure i viure els trens. Mai abans no han parlat de la mort amb ell, llevat de mostrar acceptació, fa uns tres mesos, davant del desig del nen d'anar al cementiri a veure on és enterrada la besàvia, a qui no havia conegut. L'Ernest fa broma sobre la possibilitat de que el tren xoqui i es morin tots. «I com sabríem que som morts?», li pregunta la tieta, a la qual cosa el nen, després d'uns moments de silenci reflexiu, contesta «perquè la nostra ànima aniria cap amunt i ens ho diria». Després de l'«Ah! És clar!» de la tieta, i de continuar conversant de qualsevol altre tema amb l'Ernest, aquest, al cap d'un parell de minuts, assevera que «l'ànima no mor mai», i continua parlant de qualsevol altra cosa. Podeu imaginar la cara de sorpresa, i dissimulació dels adults, companys anònims de viatge...

La conversa anterior sobre la mort, entre l'Ernest i els oncles, uns tres mesos abans, es va limitar a l'aprovació per part d'aquests, amb actitud ni entusiasta, ni evitadora, davant el comentari: «Ara hi vull anar aviat. Ja fa temps que vull anar al cementiri a veure on és enterrada la iaia», la besàvia que havia mort vint anys enrere. Tant ell com la seva germana Maria de nou anys havien rebut referències de la iaia per part dels pares i avis. L'actitud aprovadora per part dels oncles es referia també al respecte per la diferència entre l'Ernest i la seva germana, la qual manifestava senzillament no sentir «cap interès per anar al cementiri.»

## Conclusions

Es diu que si els adults no tenim por de morir, els infants no tindran por de viure. Proponem entendre aquesta afirmació en sentit ampli i obert; no es tracta de pretendre ser superdones, superhomes, superadults, ja que ens consta que tampoc no ho aconseguirem. Si nosaltres mostrem les nostres dificultats, els nostres dubtes, i els manifestem de manera natural com a persones amb encerts i errades i amb disposició a millorar tant com puguem les nostres actituds davant dels conflictes, òbviament els infants s'impregnaran d'aquestes actituds envers les pèrdues, el sofriment i la mort, i aprendran a través del nostre exemple.

I és que els infants, com constata la mestra d'Alacant M. Carmen Díez, en el seu article «¿Por qué se ha muerto mi abuelo?» (*Cuadernos de Pedagogia*, núm. 241) saben coses sobre la mort i el que ens demanen és, senzillament, informació, claredat, honradesa.

Si no els podem estalviar la cara fosca de la vida, és just no oferir-los eines i suport? No pot ser que educar per ignorar la mort, el sofriment, la pèrdua, vol dir educar per a la «falsa felicitat», per a la mentida? Per què fer més misteri de quelcom que ja és un dels *grans misteris*, la nostra finitud i tot el que l'embolcalla?

Algunes respostes són a les nostres mans. Voldrem -podrem- donar-los-hi? ■

## Notes

1. KÜBLER-ROSS, E.: *Los niños y la muerte*, Barcelona: Luciérnaga, 1992.



2. JASPERS, K.: *Introducció a la filosofia*, Barcelona: 62, 1993.
3. YALOM, I. D.: *Psicoterapia existencial*, Barcelona: Herder, 1984.
4. THOMAS, L. V.: *Antropología de la muerte*, Mèxic: FCE, 1983.
5. PAPADATOU, D., i C. PAPADATOS: *Children and Death*, Londres: Hemisphere, 1991.

## Bibliografia recomanada

- KÜBLER-ROSS, E., *op. cit.*  
 POCH, C.: *De la vida i de la mort. Reflexions i propostes per a educadors i pares*, Barcelona: Claret, 1996.  
 VASSART, M., i A. COMELLA: *Llibre de la vida (Llibre de l'altra vida)*, Barcelona: Montena, 1996.

# La gallina, la cabra i el porc que van a Roma

Roser Ros i Vilanova

Vet aquí una versió personal de la rondalla núm. 2033 segons el catàleg d'Aarne-Thomson, a la qual Josep M. Pujol va donar el nom genèric de *La casa de plomes* (dins de l'apartat dels contes d'animals), i la rondalla núm. 124 segons el mateix catàleg, anomenada genèricament per Pujol *La gallina i els seus companys* (dins de l'apartat de contes formulístics).<sup>1</sup> La seva pertinença a dues rondalles tipus és justificada perquè, en la versió de la qual parteixo, tant de pes tenen els protagonistes animals com la fórmula de relat encadenat que pren la narració.

Aquesta rondalla és molt coneguda arreu, sobretot en la seva versió protagonitzada per tres porquets que se les heuen amb el llop. Els seus trets més característics són els següents: tres (o més) animals domèstics (poden o no ser de la mateixa espècie) decideixen abandonar el seu hàbitat d'origen (l'anomenat «marc estable»), ja sigui obligats per raons externes o per decisió pròpia; cadascun dels animals decideix construir-se una casa per protegir-se del medi; l'animal salvatge (un llop o qualsevol altre) decideix menjar-se l'inquilí de cadascuna de les cases i, davant de la negativa d'aquest a fer-li franca l'entrada, opta per enderrocar la casa (amb pets, bufades, etc.); de vegades, el salvatge es menja els dos primers domèstics que ataca, però el darrer dels domèstics, que té una casa més sòlida, acaba amb ell; de vegades, cada vegada que un domèstic se sent amenaçat pel salvatge, acut a demanar ajut al seu igual i tots tres es vengen del salvatge sotmetent-lo a alguna barrabasada; ara bé, hi ha versions més complexes –com la que aquí es presenta– en les quals el desenllaç de la història no es produeix ara, sinó que el domèstic enganya tres vegades consecutives el salvatge, i proclama així la superioritat de l'astúcia per damunt de la força.

La versió que presento avui, que pertany, com ja he dit més amunt, a les d'estructura més complexa, procedeix de la que ens va lliurar en Pau Bertran i Bros.<sup>2</sup> Aquest relat compta, cap al final, amb la presència d'un animal de naturalesa ambivalent, la guineu. Aquest animal és un dels que té una de les personalitats més complexes de tot el bestiar rondallístic no fantàstic. Per les seves accions, tan aviat el trobem en el bàndol dels domèstics com en el dels salvatges, i això pot succeir fins i tot en una mateixa rondalla! El seu únic fi –malgrat que les aparences ens puguin fer creure el contrari– és aconseguir el seu benefici exclusiu. ■

## Notes

1. PUJOL, J. M. «Contribució a l'índex de tipus de la rondalla catalana» (tesi de llicenciatura del Departament de Literatura Catalana. Universitat de Barcelona, 1982, inèdita).
2. BERTRAN I BROS, P.: *El rondallari català*, Barcelona: Altafulla, 1989, pàg. 214-217.



Laia Soler



**U**NA VEGADA hi havia un gallina que se n'anava a Roma. Vet aquí que pel camí va passar per sota una noguera i li va caure una nou a la cresta: ella es va pensar que el cel queia i tot reculant es va dir: –Serà millor que me'n torni, perquè em sembla que m'ha caigut el cel al cim de la crestallina.

I ja estava desfent camí quan es va trobar una cabra.

–On vas, cabra?

–A Roma.

–No hi vagis pas.

–I per què no hi hauria d'anar, gallina?

–Perquè m'ha caigut un tros de cel al cim de la crestallina.

La cabra se'n torna amb la gallina. Pel camí troben un porc i la cabra li diu:

–On vas, porc?

–A Roma.

–No hi vagis pas.

–I per què no hi hauria d'anar, cabra?

–Perquè la gallina tampoc no ho fa.

–I per què no hi vas, tu, gallina?

–Perquè m'ha caigut un tros de cel al cim de la crestallina.

Se'n tornen tots plegats, la gallina, la cabra i el porc, i caminant, caminant, arriben a un bosc; ells que s'hi aturen i determinen de fer-s'hi cadascú la seva casa: la gallina se la va fer de blat de moro, la cabra se la va fer de rames de pi i el porc se la va fer de pedra.

Vet aquí que el llop rondava per aquelles vores, i de seguida s'adona dels veïns nous; ell que se'n va a la casa de la gallina, i truca:

–Pam, pam!

–Qui hi ha?

–Obre al llop, si us plau!

–Ai, no, no que te'm menjaries.

–Doncs si no m'obres, del pet que em tiraré, la casa a terra et tiraré.

La gallina, és clar, de cap manera no el vol obrir. Llavors el llop es tira un pet, tira la casa a terra i es menja la gallina.

L'endemà, el llop compareix a casa de la cabra i truca:

–Pam, pam!

–Qui hi ha?

–Obre al llop, si us plau!

–Ai, no, no que te'm menjaries.

–Doncs si no m'obres, del pet que em tiraré, la casa a terra et tiraré.

La cabra, és clar, de cap manera no el vol obrir. Llavors el llop es tira un pet, però la casa encara resisteix, i se'n tira un altre i llavors sí que tira la casa a terra i es menja la cabra.

L'endemà, el llop compareix a casa del porc i truca:

–Pam, pam!

–Qui hi ha?

–Obre al llop si us plau!

–Ai, no, no que te'm menjaries.

–Doncs si no m'obres, del pet que em tiraré, la casa a terra et tiraré.

El porc, és clar, de cap manera no el vol obrir. Llavors el llop es tira un pet, però la casa encara resisteix, i se'n tira un altre i la casa encara resisteix, i se'n tira un altre i un altre i la casa, com que és de pedra, encara continua resistint.

Llavors, el llop, veient que aquella casa és massa sòlida per als seus pets, posa en marxa una altra manera de menjar-se el porc: el convida a fer-se un tip de cols a l'hort. Però el porc, que no es fia un pèl del llop, va a l'hort molt més d'hora que el llop, de manera que quan aquest tot just hi arriba, el porc ja està de tornada amb la panxa plena de cols, i el llop es queda amb un pam de nas i amb la panxa ben buida.

Però el llop no es vol desesperar i torna a convidar el porc per a l'endemà, a fer-se un tip de bledes a l'hort. Però el porc el torna a enredar. I el llop, que és tan constant com la gana que el persegueix, torna a convidar el porc a fer-se un tip d'enciams a l'hort, però el porc el torna a ensarronar!

El llop, que ja no s'hi veu de tan enfadat com està, se'n va de dret a casa del porc i li diu a través de la porta tancada:

–Ja que has estat tan espavilat i m'has enganyat tres vegades, deixa que almenys et vegi la cara!

–Bé, una mica, mica sí que t'obriré –contesta el porc.

I el llop sap aprofitar tan bé l'ocasió que es fica per l'esclatxa de la porta i llavors agafa el porc pel clatell i li diu:

–Ara sí que me les pagaràs! Però perquè vegis que no sóc tan mala bèstia com diuen, et deixaré triar de quina manera vols ser menjat: bullit o rostit?

–Bullit –diu el pobre porc tot moix i amb el cap cot.

–Doncs tu mateix agafa la perola i vés-te'n a la font a buscar-te l'aigua.

El porc no té més remei que agafar la perola i anar a la font a buscar l'aigua. A la font, el porc es troba la guineu i, aquesta, en veure el posat que fa la pobra bèstia, li demana que què li passa.

–Que què em passa? –diu el pobre porc– doncs que el llop...

I xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla, li ho explica tot fil per randa a la guineu.

–Ah, sí? Aquestes me'n gasta el llop? Doncs ja pots deixar de patir perquè ben aviat tu i jo li haurem donat una bona lliçó i haurà de fugir de casa teva amb la cua entre cames.

I xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla, la guineu li explica al porc fil per randa el seu pla.

El porc, més animat, arriba a casa amb la perola plena d'aigua i el llop, que ja havia preparat el foc, la posa al damunt. Quan l'aigua arrenca el bull, el porc surt a la porta i de seguida se sent l'espiguet d'un flabiol que s'acosta, s'acosta molt de pressa, i el llop tot esverat diu:

–Què és això?

–No res. Són uns caçadors que busquen potes de llop vell –respon el porc com si res.

El llop, en sentir allò, s'arrauleix en un racó i vinga tremolar mentre diu:

– Ai, porc, amaga'm!

I en aquell moment arriba la guineu amb el flabiol sonant i entre ella i el porc agafen el llop i el tiren a la perola d'aigua bullent i el me'l deixen ben escaldat. I tal com havia dit la guineu, el pobre llop ha de fugir com pot, amb la cua entre cames i sense ganes de tronar-hi, de moment!

## Infància viatja a Buenos Aires, Montevideo i Porto Alegre

Com ja s'ha convertit en tradició, enguany INFÀNCIA organitzà un viatge d'estudi i intercanvi. Amb aquest són ja 15 els viatges organitzats i moltes les realitats trepitjades, mirades, escoltades, olorades, tocades amb la punta dels dits per comprendre'n millor la singularitat, l'abast, i poder establir comparacions, paral·lelismes, juxtaposicions, i contrastar opinions i punts de vista pedagògics, de política educativa, realitat social, històrica i cultural.

Les trenta persones, mestres d'Andalusia, el País Basc, Múrcia, Castella, de Catalunya des de Llançà fins a Reus passant per Vilassar, Mollet, Barcelona i Lleida, que enguany emprenguerem el viatge, cadascuna amb el coixí de la pròpia realitat i experiència, estàvem desitjoses de conèixer el nou món, comprovar-ne els vincles, constatar el significat de la pobresa, conèixer i comprendre l'abast de la situació educativa en el que alguns anomenen tercer món i altres estan entestats a anomenar món majoritari. Una gran expectativa s'obria entorn d'un viatge d'excepció, per la durada, la llunyania, els prejudicis, etc.

L'any passat a la mítica Suècia descobríem el pol nord, amb tota la seva



realitat tan diversa de la nostra entre el dia i la nit i l'excepcional oferta de serveis de qualitat per a tots els infants de 0 a 6 anys els pares dels quals treballen, i coneguèrem els seus desitjos de canvi i els seus projectes de futur. Enguany, en canvi, ens situàrem a l'hemisferi sud, amb uns ritmes semblants als nostres, però al revés, iguals però diferents alhora: sortíem d'un maig primaveral i entràvem al cor de la tardor, a l'inici de curs.

Una qüestió fonamental ens feia emprendre amb especial optimisme el viatge: podríem intercanviar, comentar, preguntar. Perquè la llengua comuna ens facilitaria l'entesa tant a l'Argentina com a l'Uruguai. I, al Brasil, solament calia un esforç mínim per comunicar-se.

Descriure tot el que vam veure resulta difícil, però en aquesta breu ressenya destacarem aquelles qüestions que més ens han interessat o impressionat.

### Buenos Aires

En aquesta poderosa ciutat, plena de contrastos urbanístics i socials, on només havíem d'estar de pas, vam topar amb el primer impacte: davant



del Parlament hi havia una carpa blanca revestida de pancartes on es podia llegir «Vaga de fam». Feia quinze mesos que els mestres públics, d'infantil, primària i secundària de tot el país, duïen a terme una protesta contra la política educativa que fa cinc anys que impulsa el Govern. D'acord amb les directrius marcades pel Banc Mundial, està reduint dràsticament la despesa pública en educació. Ho emmarca en un planteig de descentralització, però sense transferir recursos. La carpa blanca davant del Parlament ha esdevingut un símbol de lluita permanent, una acció d'extrema duresa que reclama de manera constant un canvi radical en la política educativa i un pressupost que permeti mantenir amb dignitat un sistema educatiu accessible a tota la població.

L'impacte fou impressionant, tant per la seriositat i serenitat de la lluita com per la descripció que ens feren de la seva situació.

Vam acostar-nos a la riba del Mar de la Plata. Els nostres ulls, acostumats a les proporcions mediterraneo-europees, intentaven descobrir el perfil de l'altra riba, on havia d'estar Montevideo, però a Amèrica les distàncies s'havien estirat, fins a convertir-se, per a nosaltres, en gegantines. Tot prenia una nova dimensió.

### Montevideo

La nostra visita en aquesta ciutat es va centrar en el *Programa nuestros niños*, una iniciativa municipal que implica un canvi radical en la trajectòria educativa del país.

Actualment Montevideo és una



ciutat d'1.300.000 habitants, 130.000 dels quals són infants de 0 a 6 anys. El 40 % d'aquests viuen en una situació d'extrema pobresa. L'any 1990 l'Ajuntament de Montevideo inicià un procés de descentralització entès com un instrument de democratització i participació social, i és en aquest context que es va crear el *Programa nuestros niños*, per donar resposta a les necessitats dels infants i garantir-los l'educació. Per primera vegada en la història del país un ajuntament tenia iniciativa en un nivell educatiu i ho feia comptant amb la capacitat de la població per assumir i gestionar els interessos de la col·lectivitat.

Set anys més tard, el Programa ha creat setze centres comunitaris d'educació inicial per a infants de 0 a 6 anys i té centres becats o adscrits.

La posada en marxa d'aquests centres segueix tres passos bàsics. En primer lloc, els veïns, constituïts en junta, sol·liciten la posada en marxa d'un centre i es comprometen a vetllar pel seu funcionament i manteniment. Aleshores, l'Ajuntament estableix les condicions laborals del personal: sous, horaris de treball, nombre d'infants per educador, i les finança. Finalment, l'Ajuntament estableix un pla de formació permanent per al personal, un pla que, tot i recollir les iniciatives dels centres, es desenvolupa a partir de quatre eixos:

- Els drets dels infants, amb tot el que això comporta de consideració com a persona i valoració del que és cada infant.
- L'alimentació, com a element fonamental per garantir la salut i, alhora, com a base de culturalització de la població i racionalització de l'economia domèstica.
- El moviment, com a activitat que facilita la conquesta de l'autonomia i llibertat d'acció dels infants.
- La música, entesa com un aspecte bàsic de la cultura pròpia, que cal recuperar i revalorar.

Més enllà de la descripció d'alguns elements que caracteritzen el projecte, la posada en marxa d'un centre exigeix un procés d'organització de la comunitat o barri, els quals, de manera conjunta amb l'Ajuntament, n'assumeixen la creació i en garanteixen la gestió, en una dinàmica de cooperació i corresponsabilitat en la selecció del per-

sonal, vetllant per la formació i la cohesió amb la comunitat. És un programa complex, en el qual intervenen moltes persones i on la suma de punts de vista té un efecte multiplicador en el resultat.

Si el planteig en determinats aspectes ens podia transportar a algunes experiències del nostre país, la realitat va resultar molt colpidora. Vam visitar tots els centres comunitaris de la ciutat i, en les diverses posades en comú, emergien de manera recurrent els temes següents: l'excel·lent coherència entre la teoria i la pràctica, tant en la implicació de la comunitat en la gestió del centre, com en l'estreta col·laboració i coordinació dels diferents nivells implicats: serveis sanitaris, socials, veïns, famílies i projecte socioeducatiu, amb un personal, educadores, mestres i cuineres, que s'hi havien implicat de manera entusiasta i rigorosa.

L'entusiasme, el podríem potser comprendre en la mesura en què cada un se sent part d'un projecte interessant i creatiu, però, i el rigor? És possible només amb el pla de formació?

És en aquest punt on se'ns plantejaven més interrogants, i on la sorpresa era general i els prejudicis es feien patents. A cada centre vam poder constatar l'altíssim nivell cultural de tothom, tant en la rebuda com en l'exposició del projecte, la manera de tractar els infants, el regals que amb tanta sensibilitat havien preparat per a cada



un de nosaltres, els llibres de la biblioteca, el coneixement dels poetes, la conversa, etc.

Eren dignes hereus de dues personalitats que han condicionat la història de l'educació i del sistema educatiu uruguaià: José Pedro Varela i Enriqueta Compte Riqué. Varela fou l'impulsor de l'escola pública, laica i obligatòria que es va estendre per tot el país des de final del segle XIX. Compte va impulsar els jardins d'infants i va defensar que la formació dels mestres s'equiparés a la dels metges i advocats. Ambdues iniciatives han tingut i tenen un fort impacte en la formació dels ciutadans d'aquest país.

Més enllà del *Proyecto nuestros niños*, hi conviuen dues realitats: d'una banda la històrica, que sustenta encara avui la tradició politicopedagògica del país amb els referents de Varela i Compte, potents i clars, i, de l'altra, la política educativa del Go-

vern central, marcada per l'estalvi i la retallada de recursos públics. Aquesta té com a conseqüència un profund bloqueig de l'entusiasme dels mestres, que es veuen obligats a ampliar les ratios de primària per iniciar una discreta ampliació del parvulari, sense cap suport pedagògic o material, alhora que, per a la seva subsistència els professionals, han de treballar una doble jornada. Els vells edificis on és impresa la petja de Varela i Compte se'ns mostraven degradats i sobretutilitzats. Allí, només el record dels mestres més grans i l'entusiasme dels més joves permetia mantenir un cert nivell d'esperança en una recuperació per al futur del que el país havia tingut i que tan bons resultats culturals i personals havia comportat per a la població.

I és en aquesta realitat, contradictòria entre un passat educatiu potent i un present tan abandonat, que el *Programa nuestros niños* esdevé un





punt de referència esperançador per al futur de l'educació del país, més enllà de Montevideo, més enllà de l'educació dels més petits. És una petita mostra d'allò que és possible per al futur.

### Porto Alegre

La ciutat de Porto Alegre s'estén al llarg d'un immens estuari, amb una llengua de terra, a l'altre costat de la badia, que la separa de l'Atlàntic, com a frontera natural. Això li dona una placidesa especial. Envolta i s'escampa per petits turons, que permeten que els 1.200.000 habitants convisquin amb una natura exuberant.

Hi destaquen dos elements, en la dècada dels noranta, que també fan especialment atractiva la ciutat en l'aspecte social i polític: la participació i l'impuls educatiu i cultural. L'educació de la ciutat està orientada per la gestió democràtica, la pedagogia social, el coneixement interdisciplinari, la participació, la formació permanent i els seus dignes dels mestres.

És en aquest marc d'actuació, que cal inscriure la política municipal en educació infantil.

Fonamentalment, la visita d'estudi es va centrar en aquesta creixent xarxa d'escoles infantils municipals, però també tinguérem l'oportunitat de conèixer algunes escoles privades i de visitar la Universitat Federal do Rio

Grande do Sul, amb l'activitat acadèmica totalment paralyzada, però en plena efervescència de reflexió i lluita per mantenir-se com un servei públic, amb el pes que ha tingut i té al país. Allí ens va rebre l'Orquestra de Flautes Villa-Lobos, de l'escola municipal, que porta el nom d'aquest compositor brasiler.

A Porto Alegre, les prioritats de la ciutat i la distribució del pressupost es duen a terme de manera participativa. Centenars d'institucions i milers de persones les discuteixen i, democràticament, exposen les necessitats i acorden les prioritats d'actuació. L'educació, en aquesta democràtica manera d'actuar, figura com un aspecte rellevant i, en molts casos, com a primera prioritat, especialment la infantil. Actualment, després de quasi una dècada, es pot identificar, veure i gaudir el resultat de les decisions preses. Edificis sigulars i d'una gran qualitat han esdevingut punts de referència cultural per a la infància de 0 a 6 anys.

L'Ajuntament té una xarxa pública que consta de 33 escoles infantils, 7 jardins d'infants, 23 escoles infantils en edificis de primària, 100 *creches* o escoles infantils d'iniciativa popular concertades o en conveni amb l'Ajuntament.

La proposta politicoeducativa municipal es basa en nou punts:

- El concepte d'infant com a subjecte de dret.
- Un treball d'educació infantil que



trenqui amb la dicotomia entre ciutadans i educació.

- El treball educatiu com a afavoridor del desenvolupament de la identitat social i cultural.
- Les institucions educatives com a espais on cultura i coneixements s'interrelacionen.
- En la cura dels infants de 0 a 6 anys, s'estableixen relacions socials, cognitives i afectives, i infants i educadors estableixen un procés de descoberta i educació en la interrelació quotidiana.
- El plantejament en l'educació infantil ha de ser col·lectiu i respectar el desenvolupament i la realitat dels infants.
- La formació dels que treballen amb infants s'estableix com un procés de reflexió permanent.
- La construcció i aplicació del projecte a cada institució passa per una discussió cooperativa i democràtica.
- El currículum en l'educació infantil implica la consideració de la dinàmica infantil com a camp de coneixement.

Resultava colpidor veure com en

barris molt pobres, conglomerats de barraques sense infraestructures, tenien un edifici singular, digne, emblemàtic. Era una escola infantil, on els infants i les seves famílies eren acollits i respectats com a ciutadans.

També en les escoles infantils privades que vam tenir l'oportunitat de visitar es respirava aquesta voluntat de projecció d'una nova realitat per a l'educació infantil, viable gràcies a la voluntat comuna de pares i mestres. En totes elles l'experimentació i el tractament de les temàtiques ens permetien identificar-nos amb els moments més entusiastes de la represa, al nostre país, de la renovació pedagògica i l'avantguarda actual en l'enfocament de l'educació infantil oberta als infants i al seu encara desconegut potencial de descoberta i experimentació.

La força del pensament de Paulo Freire és patent en el discurs i l'acció pedagògica i política de la realitat de Porto Alegre, una realitat que se situa al marc altament contradictori d'aquest país immens, lluminós, irisat, que l'any 1988, abans de ser aprovada



la Convenció dels drets dels infants, ja donava forma als seus principis en una llei federal sobre els drets de la infància i l'adolescència. I, com a conseqüència d'aquesta, l'any 1996 es va aprovar una llei d'educació que, com la LOGSE, va reconèixer l'educació infantil de 0 a 6 anys com a primer nivell del nou sistema educatiu del Brasil.

Però així com en els aspectes pedagògics, socials i legislatius el país podria situar-se a l'avantguarda, l'acció política, en l'àmbit federal i en la majoria dels estats, segueix una tendència de reducció de la despesa pública i d'impuls a la descentralització de competències, però sense finançament.

És en aquest context que l'acció que impulsa l'Ajuntament de Porto Alegre té encara un valor més important tant per a la pròpia ciutat com per al país.

### El nou món

Un mar immens ens separa físicament del nou món, d'aquest nou món que de manera tan intensa, pròxima i franca vam visitar aquest maig que en feia 30 d'aquell 1968 que marcà una generació i aportà també un canvi conceptual en l'educació i l'escola dels més petits.

Ara, més deslliurats de prejudicis, de la visió que ens arriba esbiaixada i feble del que s'hi fa, ens és possible aproximar-nos a aquesta mundialitza-

ció de la qual tant es parla i que sembla abstracta i inabastable. Aquesta globalització se'ns presenta com una construcció possible i propera feta de presones, accions i projectes, tots profundament incardinats en la seva realitat, però alhora amb alguns elements comuns, amb una energia capaç de traspasar fronteres i mars i nous i vells continents i rics i pobres que hi són, però que junts, sabent-ho, o no, poden construir un futur esperançador.

Alguns trets comuns són identificables en aquesta realitat: els drets dels infants com a motor d'un canvi conceptual de la pedagogia i la política en educació infantil. Alhora, també, la participació com el motor democràtic de la ciutadania, els professionals i una nova concepció de l'Administració i la presa de decisions.

En la qualitat de l'oferta d'una xarxa d'escoles infantils, la formació i consideració dels professionals esdevé l'eix fonamental de la renovació pedagògica, una pedagogia que està generant ja una nova cultura sobre la infància i la seva educació.

Ens cal temps per encaixar tot allò que hem vist i hem sentit físicament i emocionalment en aquest viatge, per aprofundir en els seus plantejaments i treballs, per aprendre i articular la continuïtat en la relació amb aquests companys i amb aquests països del Sud on, fins i tot, la lluna no és mentidera. ■

### A l'escola i l'institut ara... la biblioteca

Des del mes de maig d'enguany, el Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya ha iniciat una campanya per impulsar les biblioteques escolars.

La campanya té per objectiu sensibilitzar els diversos col·lectius afectats - infants, mestres, bibliotecaris i pares- de la manca de biblioteques adequades.

A més de l'edició d'un cartell, es difon el Manifest de la UNESCO a favor de les biblioteques escolars, on se les declara un servei essencial per a una educació de qualitat.

### Màster d'intervenció socioeducativa amb menors (infants, adolescents i joves en risc o conflicte social)

Durant el curs 1998-1999 es durà a terme la cinquena edició d'aquest Màster. Entre els objectius figuren la formació de diversos professionals que treballen en el camp de la intervenció socioeducativa amb menors, aprofundir els marcs i perspectives d'aquest àmbit, adquirir estratègies, eines i recursos, i capacitar per a la gestió de projectes.

Informació i matrícula:

Enric Granados 2, 08007 Barcelona.

Tel.: 902410000, Fax: 934549655.

Correu electrònic: [postgraus@icesb.url.es](mailto:postgraus@icesb.url.es)

### La nostra portada



En aquesta portada, els infants de l'Escola Pública Bellaterra ens ofereixen un teixit harmoniós i suggerent de tons i textures, que ens apropen a la tardor. Les fulles, els colors, els retalls de paper, es fonen en una total sintonia.

A més de la bellesa estètica, hi podem observar la combinació de textures i colors, el domini de la tècnica de retallar, enganxar, pintar, i un treball d'equip, que inclou la negociació, l'elecció d'una idea, el repartiment de responsabilitats. És un clar exponent més d'aquestes capacitats dels infants que ens fascinen.

**Education 0 - 6 years old****Immaculate Evaluation**

WALTER FORNESA

The evaluative attitude, which is so prevalent in present day pedagogical practice has consolidated the rift between evaluation and observation. In the face of this, Fornasa has posed a type of observation located at the starting point of any attempt to understand the diverse relationships involved in constructing a context. This observation is linked to the educative project, and becomes a basic tool of communication, training and the continuous restructuring of knowledge; it also contributes to new meanings which can turn one's own point of view away from stereotypes and prejudices.

**Day - Care 0 - 3 years old****The Family - School Relationship**

E.B. EL CASTELL AND ISABEL GIBOURG

El Castell is a school that involves the lives of many people from different types of families, from different ethnic groups, with various levels of education and from different walks of life, and, as it happens, subject to a high level of unemployment. From its inception, one of the main objectives of the team has been to garner the active participation of

the parent. And it has applied various strategies towards achieving this, up to the point of transforming the school into a place where experiences can be shared and where they can take place.

**Building Your Own Story with Pictures**

CARME CISNEROS AND ÀNGELS ZAMORA

Children love looking at photographs, especially if they are of people who are important in their lives. To have a photo album available in the classroom with the child's own photos allows one to evoke different events, situations and emotion lived in the family context. Likewise, having a photo album at home documenting in school activities helps both children and their families to have a perspective on the learning that goes on in the classroom. The evoking of lived experiences within the family and school environment can help children in the construction of their own history and identity.

**School 3 - 6 years old****The Idea is To Change Ideas into Forms**

QUIMI CRÉIXAMS

Plastic and visual art education for children is an attempt to open the way

towards their capacity to express themselves and learn about the languages of the plastic arts. At the same time, it must initiate children in the knowledge of art itself. Children must learn about works of art and artists, know how to get around a museum in a respectful manner, learn how to value and love art and respect and value the different types of expression created by different cultures.

**The Specialists**

ARACELI CUCALA AND LLUÍS VALLÉ

Are specialists in child education of any use? Here are some doubts along with a few answers. A specialist can be a dynamic support element while contributing the tools, resources and, if necessary, lending teachers a hand. At schools where specialists have been involved in putting a program of this nature gradually put into practice, respecting the periods of adaptation and the needs of each age, the presence of specialists has become a clear cut advantage for the children. This is a question which is must now being posed.

**Children and Society****Who's Looking After the Kids?**

ANDREU NEGRE

Who is responsible for looking after and raising the child? The answer is com-

plex: the family, the school, but what kind of family and what kind of school? We must go further. The lack of time distorts things so much and reduces the possibilities of relating to others and communicating with them. The possibility of finding time and place for childhood is becoming a challenge to society as a whole.

**Children and Health****Children Also Talk about Loss, Suffering and Death**

A. ANTÒNIA PLAXATS AND CONCEPCIÓ POCH

Western civilization tries to ignore death and also tries to hide suffering and failure. Nevertheless, to the degree to which we take death seriously, people feel called upon to take on the responsibilities of life. If we educate our children for life, why do we hide from children everything related to suffering, loss and death? We must trust in the healthy potential of the human being; if responsible adults of an open, flexible and firm spirit are there for the child from the first moment on, the child could then give the best of himself.



**Caracola**, núm. 115, maig de 1998

«A dormir se aprende»

M. Mar GARCÍA ORGAZ

«Hay que compartir con los niños los secretos familiares»

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 268, abril de 1998

«Los más pequeños crean cuentos y poemas»

DIVERSOS AUTORS

**Cucafera**, núm. 50 (supl.), maig de 1998

«Els petits-grans amics de col·legi»

I. G.

**Enfance**, núm. 1, 1r trimestre de 1998

«Histoires d'Enfance»

Hélène GRATIOT-ANPHANDÉRY

«Wallon et la neuropsychologie actuelle»

Jena-François CAMUS

«La genèse de l'axe corporel, quelques repères»

André BULLINGER

«Entre l'acte et la pensée, de l'activité conjointe aux symboles et aux croyances»

Michel DELEAU

«Une approche wallonienne de la jalousie»

Hélène TREMBLAY-LEVEAU

«Les enfants venus d'ailleurs»

Saàdia JAKOUB

«La science des bébés face à la question de l'exceptionnel et du virtuel»

Daniel MELLIER

«La raréfaction du jeune enfant dans un milieu familial en transformation rapide»

Alain NORVEZ

«Lire et écrire: état des lieux et questions pour la psychologie»

Andrée TABOURET-KELLER

«Les habits neufs de l'âge mental»

Jacqueline NADEL

«Pourquoi et comment le pédiatre s'intéresse au bébé»

Michel DE BRUNHOFF

«Diversité culturelle et approche interculturelle»

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

«Création du Centre international d'études et de recherche Henri Wallon»

Claude CARPENTIER, Bernard RISBOURG i Jean-William WAALLET

**Kikiriki**, núm. 48, març-maig de 1998

«Leer y escribir en la escuela» (dossier)

DIVERSOS AUTORS

## Butlleta de subscripció

□ □

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça

\_\_\_\_\_

CP Població Província

\_\_\_\_\_

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1998: 4.725 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.975 ptes.,

resta del món 6.300 ptes. o 43 \$

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

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_

Nom i cognoms del subscriptor

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

Banc/caixa Entitat Oficina DC

\_\_\_\_\_

Adreça de l'agència Compte/libreta

\_\_\_\_\_

CP Població Província

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

Firma del titular



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

Còrsega, 271  
 08008 BARCELONA



CASAS, Ferran: **Infancia: perspectivas psicosociales**, Barcelona: Paidós, 1998.

El llibre presenta les noves línies de pensament i investigació en camps com la psicologia social, psicopedagogia, pedagogia social, sociologia i el treball social, entre d'altres, amb una anàlisi simultània dels infants com a persones individuals, grup social i conjunt de població. Això, sense oblidar de tractar els problemes socials que afecten la infància. Entre d'altres aspectes, explica on se situen els infants en la nostra societat, les seves realitats i el futur.

ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA:  
 Carta a una mestra, Vic: Eumo, 1998.

Lorenzo Milani, capellà, va ser desterrat a Barbiana, la parròquia menys important de la diòcesi de Florència. L'hi envien per haver creat una escola vespertina a la rectoria. A Barbiana, hi va crear una altra escola, diferent de les oficials. No hi havia suspesos, els infants feien de mestres, els més lents eren els elegits. Des d'aquesta escola, s'escriu la *Carta a una mestra*. S'hi planteja la selecció que imposa als pobres i privilegia els rics el sistema educatiu. «L'escola», diu, «és un hospital que guareix els que estan bons i rebutja els malalts». I alhora s'advoca per una nova escola. És un llibre que enganxa i es llegeix sense poder-lo deixar, i que cal rellegir com a cura d'humilitat.



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

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
 Telèfon: 93 237 07 01. Fax: 93 415 36 80

**Direcció:** Irene Balaguer i Roser Ros  
**Cap de Redacció:** Raimon Portell  
**Secretaria:** Mercè Marlès  
**Consell de Redacció:** Elisabet Abeyà, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay,

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

**Projecte gràfic i disseny de les cobertes:** Enric Satué  
**Composició:** Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona  
**Impremta:** Romanyà Valls, Verdaguer, 1, 08786 Capellades (Barcelona)  
**Dipòsit legal:** B-21091-83  
**ISSN:** 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**  
 Associació de Mestres Rosa Sensat  
 Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
 Telèfon: 93 237 07 01. Fax: 93 415 36 80

**Preu de la subscripció: 4.725 ptes. l'any**  
**PVP: 850 ptes. IVA inclòs**

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

# NOVETAT VÍDEOS



## Sèrie: «Els instruments musicals, els nostres amics»

- • • El piano, el violí i la guitarra  
La veu, la percussió i l'orquestra  
El clarinet, la trompeta i l'orgue
- • • A cada vídeo podreu escoltar i veure els músics com ens expliquen els seus instruments, quines possibilitats expressives tenen i sobretot podreu començar a gaudir de les audicions musicals, dels bons moments que ens poden fer passar els nostres amics, els instruments.  
Mirem-ho i escoltem-ho amb atenció.

Assessors de la sèrie: Carles Riera, Mònica Bargalló.

Guió i producció: Rosa Murtra.

Tècnic de so: Albert Royo.

Edició: Meritxell Segué.

Músics: Mònica Bargalló i grup «nota de pas», veu.

Santi Molas, percussió.

Orquestra Simfònica del Vallès, orquestra.

Titella: Zootrop.

Càmera i realització: Agustí Corominas.

Disseny caràtula: David Reche.

Durada del vídeo: 12-14 minuts.

Una producció de:

  
Metròpoli  
video-films S.C.P.

  
ROSA  
SEN  
SAT

  
ROSA  
SEN  
SAT

**A. M. Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona

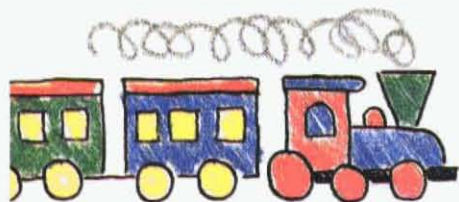
Tel.: 93 237 07 01 • Fax: 93 415 36 80

E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)

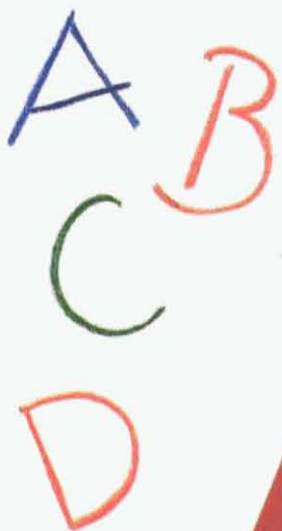
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució: **Triangle S.L.** Lepant, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel.: 93 265 18 21 • Fax: 93 265 15 94

**STAEDTLER®**



Llapis triangulars Triplus,  
ergonòmics  
i pedagògics –  
ideals per a la  
iniciació a  
l'escriptura



**NORIS  
CLUB**



Amb els llapis  
**TRIPLUS**  
és molt fàcil aprendre  
d'escriure

STAEDTLER Española, S. A.  
Polígono Industrial Agripina  
Comunicaciones, 12  
08755 CASTELLBISBAL (Barcelona)  
Teléfono (93) 772 40 05