



# in-fàn-ci-a

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

2001

120

MAIG  
JUNY

*educar de 0 a 6 anys*

# Vergonya

Ara finalitza el període d'aplicació de la LOGSE, un període en què calia fer un esforç d'adequació a la nova realitat que la Llei exigia també en educació infantil, un període en el qual s'ha treballat tant individual com col·lectivament per complir amb dignitat el compromís que la Llei establí, un període en el qual educadors i mestres han fet un important esforç de formació, un període en el qual s'han produït ajustaments en el terreny laboral amb pactes més que responsables entre sindicats i patronal del sector que han permès avançar en sintonia amb el que plantejava la Llei.

Un període en el qual hi ha hagut una acció de govern asimètrica pel que fa a l'educació infantil. Un període en què han estat escolaritzats tots els infants d'edat de parvulari, el qual

ha rebut el mateix tracte que l'escola primària en orientacions educatives i en subvenció, fet que ha desvirtuat la qualitat pedagògica pròpia i ha consolidat la doble xarxa d'escoles, aprofundint la dicotomia pública/privada. Un període en el qual l'extensió de l'oferta pública d'escola bressol ha estat congelada i, si es pogués disposar de dades, segurament es podria afirmar que, en el seu conjunt, l'oferta ha disminuït.

Ara, quan cal complir el compromís de promoure la creació de noves places d'escola bressol que el govern de la Generalitat ha adquirit amb el conjunt de la població, ara, que també cal donar per finalitzat el període d'aplicació de la LOGSE, ara, es fa evident que durant aquests més de deu anys no s'ha fet tot el que era necessari per complir allò a què s'havia compromès.

Per tant, no ens sorprèn que sigui ara que, per esmenar la seva pròpia plana, el seu compromís, la Conselleria d'Ensenyament pretengui actuar per

decret, rebaixant plantejaments sobre els mínims establerts en el desenvolupament de la Llei d'obligat compliment per tots, inclòs el Departament.

Ara, a més de la frustració que ha comportat la política educativa de la Generalitat, fa vergonya veure com es renuncia a exercir les pròpies responsabilitats, veure com es torna a utilitzar el terme *guarderia* per referir-se a un centre que acull infants de 0 a 6 anys, veure com es proposen reglamentar i impulsar *serveis d'atenció* fins a sis anys, o *mares de dia*, saltant-se el que diu la Llei «per raons de protecció a la infància». Es vol gestar una nova realitat en la qual hi haurà infants de primera, de segona o de tercera. Vergonyós.

Vergonya, se sent quant el Govern proposa fer una política per als infants de 0 a 6 anys pròpia del segle XIX o dels pitjors anys del franquisme, mostrant desconeixement o menyspreu cap a tot el que ha significat Catalunya i s'hi ha fet per l'educació d'aquestes edats durant el segle XX.

<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Sobre la diversitat cultural. Entrevista amb Francesc Carbonell</b>	Mònica Garcia	<b>5</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Les famílies i l'escola infantil. La construcció conjunta d'una història</b>	Sílvia Morón	<b>9</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>El racó dels mocs</b>	Carme Cols	<b>13</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Dissenyem el nostre pati</b>	Sílvia Majoral	<b>14</b>
	<b>Escriure a mà: present i futur</b>	Àngels Prat	<b>19</b>
<b>Escoltem-los</b>	Converses d'infants recollides per Mireia Corona i Núria Regincós		<b>23</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Qui denegaria a l'infant contes a tot do?</b>	Roser Ros	<b>25</b>
	<b>L'altra literatura infantil</b>	M. Àngels Ollé	<b>28</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>El riure</b>	José A. González	<b>34</b>
<b>El conte</b>	<b>Tio Bernabé. Un conte brasiler</b>	Monteiro Lobato	<b>36</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Protagonista l'infant. Aquest mes un tast de llibres de l'Amèrica del Nord</b>	Rates de Biblioteca	<b>39</b>
<b>Informacions</b>			<b>40</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>

El fet d'esdevenir mare per primera vegada ha representat un moment que ha marcat enormement la meua vida. No és només una experiència única, sinó que es tracta d'un esdeveniment complex caracteritzat pels canvis que comporta en molts aspectes de la vida de cada membre de la parella i de la parella mateixa.

Tenir avui una criatura en un nucli familiar on només conviuen el pare i la mare resulta bastant



diferent de quan els fills naixien en el si d'una família on vivien més parents (avis, oncles). Segurament l'experiència dels més grans ajudava a tirar endavant gairebé d'una manera imperceptible en tots els aspectes relacionats amb la cura dels nadons. Avui els

parens, i més concretament les mares, han d'afrontar l'arribada del nadó amb més soledat, atesa

## Una experiència compartida els espais familiars

Montserrat Garcia Salomon

la nova estructura de família nuclear.

Si, a més, la parella es planteja no confiar la cura i educació del seu fill durant els primers anys de vida a una escola bressol i decideix assumir ambdues tasques directament, la cosa es complica.

En el nostre cas, prendre aquesta darrera opció responia al desig d'acompanyar de prop el nostre fill i gaudir plegats del seu creixement. Com qualsevol nova experiència, aquesta també requeria un aprenentatge en forma d'assessorament, ajut, consells, etc. Tot això va arribant, però no sempre, ni a tothom, resulta fàcil d'aconseguir.

Crec que en el nostre cas podem considerar-nos afortunats ja que vam saber d'un lloc on podíem acudir i compartir la nostra experiència amb d'altres famílies que es trobaven en el mateix moment vital. Així, vam contactar amb un

dels tres espais familiars que depenen de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB). Aques-

ta iniciativa ens proporcionava un espai on:

- Poder gaudir de l'experiència de veure el nostre fill desenvolupar-se en un medi diferent del domèstic.
- Compartir el fet de ser pares amb altres parelles.
- Observar directament el nostre fill com es relaciona i es belluga en un medi similar a l'escolar i, alhora, poder participar activament en les activitats i els jocs que s'organitzen per als infants.
- Possibilitar el contacte i la interacció entre els nens i les nenes

que participen en l'espai com a pas previ a la socialització.

- Rebre ajut en moments de desànim o angoixa i l'assessorament de les educadores en diferents camps i aspectes educatius: característiques dels diferents moments evolutius, salut, problemes específics, etc.
- Compartir l'atenció que donem al nostre fill amb els altres infants.
- Permetre una relació enriquidora entre persones de diferent procedència sociocultural.

Pensem que aquesta iniciativa pot resultar molt vàlida i satisfactòria per a molts pares. Cal considerar-la com una opció paral·lela a l'escola bressol, tot i que actualment l'oferta d'aquests espais familiars queda reduïda només a tres centres en tota la ciutat. Creiem que aquesta iniciativa hauria de ser promoguda i estesa perquè un nombre més gran de famílies en puguin gaudir. ■



# Tot fent un conte

Montserrat Martín

Vam començar aquell matí preguntant-nos si sabíem què era una biblioteca. Molts infants van assenyalar la biblioteca de la classe. Bé, però, interessava encuriosir-los en la idea que a l'escola hi ha un espai només amb llibres, molts llibres que serveixen per a tots els infants i que podríem anar a visitar-lo.

Així ho vam fer. Cares expressives i sorpreses en obrir aquella porta i observar tot el que amagava. Després de deixar-los voltar i mirar, vam seure en rotllana per fer una petita reflexió: on hi havia més llibres, a la nostra classe o a la biblioteca? També volia que s'adonessin que tots els llibres porten imprès el nom de la persona que l'ha escrit i el de la persona que ha fet els dibuixos.

En tornar a classe tots estàvem molt contents per la descoberta. De seguida els vaig convidar a ser escriptors, a fer un conte entre tots, jo els ajudaria.

Vaig adonar-me de les cares d'entusiasme que van mostrar per la idea i vam decidir de què volíem que parlés aquest conte. Tots els temes eren d'animals: el gat, el gos, i la gran majoria

de la classe, el tigre. Era evident que els atreïa un llibre que hi havia a la biblioteca i que encara no havíem explicat.

Tot estava decidit, però jo em plantejava dues qüestions: els explicava el conte del tigre i donava informació sobre aquest animal o bé els deixava abocar tots els seus coneixements previs i a veure què passava?

Em vaig deixar persuadir per la segona idea. Una noia de

pràctiques, en aquell moment a la classe, prendria nota de totes les idees; jo els conduiria i els motivaria en aquesta empresa.

La sorpresa va ser nostra en veure la quantitat d'idees que un nen de tres anys pot tenir sobre un animal que no és propi del seu entorn i del vocabulari que ha pogut sorgir.

Un cop recopilades totes les idees, vaig ordenar-les més o menys, per donar una forma narrativa.

Una frase a cada pàgina formaria el conte i, com que era molt difícil per a ells la il·lustració, vam decidir buscar fotografies o dibuixos sobre el tigre.

Vam mirar el llibre de la biblioteca de la classe, es van baixar llibres de la biblioteca i, d'altres classes, assabentades de la motivació que teníem sobre el tema, ens van aportar més informació.

I així és com, traient d'ací i d'allà



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®**

i fent fotocòpies, es va poder il·lustrar el conte. Una nena va aprendre a escriure la paraula «tigre» de tant veure-la escrita a la pissarra i als llibres que manipulaven; ella va voler escriure el títol del conte.

Un altre nen va voler dibuixar el tigre de la portada.

Ja enquadrant el nostre conte, els nens i les nenes només desitjaven agafar-lo, mirar-lo, passar pàgines i tocar-lo.

Però altres aspectes van cridar la meua atenció: els nens de la classe començaren a portar de casa animals de peluix, un ós panda, un gos, un tigre; i també llibres sobre animals, un de fotografies, el naixement de les foques, dos més amb dibuixos. És a dir, estaven tan engrescats en el tema, que no es van aturar en el tigre, sinó que van continuar amb tota la fauna.

Sortir al pati i pintar un tigre molt gran, de mida real, com ens deia en un llibre, va ser una experiència molt agradable per a tots. Després el penjarem al passadís i el vam ensenyar a tothom.

I, per arrodonir el nostre projecte, vam fer una visita al zoo per conèixer el nostre amic al natural.

Tota aquest experiència, recollida en un bonic conte que passa a ocupar un lloc a la nostra biblioteca, no s'atura aquí, sinó que ha pro-

vocat en els nens un interès per la descoberta, per saber més enllà del que ja saben; bé perquè ho han vist a la televisió, perquè els ho han explicat els pares o els avis, o, com diuen alguns, «...jo ja sabia», «...ningú m'ho ha explicat», «...ja ho sé».

Ens ha mantingut interessats constantment en una recerca força gratificant per a tots —infants i mestra—, que hem fet extensiva a l'escola.

I així, com qui no vol la cosa, ens hem passejat amb el tigre per totes les àrees de l'educació infantil (descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn natural i social i intercomunicació i llenguatge verbal, musical, plàstic i matemàtic). Els nens han imitat el so que fa el tigre, han vist que té quatre potes i han caminat com ell; dos ulls com ells, una boca també. Els ha captivat la seva pell i la manera de córrer. Han pogut plasmar-ho amb esponges, pintures i pinzells en un paper, molt gran, com al natural.

D'aquesta manera puc dir que uns nens de tres anys, cap al final del segon trimestre del curs, han mantingut un interès que els ha portat a ampliar els seus coneixements. I que l'ensenyament-aprenentatge és un procés que els infants construeixen a partir d'aquesta inquietud. ■

# Entrevista amb Francesc Carbonell

## Sobre la diversitat cultural

La presència creixent a les escoles d'infants pertanyents a minories culturals és una realitat incontestable. El seu nombre augmenta any rere any. Molts descendeixen de famílies immigrants vingudes de zones geogràfiques diferents, amb cultures i religions molt diverses. La diversitat cultural que representa la seva integració a l'escola comporta, tanmateix, un risc evident: el de la marginació i creació de guetos. Una dada ho corrobora: a Catalunya, durant el curs passat, prop del 94 % dels alumnes no universitaris, d'origen magribí i subsaharià, estaven escolaritzats a l'escola pública.

Partint d'aquesta realitat, un estudi recent de Francesc Carbonell reflexiona sobre el fenomen de l'educació intercultural, analitzant si hi ha diferències en el procés d'aprenentatge de nens «auctòctons» i «immigrants» en edats primerenques. La seva investigació, amb el títol *Incidència de la diversitat cultural en el primer cicle d'educació infantil: repercussions educatives*, li permet arribar a conclusions molt interessants sobre la importància dels estereotips en l'educació intercultural i sobre la funció social d'aquesta educació.

**INFÀNCIA:** *Com va sorgir aquesta investigació?*

**Francesc Carbonell, estudis de la interculturalitat, ha investigat recentment la incidència de la diversitat cultural en el procés d'aprenentatge i desenvolupament dels infants en el primer cicle d'educació infantil, i les possibles diferències entre infants autòctons i immigrants. En aquesta entrevista ens explica les interessants conclusions que n'han tret.**

**Mònica Garcia**

**FRANCESC CARBONELL:** La incidència de la diversitat cultural de les famílies dels infants en el seu èxit o fracàs escolar és un tema recurrent en la literatura psicopedagògica des de finals dels anys setanta. Al nostre país, el tema de l'escolarització dels infants de grups minoritaris s'ha convertit en una porció molt significativa de la part visible de l'iceberg dels conflictes interculturals. Tanmateix, els especialistes no acaben de posar-se d'acord ni tan sols en els aspectes més fonamentals de la qüestió. Ens va semblar que, ara i aquí, era tan gran el buit pel que fa a estudis que aportin llum sobre els molts interrogants que se'ns plantejaven (i que encara se'ns plantegen) que vam decidir tractar el tema.

**I.:** *Quin era l'objectiu bàsic de l'estudi?*

**F. C.:** Segons la meva opinió importa conèixer quina repercussió real té la variable diversitat cultural en els processos de desenvolupament-aprenentatge dels infants, per poder complir amb el precepte de la LOGSE d'adaptar el sistema educatiu a les peculiaritats de cada infant. La investigació tenia com a objectiu principal, precisament, conèixer si hi ha diferències significatives en el rendiment escolar dels nens segons la seva pertinença a un grup sociocultural concret.

**I.:** *Per què es va triar de centrar l'estudi en la primera etapa d'escolarització?*

**F. C.:** Podria semblar que retrotraure a edats tan primerenques l'estudi d'aquest tema simplifica la qüestió bàsica de la repercussió de la diversi-

## “Massa sovint es confon la integració amb l'assimilació, amb l'obligació d'adaptar-se del foraster.”

tat cultural en el desenvolupament, en els aprenentatges i en l'èxit escolar dels nens i les nenes. Però, res tan lluny de la realitat. Com diuen els especialistes, durant els tres primers anys de vida es forgen els trets bàsics de la personalitat de l'adult.

En aquestes edats, doncs, la interrelació entre els elements físics, psíquics, culturals i socials en el procés de desenvolupament-aprenentatge de l'infant és tan intensa i complexa que qualsevol intent d'analitzar processos concrets no pot aïllar aquests elements ni ha de fer-ho.

**I.:** *L'informe esmenta dues paraules clau: biculturalisme i aculturació. Com afecten aquests fenòmens els infants de grups minoritaris?*

**F. C.:** S'imposa una primera reflexió: com la situació d'instabilitat i de canvis profunds en la família, a la qual s'enfronten els immigrants, afecta el desenvolupament dels infants? Si alguns immigrants africans adults han expressat aquesta sensació de ser estrangers a tot arreu, ja que el procés d'aculturació els ha fet distanciar-se de la cultura del país d'origen, sense que es puguin sentir membres de fet de la comunitat de destí, què succeirà amb aquests infants que des que neixen comparteixen pràctiques, contextos, valoracions, llenguatges, missatges, fins i tot aliments de dues cultures diferents?

**I.:** *Quina és, doncs, la funció que ha de fer l'escola en aquest conflicte d'identitat?*

**F. C.:** A parer meu, ha de ser tan important centrar les prioritats de la pedagogia intercultural en la prevenció de les causes i el tractament de les possibles conseqüències negatives d'aquest biculturalisme com reconsiderar críticament aquells discursos, ingenus i perillosos, que limiten l'educació intercultural a un intercanvi folklòric.

Ens hem de preguntar: fins a quin punt aquella pedagogia intercultural que es construeix només amb lluentons, musiquetes, exotisme, farbalans i cuscús té, o no, la funció social de negar un conjunt de relacions conflictives, reals, de poder i de marginació? Fins a quin punt amb aquesta mena de pedagogia es col·labora a desviar l'atenció del

conflicte central, amagant-lo sota un simulacre de relacions interculturals, consistent, en el millor dels casos, en un bescanvi d'elements folklòrics descontextualitzats, momificats, buidats de referents i de continguts? Fins a quin punt amb tantes fires i festes (i zoos humans, valgui l'expressió) de la diversitat, en lloc de lluitar contra el racisme no estem facilitant la consolidació del racisme diferencialista?

**I.:** *Com afectaria aquest racisme subtil l'educació dels infants immigrants?*

**F. C.:** Aquest racisme subscriuria immediatament el famós eslògan: som iguals, som diferents, amb aquesta interpretació: com que som iguals, escoles per a tots; però, com que som diferents, hi ha d'haver escoles específiques per als gitanos o magribins i barris diferents i drets diferents...

**I.:** *Significa això, per tant, que les pràctiques actuals d'educació intercultural només contribueixen a reforçar els estereotips existents?*

**F. C.:** Un exemple: sovint es tendeix a pensar que tots els infants africans comparteixen una mateixa cultura, homogènia i idèntica, i aquesta homogeneïtat intragrupal es considera tan natural i quasicongènita com ho és el color de la pell. És una construcció cultural fantasiejada a partir dels apriorismes i dels prejudicis etnocèntrics o xenòfobs de l'imaginari dels membres del grup majoritari, inclosos amplis sectors dels educadors. En canvi, el coneixement directe de cada una d'aquestes persones basta per posar de manifest una diversitat intragrupal tan important com es pot donar entre els autòctons.

Fins a quin punt moltes pràctiques pretesament «interculturals», de respecte a la diversitat, no són en el fons una pràctica dels processos propis de vigilància i control de les institucions segrestadores, per emprar una terminologia foucaultiana, ensenyant-los a ser permanentment estrangers? O més ben dit, ensenyant-los a acceptar l'únic paper que els permetem de tenir en la nostra societat: el de grup social dominat i sotmès, és a dir, de grup socioculturalment «integrat».



**“La integració de dos grups ètnics diferents és el procés que es va fent a partir d’una voluntat inequívoca de resoldre els conflictes inevitables.”**

**I.:** *L’objectiu de l’escola, no hauria de ser, per tant, la integració total d’aquests infants? S’equivoca l’escola?*

**F. C.:** Massa sovint es confon la integració amb l’assimilació, amb l’obligació d’adaptar-se del foraster, del diferent, una adaptació que exigeix necessàriament la submissió. I aquesta opinió, molt generalitzada per desgràcia de tots, no solament dels immigrants, influeix poderosament en la construcció de la ideologia i de les actituds i dels valors que es transmeten en les escoles.

Una cosa són els complexos i difícils processos de construcció identitària dels nostres infants, i una altra cosa molt diferent és la basta atribució identitària amb què els marquem, els etiquetem i els classifiquem en grups, més per la pulsio del control, l’ordre i la simplificació, que per una voluntat de comprensió, empatia i acompanyament educatiu. És d’aquesta manera que, en el context d’una societat multicultural, l’escola compleix amb el seu rol de reproduir i consolidar les diferències d’estatus socioculturals i econòmics, en lloc de dur a terme la seva funció educadora en la línia d’emancipació personal i de la igualtat d’oportunitats.

Perquè entre nosaltres, parlant en sentit estricte, no hi viuen nens o nenes berbers, saharoles o gitanos. Hi viuen nens i nenes de dues cultures, immersos en el duríssim procés de construir una identitat ètnica i sociocultural estable i necessàriament mestissa, a partir de la dificultat afegida de pertànyer a un grup minoritari, sovint exclòs sociopolíticament, els quals en aquestes condicions van aprenent que se’ls exigeix un procés d’aculturació, mentre que se’ls nega la possibilitat d’inserció social.

**I.:** *Quin hauria de ser, doncs, el procés a seguir a les escoles?*

**F. C.:** La integració de dos grups ètnics diferents és el procés que lentament es va fent a partir d’una voluntat activa i inequívoca, per totes dues parts, de resoldre els conflictes inevitables que provocaran la diver-



**“No hem trobat indicadors clars que permetin afirmar que la diversitat cultural afecta per ella sola el procés d’aprenentatge.”**

sitat de valors i costums, però sobretot la desigualtat social i política. Per això tots dos grups, majoritari i minoritari, són agents d’aquesta creació-integració a una realitat sociocultural nova, diferents de les dues que l’han generat. No és, per tant, una relació entre uns dominadors i uns sotmesos, sinó que ha de ser justament tot el contrari, una forma d’alliberament col·lectiu.

L’acompanyament educatiu d’aquest procés dinàmic de construcció d’una identitat ètnica hauria de ser un dels objectius fonamentals de l’educació intercultural. Nosaltres, tanmateix, acostumem a dificultar-ho greument amb la nostra «educació intercultural folklòrica», amb el tracte que donem a aquell nen atribuint-li (en positiu o en negatiu), més que una identitat (gitana, mandinga o berber), un estereotip identitari que funciona perfectament, com dèiem abans, per mantenir controlats, encapsulats i exclosos aquests col·lectius d’estatus inferior.

**I.:** *En què ha de canviar l’actitud dels professionals?*

**F. C.:** Una de les comeses més difícils en la formació permanent del professorat és la modificació d’actituds i valors; però no és menys cert que la generalització de l’estratègia de fer participar la mare dins de l’escola en el procés d’adaptació de l’infant no és tan difícil, i és un primer pas molt important perquè educadores i famílies comencin un procés empàtic de comprensió mútua i de recerca conjunta de les millors estratègies per facilitar l’òptim desenvolupament de l’infant.

**I.:** *La constatació principal del seu estudi suggereix, això no obstant, que malgrat tot no hi ha diferències en l’aprenentatge d’uns infants i altres quan es donen les condicions adequades.*

**F. C.:** En efecte, una de les conclusions del nostre treball ha estat que, analitzant el resultat total obtingut en una escala de valoració del desenvolupament infantil en una mostra de més de cent infants pertanyents a diversos grups socioculturals, tanta importància té en els resultats d’aquesta valoració la seva pertinença a un grup sociocultural determinat,

com el fet que sigui nou o continuador en la seva escolarització. I, en moltes ocasions, el fet que un infant concret es trobi o no en el seu primer any d’escolarització s’ha mostrat com a més significatiu, a efectes del seu procés de desenvolupament-aprenentatge, que el fet de pertànyer a un grup sociocultural o altre.

Resumint, doncs, podem dir que no hem trobat indicadors clars que ens permetin afirmar que la variable «diversitat cultural» afecti per ella sola i de manera definida i contundent el procés global d’aprenentatge-desenvolupament dels infants del primer cicle d’educació infantil, quan es donen realment per part de l’escola unes actituds i unes actuacions favorables a la comprensió i a l’acceptació de la diversitat cultural individual, a la gestió dels conflictes que la convivència intercultural comporta, renunciant tant a les atribucions identitàries estereotipades com a qualsevol actitud segregadora i excloent.

Així, la gran conclusió de la investigació de Francesc Carbonell i Paris és, per tant, que la diversitat cultural no es troba a l’origen de la desigualtat d’oportunitats socials i acadèmiques dels infants pertanyents a determinats grups socioculturals humans (com no s’hi troben els gens). Potser per això, l’estudi *Incidència de la diversitat cultural en el primer cicle d’educació infantil: repercussions educatives* afegeix, per últim, algunes propostes per optimitzar les condicions de l’educació dels infants de menys de tres anys pertanyents a grups minoritaris. Entre aquestes destaca una aposta per augmentar el nombre de places públiques i gratuïtes en aquest tram educatiu, per l’establiment d’itineraris d’escolarització en els barris, per incentivar els centres d’educació infantil i dotar-los dels recursos necessaris, per la formació permanent dels educadors i per crear espais d’ajuda i trobada entre mares, pares, educadors i professionals especialitzats. ■

Extret de la revista *Ofrim Suplementos*, novembre-desembre de 1999, editada per la Creu Roja i la Comunitat de Madrid.

# La construcció conjunta d'una història

## Les famílies i l'escola infantil

**Quatre perspectives enriqueixen la construcció conjunta d'una història entre les famílies i l'escola bressol: l'intercanvi d'informacions i opinions, el coneixement d'altres punts de vista i valors, l'especial atenció per a les preocupacions i les pors dels altres, i aprendre a prendre decisions de manera conjunta.**

Silvia Morón

Les escoles infantils i especialment les que atenen les primeres edats són llocs on, per primera vegada, podem establir uns nexes transcendentals per dialogar sobre l'educació.

A part dels infants mateixos, les famílies són els altres protagonistes d'aquest fenomen apassionant que és la construcció conjunta d'una història educativa que comença.

Els equips educatius són els encarregats de preparar tots aquells espais i temps que facilitin els intercanvis, els diàlegs, les escoltes.

Justament des del dret i la necessitat de la participació a les escoles se'ns dona la possibilitat extraordinària de construir conjuntament uns estils de relació. Estils que poden estar carregats de diàleg, intercanvi de la riquesa de cultures i experiències que ens aporten la

diversitat de famílies que decideixen confiar el seu fill o filla a aquestes institucions. Treballar en aquestes etapes educatives requereix, a més d'una sòlida formació inicial, espais propis on l'equip també pugui analitzar, discutir i dissenyar els estils comunicatius que desenvoluparan amb els petits i amb les famílies; on, paral·lelament, apareixen les nostres concepcions sobre la infància i, en conseqüència, quin lloc també atorguem a les famílies; on entendre l'autonomia i la competència de l'ésser humà des de la seva més tendra infància possibilita emprendre camins de reconeixement envers els iguals i envers els diferents, camins d'escolta i disponibilitat envers els infants i envers les seves famílies, camins que definiran l'estil de relació que aquesta escola creu més pertinent desenvolupar i construir.

I aquests estils de relació dependran de com aquest equip viu i sent l'educació i tot allò que comporta.

Participar en una escola voldrà dir, llavors, sentir que es forma part, compartir uns valors, ser tingut en compte, ser escoltat i poder d'alguna manera formar part en la presa de decisions.

Per poder desenvolupar relacions carregades de diàleg, intercanvi i escolta, els equips han de fer un esforç de comprensió de les diferències, de respecte per la diversitat d'històries i valors dels «altres», un esforç en el reconeixement de les competències dels interlocutors.

El valor de les diferències és el que ha de marcar els estils de relació que s'inicien en aquesta construcció conjunta entre les famílies i les escoles. Creure fermament en el valor de les diferències possibilitarà escoltar atentament i respectuosament altres idees.



Així es desmunten els estereotips sobre models d'educació, sobre estructures familiars, sobre el pes que de vegades tenen les nostres pròpies històries de vida.

Les escoles, i tota la societat en el seu conjunt, viuen moments de sorpresa. Sorpresa i desconcert vinculats a la gran diversitat de cultures, hàbits religiosos, estils de vida que es tradueixen en la manera de pujar els petits, com alimentar-los, què ensenyar-los.

La participació és, per tant, un gran exercici

democràtic que facilitarà la comprensió de la diversitat i farà possibles els espais d'intercanvi, de coneixement mutu, de diàleg i, en definitiva, serà la participació entesa d'aquesta manera la que facilitarà la construcció d'una història educativa. I aquesta història educativa, l'hem de teixir amb tota cura des del respecte als petits i als seus bagatges familiars.

Les escoles s'han de constituir en espais modèlics en la realització efectiva dels valors democràtics. Els hem de poder viure. Tots. L'equip educatiu, els nens i les nenes, les famílies.

Aquesta conceptualització de la participació i dels valors democràtics s'ha de poder viure en la pràctica a partir d'una proposta acurada i intencionada que marcarà i identificarà la línia, l'essència, el projecte, les idees que té aquest equip. Proposta que, en relació amb les famílies, s'ha d'impregnar d'espais i temps que facilitin:

1. L'intercanvi d'informacions i opinions.
2. Conèixer altres valors.
3. L'escolta atenta, l'interès per les preocupacions i/o les pors.
4. Prendre decisions conjuntament amb les famílies.

Per aconseguir-ho l'equip haurà de fer també un esforç intern per conèixer les opinions, les intencions i els valors dels seus propis membres.



Si repassem la vida d'una escola infantil trobem un desplegament d'opcions per establir aquests espais, aquests temps en què poder posar en pràctica els estils de relació que possibiliten el desenvolupament d'aquesta vida democràtica, d'aquesta participació.

Quan es plantegen la incorporació d'un infant al centre, les famílies inicien un recorregut durant el qual ja s'han de poder explicitar les intencions participatives d'aquest centre.

Justament en el moment de les primeres trobades és quan s'han de crear els espais per desenvolupar el valor de la informació; informació rellevant sobre els estils i l'essència d'allò que els seus nens o nenes trobaran en aquest centre i quin lloc hi tenen les famílies com a interlocutors vàlids. I s'han de saber distingir com a rellevants les informacions sobre les competències dels infants, els seus processos d'autonomia, el respecte dels seus «temps» personals, més que no pas informacions normatives, en les quals només es perceben ordres homogènies sobre allò que es pot fer o s'ha de fer (roba, horaris, entrades...), com si a priori poguéssim establir un únic valor superior, el que el centre estableix al marge de les realitats familiars.

Les reunions informatives han d'estar marcades per un estil d'acolliment, de benvinguda, d'amabilitat i afecte envers aquelles famílies que estan confiant el seu fill o filla a aquest grup de persones a qui ells sí que reconeixen unes competències.

En aquesta rebuda ja es poden i s'han d'ensenyar des de la més absoluta transparència els espais i les intencions educatius que l'equip pensa desenvolupar-hi. Perquè les coneguim, perquè les analitzin, perquè opinin.

El desplegament d'entrevistes personals possibilita un espai qualitatiu perquè les famílies siguin escoltades, des dels seus sabers i coneixements dels seus fills i filles, des dels seus valors i creences, des de la seva diversitat. El diàleg i l'escolta hi han de marcar la diferència i no hi hauríem de trobar mai la presència del valor únic, homogeni, normatiu, superior d'un únic saber. En les entrevistes, realment, el respecte per l'altre ens ha d'impregnar.

Aquestes entrevistes s'han d'entendre des de la professionalitat, com a espais i temps qualitius privilegiats de ric intercanvi íntim dels desitjos, temors i incerteses que es generen en l'acompanyament de vida dels fills i filles, i no com a espais per passar interminables qüestionaris que es poden respondre tranquil·lament en la calma de la llar, ni com a espais unidireccionals en què el «professional expert» indica allò que s'ha de fer sense desplegar l'escolta i sense possibilitar el dret a ser escoltat.

En les entrevistes, hi hem de rescatar la presència dels dos progenitors (si hi són) incorporant-los tots dos en el compromís del diàleg i la responsabilitat educativa dels seus nens i nenes. I hi hem d'incorporar els pares i les mares conjuntament. Per a això moltes vegades hem d'oferir temps alternatius i com-

patibles amb les diverses obligacions laborals de les famílies.

Si obrim les portes al diàleg, han de ser portes reals. Si limitem la possibilitat de diàleg exclusivament a la franja de les 12 h o de les 15 h potser ens hem de plantejar quin estil de diàleg estem fomentant o realment qui hi pot participar de debò.

Quan preparem reunions de tot el grup junt amb les famílies hem de pensar quins estils de relació desenvoluparem. Volem que dialoguin? Que es coneguim entre ells i elles? Que opinin? Que assenteixin o dissenteixin? Si és així, no hem d'ocupar tot el temps a informar unidireccionalment.

Hem de desenvolupar una actitud de predisponibilitat a un altre tipus d'intercanvi. Sense pors. Oberts al dubte. I això sí que és una demostració de professionalitat, la del professional de l'educació sensible, participatiu, democràtic, conscient de l'existència de molts sabers i valors.

Què hem de dir dels moments, dels temps i espais de les entrades i sortides? Molt sovint es transformen en intercanvis ràpids d'objectes més que de subjectes.

Què pot experimentar un infant petit de vuit mesos o de dos anys que no sent ni una frase amable, ni veu un somriure entre l'adult que el deixa a l'escola i l'adult que l'hi rep? Com es pot preparar aquest espai i aquest temps amable, entranyable i fonamental en l'etapa que ens concerneix? Aquest moment que es pro-



dueix dia rere dia, cinc cops a la setmana, uns 180 dies l'any, més o menys.

Les entrades i les sortides marquen realment un estil de relació, en què moltes vegades i simplement per un desconeixement professional de les característiques pròpies de les edats o per una ignorància organitzativa institucional queda en mans de les persones menys formades del centre o que ni tan sols són les responsables dels petits en el transcurs de la jornada.

Què hem de dir de com intercanviem amb les famílies les idees, les concepcions, els valors lligats a l'alimentació o al repòs o a la higiene dels infants?

I com expliquem el joc, les relacions/interaccions dels infants segons els seus moments evolutius?

I com celebrem les petites i grans adquisicions d'autonomia que aconsegueixen els nostres infants? Aquests cent llenguatges que segons Malaguzzi tenen els nens i les nenes i dels quals, de vegades, només prenem nota d'aquell únic que encara no té desenvolupat, incapaços, ceccs, davant dels noranta-nou restants?

I com compartim aquesta mirada d'assoliments amb les famílies? Amb quina alegria i entusiasme? O portats només per la dificultat i l'enuig perquè no han desenvolupat aquell únic llenguatge per al qual, fins i tot, no li hem donat el temps o l'oferta necessària?

Com es propicia el treball de comissions o grups autònoms de pares i mares que puguin desenvolupar iniciatives?

Com decidim què podem celebrar, quan i com?

La manera com aconseguim que el nostre centre, els nostres espais i temps ho siguin també de les famílies definirà la nostra proposta participativa. O definirà la nostra *no* proposta participativa, poc democràtica i fonamentalista sobre uns únics valors.

I és aquí que estem obligats a una reflexió imprescindible, profunda i gairebé urgent.

Perquè les realitats que tenim ens marquen que encara estem en camí, que encara hem de transitar per processos democràtics més grans entre els equips, envers els infants i les famílies.

Perquè l'ajustament continu de les propostes educatives en relació amb els infants encara ha de millorar la seva qualitat.

Perquè el coneixement de les necessitats, competències i possibilitats que cal desenvolupar en aquestes etapes encara s'ha de treballar profundament en els equips.

Perquè la transparència en els estils de relació i d'educació que es despleguen en els centres ha de superar les pors personals vinculades al propi desenvolupament.

Perquè construir conjuntament amb les famílies estils dialogants i respectuosos de la diversitat obliga a una reflexió sobre com atenem aquesta diversitat.

Treballar amb el dubte, amb el descobriment, amb la nova conquesta, amb les emocions, amb pensaments nous sobre les coses i les persones no sempre és fàcil.

Qui ens ha assegurat que treballar en educació infantil és fàcil?

Aquest és el repte. ■





## El racó dels mocs

**Carme Cols**

Popularment s'ha anomenat mocosos als infants de les primeres edats; certament acostumen a tenir mocs i cal mocar-los repetidament, cosa que els produeix una considerable molèstia i un continuat estira i arronsa desagradable i poc constructiu.

Si no ho heu provat mai, feu-ho: moqueu-vos els uns als altres i comprendreu com és de desagradable una acció tan repetida amb els infants d'aquestes primeres edats.

Per això, per capgirar aquesta situació generalment enutjosa de mocar un altre, es proposa oferir als infants la possibilitat de

«fer-ho ells». És una bona pensada en el camí de l'autonomia personal i el respecte que tot infant demana i mereix.

La proposta és molt simple, com ho acostuma a ser tot allò que es realment important: consisteix a crear un espai amb l'equipament que convidi a experimentar la manera d'aprendre a mocar-se.

Cal una taula polida –una taula camilla a les fotos–, un mirall on poder veure's la cara, una capsa de mocadors de paper i, per paperera, un pot amb tapadora que acollirà de manera higiènica els mocadors bruts. ■



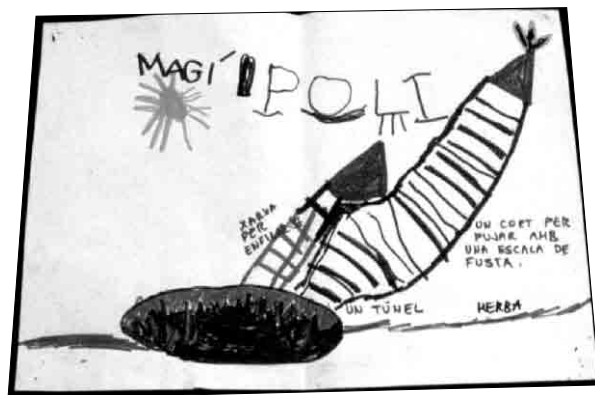
# Dissenyem el nostre pati

Un autèntic treball de projecte, un exercici de participació dels infants en el procés de disseny, amb els mestres i les famílies, la distribució, l'equipament i l'atribució de funcions d'un dels seus espais, l'espai del pati de l'escola. Aquest és un projecte que s'ha transformat en realitat sis mesos després de forjar-lo per mitjà de la reflexió, l'anàlisi d'avantatges i inconvenients, consultant informació i buscant solucions.

Sílvia Majoral

Els infants, en ser també ciutadans de dret, han de tenir l'oportunitat de crear comunitats pròpies i incidir en la vida pública, fent sentir la seva veu i decidint sobre tot allò que els afecta. Només així es podrà protegir els seus drets, satisfer les seves necessitats i aconseguir el seu desenvolupament ple.

ROGER HART



Sempre he pensat que l'escola hauria de ser un lloc agradable i prou estimulant en ell mateix. L'espai, la seva distribució, la il·luminació, la decoració, tot influeix en nosaltres i en la sensibilitat de les criatures.

A la vegada, podem dir que sovint l'espai on vivim o treballem ens defineix. En visitar una escola ja podem entreveure, pels treballs que hi ha exposats, per la distribució del mobiliari, quina mena de tasca s'hi fa.

D'altra banda, solucionar problemes d'espai fa intervenir molts factors, bàsicament matemàtics i estètics, els quals poden convertir-se en un bon exercici per compartir amb els infants de la nostra classe: decidir la distribució de l'espai amb ells, introduir un nou racó, modificar-ne un d'existent.

Aquesta vegada, però, vam voler anar més enllà, vam plantejar-nos la remodelació d'un altre espai sovint oblidat: el pati de l'escola.

L'Associació de Mares i Pares de l'escola va proposar comprar una nova estructura de joc per al pati de parvulari. Ens van portar catàlegs



i propostes concretes perquè les mestres de parvulari acabéssim de decidir. Va ser aleshores, tot discutint quina estructura triàvem, on la col·locaríem i quines activitats eren més habituals en els nens i les nenes, quan ens vam adonar que calia fer un projecte ben elaborat i no limitar-nos a afegir una estructura nova. D'altra banda, preferíem tenir elements multifuncionals més que construccions concretes que només servissin per utilitzar-les d'una forma determinada. Teníem la idea d'utilitzar materials senzills i suggestius que incitessin a fer intervenir la imaginació en el joc.

A partir d'aquí vam decidir que, les idees, les havien d'aportar els infants, ja que l'espai era per a ells. Va ser així com vam pensar convertir-ho en un projecte.

Els principals objectius que em vaig proposar van ser que els nens arribessin a participar en la presa de decisions i se sentissin protagonistes dels seus espais, reflexionant sobre el seu joc, expressant preferències i, sobretot, que dialoguessin i arribessin a acords.

Quant a mi, vaig considerar que era important documentar-me buscant totes les experiències existents en aquest sentit, fer partícips les famílies –ja que aquest era un altre objectiu important del curs– i, sobretot, dur a terme el projecte dels infants.

Vaig proposar el tema als infants del grup de quatre anys i van acceptar entusiasmat, bàsica-

ment perquè pensaven que podrien col·laborar-hi directament amb les famílies i que era un projecte real.

Vam informar-ne les famílies i també van demostrar-hi un gran interès i sorpresa en saber que realment pensàvem dur-ho a terme. De seguida van començar a portar material: articles sobre el joc dels infants, sobre plantes, catàlegs de jocs, i a oferir-se per tot el que fes falta.

Amb els nens, unes primeres sessions van servir per reflexionar i parlar sobre el joc al pati. Allò més sorprenent de totes aquestes converses va ser com utilitzaven tots els elements que, de fet, no són joguines:

Amb els bancs, juguem a fer cases, trens, a amagar-nos, a ninos.

Amb la paret, a pica-paret.

A les escales, fem cine, contes, tirem coses avall i juguem a pares i mares.

Al forat per on s'escola l'aigua [el desguàs de la font], perquè a baix hi ha cacaolat, hi tirem sorra per fer més cacaolat.

Als arbres fem equilibris i juguem com si hi pugéssim amb cordes

A les plantes fem coves, trobem aranyes i amaguem tresors.

Amb la paperera, a fer-la girar per fer de volant o per engegar aigua per apagar un foc.

Els inconvenients més grans que trobaven al pati eren els següents:

A buscar tresors no s'hi pot jugar gaire perquè no hi ha prou plantes, ni racons.

A pilota tampoc, perquè es trenquen les plantes i la pilota se'n va al carrer.

Com diu Tonucci, «si féssim cas de la mentalitat dels adults, arribaríem a la conclusió que als petits només els agrada jugar en un lloc pla, quan hauria de ser evident que l'espai horitzontal els impedeix d'amagar-se –un dels components més importants del joc infantil–»

El que sí que valoraven eren les estructures de joc existents (una caseta elevada amb tobogan), la sorra i l'aigua, les joguines (pales, galledes, rodes, etc.) i l'espai verd.

Vam fer un recull i gràfics sobre els seus jocs preferits a partir del que ells deien i del que ens van anotar els pares: a pilota, a amagar-se, a enfilarse, anar amb bicicleta, barrejar sorra i aigua, pujar al tobogan i al gronxador, buscar tresors, joc simbòlic.

Vam demanar també l'opinió a pares i monitors sobre el pati per recollir més observacions. Els pares insistien en temes de seguretat, reclamaven més verd i altres ambients de joc. Els monitors demanaven més zones per enfilarse.

Per últim, vaig observar conductes de joc que em podien donar més elements per veure què feia falta, vaig elaborar un registre per saber quins espais utilitzaven, per fer quines activitats, quins grups d'edat i amb quins materials.





possibilitat de córrer i arrossegar amunt i avall els camions. Les lleixes i els bancs s'utilitzaven també per jugar amb cotxets i ninos.

[...] als infants no els agraden els espais definits amb criteris rígids, separats, dedicats exclusivament a ells. Prefereixen els espais dúctils, que es puguin utilitzar de maneres diferents segons el que demani cada tipus de joc.

TONUCCI

Una vegada recollida la crítica del nostre pati, va començar la feina de buscar noves possibilitats.

Els vaig oferir models per comparar a partir dels seus records del pati de l'escola bressol, dels parcs que coneixien i de l'observació de catàlegs i llibres de jocs d'exterior.

D'altra banda, els pares ens van explicar els jocs que feien ells de petits i els uns als altres ens vam ensenyar jocs nous: a xapes, a botons, a la xarranca, a gomes, etc.

En petits grups vam anar fent propostes i llis-

tes d'allò que voldríem per al pati. En exposar-ho al grup, s'establien discussions, eliminàvem allò en què no hi havia acord i afegíem el que agradava a la majoria. També es va parlar de seguretat, es va intentar fer content a tothom, etc.

–Vull un gronxador.

–No, que et pots fer mal quan passes corrent –en Pol en tenia una mala experiència.

–El podem fer d'una cosa que no sigui de fusta, que sigui tova...

–Sí, de goma, i si et fas un cop no et fas mal.

Vam començar a veure que tot no seria possible de construir en el pati del sorral perquè no era prou gran i alguns elements els vam traspasar a la terrassa (en tenim una de ben gran), com el camp de futbol per al qual un pare ens va fer porteries.

Em va semblar convenient, ja que hauríem de treballar amb plànols, iniciar un treball de reconeixement i representació d'objectes des de diferents punts de vista. Així vam observar objectes des de diferents punts i els vam dibuixar, vam fer jocs del tresor llegint plànols i enterrant i trobant tresors al bosc de l'escola. Més endavant vam dibuixar un plànol del pati.

Amb la llista de propostes que havíem recollit vam entaular finalment una conversa general, escoltant totes les opinions, votant, buscant solucions d'espai, de seguretat, de preferències de joc, etc., fins que vam elaborar la llista de demandes definitives: «Un túnel, fer trossets de parets amb forats o plantar arbres gruixuts per amagar-nos, una cabana, alguna cosa per pujar-hi i fer de cavall o de cotxe, una piscina per a barcos i una per a peixos, coses per escalar, taula per jugar amb la sorra, herba si es pot, ascensor (galledes amb politja) i tubs per jugar amb la sorra a fer ciment, treure les paral·leles perquè són de ferro i costa tapar el sorral.»

Va sorgir una discussió important a partir del tema de la piscina:



A partir de les observacions vaig veure que calien llocs per amagar-se, que necessitaven també material obert com les capses de fruita (on hi guardem les joguines) per fer servir de diverses formes i una zona buida per deixar

–Una piscina per a peixos.  
 –Si posem peixos haurem de posar-hi sal.  
 –No, jo tinc peixos a casa i només els poso aigua.  
 –Si posem peixos hauran de ser de broma.  
 –Per què?  
 –Perquè els de veritat es menjaran tota l'aigua perquè jo els he vist i sempre fan així  
 –obrint i tancant la boca.  
 Vam elaborar també una maqueta per saber on col·locaríem tots els elements i un plànol gegant perquè el veiessin tots els companys de l'escola.

Vaig recollir tot el que creia que havíem de tenir en compte els adults: propostes dels infants, les verbalitzades i les que havíem descobert bé observant-los, bé a través de pares i monitors, la normativa, cobrir diferents necessitats (moviment-repòs, seguretat-risc, espai obert i refugi, etc.), buscar elements multifuncionals i simples, espais que no interferissin els uns amb els altres, però que mantinguessin una unitat, cost.

A partir de la llista de demandes dels nens, a més de la transformació del pati, vam veure que calien altres canvis. Calia utilitzar més la terrassa per jugar a pilota. Els pares ens hi van pintar jocs a terra perquè fos més divertida. Calia, també, pujar més a jugar al bosquet (en tenim un de petit dins l'escola) i al parc del costat.

Vam buscar un amic dissenyador que ens ajudés a plasmar les propostes. Així, en un primer avantprojecte va organitzar l'espai de manera que quedessin diferents àrees de joc: una de sorra, una d'estructures, una per amagar-se, una per al joc simbòlic i una altra oberta per córrer. Va dibuixar un plànol amb diverses

idees algunes de les quals vam haver de refusar per qüestió de pressupost (com els canals d'aigua paral·lels a l'entrada o les columnes de fusta que proposava per fer un joc obert a partir del pilar i les seves ombres), va fer una reflexió sobre materials i va ajudar-nos a buscar normatives. Després vam convocar una reunió amb l'Associació de Mares i Pares en la qual vam exposar tot el treball, les nostres conclusions i vam presentar l'avantprojecte. Vam insistir que intentéssim dur a terme el projecte el més ràpidament possible perquè els nens poguessin veure com transformaven el seu espai i que, per altra banda, els tinguéssim en compte a l'hora de pintar, plantar o fer altres feines al seu abast. Vam veure què era econòmicament possible de tot el que ens havíem plantejat i ens vam repar-



*Els infants, amb quatre anys, han reflexionat, opinat, dialogat i han aconseguit incidir en l'entorn.*



tir la feina de mirar pressupostos de diferents materials i catàlegs, buscar pares que ens poguessin ajudar a pintar, a fer plànols, etc.

A partir d'aquí vam anar buscant diferents solucions, materials i pressupostos fins que vam arribar a un acord final. El següent pas va ser presentar-ho a l'Ajuntament del Districte perquè l'encarregat d'obres ens donés el vistiplau i es posés en contacte amb nosaltres per començar les obres.

Abans de cada decisió vaig anar explicant als nens on ens trobàvem, els vaig ensenyar els plànols que anàvem elaborant els quals, val a dir, van arribar a entendre molt bé, els vaig plantejar els problemes que anàvem trobant perquè veïssin que la idea continuava, però que el procés era lent i calia tenir moltes coses en compte. Van participar enviant faxes a l'empresa de jocs i al dissenyador, veient com jo parlava amb l'encarregat d'obres, interpretant els diferents plànols, donant la seva opinió quan hi havia dubtes...

Al final vam aconseguir concretar les demandes dels nens buscant jocs el més multifuncionals possibles, de materials que seguissin la línia ja marcada pels elements existents, agrupant-los per zones i acollint-nos a les normatives.

Vam construir una zona per amagar-se amb murets foradats formant angles i un tub de formigó. Vam col·locar una tauleta de fusta prop del sorral per manipular la sorra i l'aigua. Vam afegir una estructura de fusta de trepa i un element fet amb troncs que simbolitza un cavall i que pot servir per fer equilibris, pujar-hi a sobre o jugar amb el pla inclinat. Un grup de mares ens va fer un preciós tipí ja que ni el pressupost ni l'espai no ens arribava per a una caseta.

Una tarda, famílies, nens i mestres vam dedicar-nos a pintar tots els jocs nous. Els grans ensenyaven als petits a fer la feina amb entusiasme i humor.

La setmana següent vam fer la festa d'inauguració seguint un recorregut per tots els nous elements, trencant l'olla i berenant pastissos fets pels nens i les famílies.

Els mateixos nens han anat a la resta de les classes de l'escola a explicar el treball fet i a demanar el respecte dels companys explicant l'ús correcte de cada joc.

Penso que els objectius que ens havíem proposat s'han complert. Els nens han arribat a imaginar, a proposar, a dialogar, reflexionant sobre els seus jocs i les seves necessitats reals. Les seves propostes s'han escoltat i s'han dut a terme.

La col·laboració amb les famílies ha estat excel·lent, ha estat un bon exemple de com es pot treballar plegats per compartir el treball diari amb els nens, per conèixer-nos més, en definitiva, per millorar l'escola.

Ara juguem en un pati creat per nosaltres, algunes coses fetes amb les nostres pròpies mans: nens, famílies i educadores el valorem molt més i ens hi sentim molt millor. De moment, els jocs es comencen a modificar: el sorral ja no és tan ple, el cavall té un gran èxit tant per pujar-hi a sobre com per explorar el pla inclinat, a l'estructura els més agosarats hi fan tombarelles i escalen. En els murets, el joc és ben divers, des de buscar un refugi, vendre, amagar-se, passar pels forats, etc. Caldrà anar avaluant els canvis al llarg del temps, així com les possibles millores.

La part més agraïda va ser el treball amb els infants però posteriorment va caldre un intens treball de gestió, trucades, canvis, problemes, dubtes, nervis. Jo em sentia plenament identificada amb els nens quan els deia que aviat començaríem les obres i em deien: «demà?»

El dia que ho vaig veure tot acabat –sis mesos després d'haver iniciat el projecte a classe– vaig sentir una satisfacció especial. No sé si els nens hauran arribat a sentir el mateix, no ho crec. Jo no estava acostumada a veure realitzat un projecte tan gran. Ells, amb quatre anys, ja ho han aconseguit i espero que al llarg de la seva vida segueixin reflexionant, opinant, dialogant i incidint sobre el seu entorn.

Com diu Antoni Zabala, no s'ha de perdre de vista que, malgrat que són importants, les decisions sobre organització dels continguts i sobre metodologia didàctica són estrictament decisions sobre mitjans per assolir unes finalitats: formar ciutadans i ciutadanes capaços d'intervenir des d'una perspectiva democràtica en la realitat i modificar-la, capacitats amb les estratègies i les actituds que els permetran afrontar problemes i trobar-los la solució. ■

#### Cites

- TONUCCI, Francesco: *La ciutat dels infants*, Barcelona: Barcanova, 1997.
- ZABALA, Antoni: *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*, Barcelona: Graó, 1999, col. Biblioteca de Guix, núm. 115.
- HART, Roger: «Ciutat i Participació», juny de 1999, *Projecte Educatiu de Ciutat*, monogràfic núm. 4, Barcelona: Institut Municipal d'Educació.

# Escriure a mà

## present i futur

En els darrers anys hi ha hagut canvis substancials en l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura que han portat a replantejar tot el que hi fa referència; entre d'altres coses, la lletra.

La lletra ha estat sempre una de les preocupacions dels mestres en el procés d'aprenentatge de l'escriptura. Per aconseguir bona lletra s'han utilitzat diferents tècniques i recursos. La còpia i la cal·ligrafia han estat els més estesos en el transcurs de la història. Més endavant es van buscar altres maneres menys mecàniques, més relacionades amb l'educació de la motricitat i, sobretot, més funcionals. Pensem sobretot en Montessori, que feia resseguir lletres de paper de vidre per educar el traç. O bé en Freinet, que deixava que els infants evolucionessin sols cap a una lletra que complís la funció comunicativa (escriptura de cartes, elaboració de textos que els altres havi-

**Darrerament s'ha encetat a moltes escoles un debat sobre la lletra. El moment en què ens trobem és canviant, ja que ha variat la metodologia, que se centra més en els infants i ha variat també la funció de l'escriptura manual, que, a partir de l'ús de les noves tecnologies, ha quedat relegada a un ús més personal que públic. L'autora entén que és un bon moment per encetar una reflexió sobre quina ha de ser l'escriptura del futur.**

**Àngels Prat**

en de llegir, etc.). A partir d'aquests i d'altres models, les escoles han treballat de valent per aconseguir una lletra clara i personal, evitant en la mesura del possible tasques mecàniques. S'ha insistit molt

més en exercicis motors i s'ha procurat que sigui la mateixa tasca la que exigeixi bona lletra. S'ha intentat de no recórrer a la còpia, i en cas que se'n faci ús, se li dona un valor funcional. Per exemple, elaborant materials útils per a la classe, documents que algú llegirà i haurà d'entendre.

Darrerament, però, en plena irrupció dels ordinadors, de la comunicació via Internet, dels telèfons mòbils, la lletra torna a ser un dels temes més controvertits a l'escola. Es discuteix sobre la lletra, però en un context diferent de fa uns anys, ja que fa referència a com l'escola s'ha d'adaptar als nous temps. Hi ha un seguit de preguntes que centren les discussions: S'ha

d'ensenyar a escriure a mà en plena època de la comunicació electrònica? L'escola ha d'emprar temps per ensenyar a fer una lletra ben feta si els ordinadors n'aconsegueixen centenars de tipus i totes perfectes? Què ha de fer l'escola en referència a la lletra? Hi ha una lletra més útil, més fàcil que una altra en els primers aprenentatges? La lletra de llegir i la d'escriure ha de tenir diferent tractament?

### **Canvi de metodologia, canvi de lletra?**

Fa pocs anys i encara ara en alguns casos, per facilitar l'aprenentatge de la llengua escrita, es procura que els alumnes trobin el mateix tipus de lletra en el que podríem dir-ne textos de treball (contes, llibres de text de qualsevol àrea, etc.). Si escriuen amb lletra manuscrita lligada, es faciliten els materials de lectura en aquesta lletra. Al darrera d'aquesta pràctica hi ha la consideració de l'escola com l'àmbit principal d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. La idea és que primer s'ha de facilitar la mecànica en un únic model de lletra. Més endavant s'in-

trodueix la bàsica que es troba a tots els llibres. L'experiència ens demostra que els és relativament fàcil passar a la segona lletra.

Ara les premisses són unes altres per diferents raons:

a) L'enfocament constructivista de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en què s'entén que llegir i escriure no se circumscriu únicament a l'escola. L'infant va construint coneixement des de ben petit a partir dels textos que veu en qualsevol dels escenaris que formen part de la seva vida: casa, retolació dels carrers, botigues, etiquetes, contes, publicitat, diaris i revistes, ordinador, televisió, etc. En aquests àmbits hi troba textos amb tipologies molt variades de lletra, més de dos milers, segons recull el catàleg digital de l'Institute of Typography Engineering Research, de Colònia (Tuson, p. 120, L'escriptura), sense comptar amb les de disseny que guarneixen cartells i rètols de locals comercials i d'esbarjo. La funció de l'escola ha canviat, doncs, ja que ha de recollir els coneixements referits a la llengua escrita dels alumnes.

Segons aquesta perspectiva, el mateix dia que l'infant s'adona que hi ha lletres i que per a persones del seu entorn tenen sentit, comença el seu aprenentatge, la recerca del sentit dels mots. En aquesta fase inicial, per poca ajuda que tingui dels adults o dels companys més experimentats, comença a fer hipòtesis que fan referència al significat i al significant. Aprèn de mica en mica el valor del text escrit, i també comença a imitar formes de les lletres. Si els models que té a l'abast es presenten amb lletra majúscula, ho farà així; si té com a model una

més gran varietat de grafismes amb majúscules i minúscules, també anirà extraient i a la vegada simplificant les formes per fer els seus «textos».

Freinet, en el seguiment de l'evolució del grafisme de la seva filla, va constatar que va començar a subratllar els seus grafismes quan va veure que el seu pare ho feia. Així mateix diu que quan la grafia es comença a organitzar, «la grafia serà, segons els individus, el traç recte vertical, o la línia trencada, o el gest circular, o els meandres, o combinacions d'aquests elements, o bé figures geomètriques més o menys regulars que se superposen i es juxtaposen» (Freinet, p. 78). Això ho va captar a través d'una nena que escrivia en completa llibertat, però que, com fan tots, no feia altra cosa que imitar la lletra de les persones del seu entorn.

b) Derivat del plantejament constructivista, hi ha la consideració de l'aprenentatge de la llengua com un tot integrat (Goodman, 1986), en què parlar, escoltar, llegir i escriure es consideren de forma conjunta i s'adquireixen a l'aula a partir de contextos significatius i naturals. Les activitats que les nenes i els nens fan a l'escola són —o ho intenten ser— funcionals i motivadores. Es parteix dels coneixements previs, com també de la capacitat per experimentar i descobrir de cadascú. És de suposar que un enfocament com aquest posarà el grup en contacte amb contes, cartells de festes, etiquetes, rètols del carrer, anuncis, embolcalls, fragments de notícies, etc., amb una varietat de tipologies de text i de tipus de lletra considerables.

Podem considerar, doncs, que un canvi de metodologia pot promoure un canvi en la lletra;



en aquest cas, derivat del fet que des del primer moment l'infant té el mateix input o entrada de tipus de lletres que els adults. D'aquesta manera les lletres es fan presents, envaeixen l'escola.

### Lletra d'escriure, lletra de llegir

A més de les variacions metodològiques, cal considerar el canvi global de la societat a partir de l'ús generalitzat de les noves tecnologies. Ara ja no fem ciència ficció si diem que comprem a la llibreria més gran del món o a grans magatzems sense moure'ns de casa. I que tot això es pot fer gairebé sense escriure, introduint les dades personals (si en som clients, un PIN) i utilitzant nombres o clicant. Hem de preveure, doncs, que l'escriptura manual pot desaparèixer en pocs anys? El que és segur és que el futur no serà com el present, de la mateixa manera que el present és ben diferent dels temps pretèrits.

Podem afirmar que l'escriptura manual ha

variat molt en dues o tres generacions. Mireu-vos, si no, els quaderns dels vostres pares o avis o els vostres mateixos suposant que tingueu uns quants anys, i podreu comprovar que l'escola actuava com si el futur de tots els escolars fos la comptabilitat o tots haguessin d'esdevenir copistes, tots oficis que demanaven grans habilitats manuals. I és que es preparava per fer un ús públic de l'escriptura.

En quins casos s'utilitza l'escriptura a mà actualment? Depèn de si es té ordinador o no, de si es disposa de portàtil o no, de si es té connexió Internet o no i, sobretot, de la professió de cada persona. En els casos de persones amb un ús alt de les noves tecnologies, l'escriptura manual es fa servir sobretot en el terreny personal: notes per recordar, avisos, postals de viatge, llistes de compra, presa d'apunts, algunes cartes personals, dietaris, impresos, etc. Dibuiquem, però, la situació d'un sector de població minoritari. Per a una gran majoria, l'ús que es fa de l'escriptura a mà ha canviat ben poc en els darrers anys. És curiós que en aquest moment una salutació a una persona, una nota de felicitació d'aniversari, etc., feta a mà, amb bona lletra té molt més valor que el millor treball amb ordinador. Com s'ha capgirat en pocs anys!

Entenem que en la situació actual, cada nena, cada nen, ha de poder disposar d'una lletra manual (diversos autors, 1999), que sigui personal, cla-

ra, fàcil de fer, útil per a la comunicació en qualsevol situació i circumstància. Un tipus de lletra per escriure, que cadascú anirà modelant i personalitzant en el transcurs de la vida. A més d'aquesta lletra personal, se'n poden aprendre moltes altres tipologies amb un valor funcional o fins i tot estètic: lletres per fer titulars, per escriure còmics, per decorar un cartell, per fer-ne composicions plàstiques, per cridar l'atenció, etc. La lletra encara avui és un dels senyals d'identitat de cada individu per a tota la vida.

L'entorn, com ja hem dit, ofereix formes variades que els aprenents van captant i reproduint en el tempteig inicial. És bo que en aquest tempteig utilitzin qualsevol de les formes que perceben en la seva vida diària, però l'escola ha de definir quina ha de ser la lletra bàsica, la seva lletra, la d'escriure en qualsevol situació de la vida. Aprendre a escriure forma part de l'aprenentatge global de la lectura i l'escriptura, un continuïum que no convé trencar ni per un canvi de lletra, ni per un canvi de metodologia.

Una altra qüestió és la lletra de llegir. Cal que els nens i les nenes tinguin accés a qualsevol tipus de lletra, perquè puguin llegir els textos que els són d'interès. Els estímuls que reben com a lectors incipients són sobretot externs a l'escola, les motivacions per llegir es troben amb lletres de qualsevol tipologia. La preparació que han de rebre els escolars ha d'anar evidentment en aquest sentit.

El fet de centrar l'aprenentatge de la lectura en un procés de tipus psicolingüístic fa que el lector arribi al significat del text no només a partir de conèixer el valor de les lletres, sinó també a partir de la realització d'una sèrie d'es-



*En plena irrupció dels ordinadors, cal esmerçar temps per ensenyar a fer una lletra ben feta?*



tràtiques centrades en la recerca de significat (elaboració d'hipòtesis i d'inferències). Les operacions en què el lector passa del sentit al text i del text al sentit faciliten el reconeixement dels mots, encara que no se'n reconeguin totes les lletres. Això ens fa pensar que adquirir la capacitat de captar diferents tipologies de lletra és a l'abast dels lectors primerencs.

### Escriurem a mà el segle XXI?

Aquest segle és més que segur que continuarem escrivint a mà. I l'escola n'haurà de continuar ensenyant. El que cal és preveure els canvis que probablement es produiran en el futur.

Sassoon (1999), en el seu estudi sobre l'escriptura en el transcurs del segle XX, hi constata que la lletra ha evolucionat cap a la simplificació del traç, fruit del canvi de funció de l'escriptura manual. Aquesta autora creu que en el futur la tendència serà de fer més ús d'abreviatures i elements icònics. De fet tots estem ja immersos en aquesta tendència, tal com exposa Tuson (1996, pàg. 143-155), fent referència a la varietat d'icones que organitzen el trànsit, que guien l'ús de programes informàtics, logotips d'empreses, d'esports olímpics, etc., que s'han universalitzat. Permeten de captar-ne el significat de manera immediata i no demanen l'esforç de lectura.

Sassoon creu també que l'escriptura personal se simplificarà, justament perquè qui l'ha d'entendre és un mateix o bé persones pròximes. El tipus de lletra més utilitzada per la majoria de població té uns indicis molt clars a partir de formes arrodonides, de pals ascendents o descendents, de punts i d'accentos, en el cas d'algunes llengües. Són un conjunt d'indicis que faciliten

l'elaboració d'hipòtesis. És per això que l'autora entén que si en un text hi ha una paraula amb les lletres inicials clares, la resta es pot llegir per simple endevinació. De fet, els estudiants, sobretot universitaris, ja practiquen una certa reducció d'alguns connectors o de paraules freqüents quan els cal escriure amb una certa rapidesa: perquè (pq), que (q), més (+), etc. Però per arribar a aquesta automatització o simplificació tant de lectura com d'escriptura, creu que els infants han d'aprendre les parts i els conjunts de les paraules i els han d'interioritzar.

Malgrat els canvis que preveu aquesta autora, entén que cal ensenyar, des de ben aviat, a escriure manualment als infants. S'ha d'entrenar la mà en els moviments, ensenyar a prémer l'instrument adequadament, a situar bé el cos, encara que els infants facin ús de l'ordinador per fer els primers escrits. Cal ensenyar a escriure a mà amb lletres de forma simple, senzilla, perquè puguin adequar-se a la manera de ser de cada persona.

I quina lletra creiem que ha de ser prioritària a l'escola? Uns pares, guiats pel sentit comú, demanaven a uns mestres que els seus fills escrivissin com tothom, cosa que volia dir que tal com ho feien en aquell moment, no era com tothom. Així de senzill. Avançar-nos a un futur que no coneixem és molt arriscat i més treballant amb nens i nenes d'aquestes edats.

Segons que hem llegit en els llibres referenciats, sembla que estem abocats al canvi que comenta Sassoon: simplificar cada cop més la lletra actual. En canvi, sembla més difícil que s'evolucioni cap a una escriptura en majúscules. La història de l'escriptura, des dels romans fins ara, (Tuson, 1996; Cavallo i Chartier, 1997) ha

anat en sentit contrari: s'ha passat d'una escriptura en majúscula fins a alternar la majúscula i la minúscula amb un valor ortogràfic i textual. L'escriptura actual facilita molt la lectura: per exemple, és fàcil d'aïllar les frases, reconèixer els noms de persona, població, etc., i ofereix molts més indicis de cara a una lectura ràpida (espais entre paraules, pals que puguen i baixen, etc.).

Pel que fa a la preparació motora per a l'escriptura, fa la impressió que hi hagi un cert relaxament, derivat també d'aquest canvi d'ús de l'escriptura. Tal com s'ha dit, l'ús cada cop més personal de la lletra feta a mà fa que no hi hagi tanta exigència com temps enrere. Els treballs de més compromís se solen presentar en ordinador i això ens pot fer pensar que no cal insistir excessivament en el treball motor, però que no cal un bon domini de la mà per dibuixar o pintar, cuinar, fer anar l'ordinador, clavar claus, cosir, ser cirurgià, dentista, pastisser, perruquer, etc.?

Davant d'un present que notem canviant, cal saber preparar el futur. L'escriptura canvia de funció i hem de trobar la manera d'anar-hi adequant les activitats escolars. ■

### Cites

- DIVERSOS AUTORS: *Llengua a Cicle Inicial de Primària. Miranys i Bufanúvols. Orientacions metodològiques*, Barcelona: Onda, 1999.
- CAVALLO, G., i R. CHARTIER (ed.): *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, 1997.
- FREINET, C.: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Barcelona: Fontanella-Estela, 1970.
- GOODMAN, K.: *El lenguaje integral*, Argentina: AIQUE, 1986.
- KRESS, G.: *Before writing*, Londres i Nova York: Routledge, 1997.
- SASSOON, R.: *Handwriting of the twentieth century*, Londres i Nova York: Routledge, 1999.
- TUSON, J.: *L'escriptura*, Barcelona: Empúries, 1996.

# El secret

Mireia Corona ha pogut recollir un d'aquests moments de relació entre infants, moments d'aprenentatges subtils. D'altra banda, Núria Regincós ens ha fet arribar com expliquen diversos infants de Santa Cristina d'Aro què és la por i què l'avorriment.

## Què és la por

**TAÏME:** Quan escoltes uns sorolls estranys, quan no hi ha llum i tot això.

**DANI:** Si hi ha un monstre tota la ciutat es crema.

**MARIA:** Si hi ha un monstre i tot és negre i hi ha una llum verda i ulls, t'espantes.

**MAR:** Quan està fosc i es veuen uns ulls t'espantes.

**FARAH:** Si entrem a l'escola i ens cau la cadira, t'espantes.

**NOÈLIA:** Si hi ha una persona aquí, a la classe, i està fosc, tenim por.

**PAU F.:** Tot està fosc i no veus res, puges les escales de les habitacions, et trobes un esquelet i t'espantes.

**ANAÏS:** Un dia a casa meva es va apagar la llum i em va fer molta por, pensava que era un somni.

## Què vol dir avorrir-se

**DANI:** Que s'aguanti a casa perquè ja ve la mare que no hi és.

**MARIA:** Que estàs en un lloc i no tens la mare i no t'expliquen un conte.

**PAU F.:** Si no tens ordinador i el teu germà ha anat a comprar alguna cosa amb la mare i el papa i no tens cap joguina, no pots jugar i t'avorreixes.

**NOÈLIA:** Si els pares han d'anar a comprar i la nena vol jugar, has d'anar a comprar.

**PAU P.:** Que em quedo sense ordinador i sense res.

**EVA:** Que la mare no deixa el seu nen petit i els grans sí.

**PILUCA:** Si no tens moltes joguines i si no hi ha ningú jugant amb tu, m'avorreixo.

**MAR:** Quan la meva mare està treballant i joestic sol a l'habitació i

Un plàcid diumenge al matí, la Júlia i l'Elena, de 8 i 4 anys, comparteixen alguna cosa més que una estona agradable o un esmorzar en companyia.

–Elena, saps?

–Què?

La Júlia s'acosta a l'Elena i li xiuxiueja alguna cosa a cau d'orella.

–Què? –torna a preguntar la Júlia.

–És molt fluixet perquè és un secret!

I riuen les dues amb una clara complicitat.



la meva germana és al menjador.

**FARAH:** Si no tens una cosa per jugar t'avorreixes.



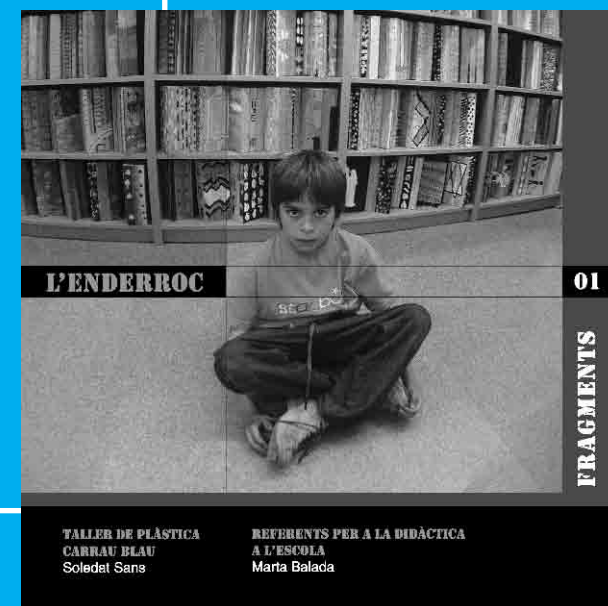
Espai per a una creativitat sense límit

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

**MANLEY®**

## Col·lecció Fragments

La col·lecció Fragments segueix l'activitat del Carrau Blau, taller municipal de pasta amb vint anys de trajectòria. El primer número és dedicat, precisament, a l'enderroc de l'espai que ocupava i com aquesta desaparició serveix d'excusa per a una experiència plàstica única.



NOVETAT

Associació de Mestres Rosa Sensat  
av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel. 934 817 381  
[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

# Qui denegaria a l'infant contes a tot do?

**L'autora, amb el do d'un llenguatge suggestiu, ens introdueix en les set raons, set dons, pels quals mai no gosàriem estalviar als infants el bé de sentir i escoltar contes, contes explicats, que més tard seran contes llegits.**

**Roser Ros i Vilanova**

Qualsevol que sigui l'indret on els homes visquin junts, existeix una trama de relacions que està, per dir-ho d'alguna manera, unida pels

actes i les paraules de nombroses persones, tant vives com mortes. Tota nova acció i tot nou començament cau en una trama ja existent on, no obstant, comença en certa manera un nou procés que afectarà a molts, fins i tot més enllà d'aquells amb qui l'agent entra en un contacte directe.

HANNA ARENDT

És bo que mentre dura el temps necessari per encarar el viatge cap a l'aventura de la vida, l'infant se senti confortat per la presència dels adults que té a prop seu (mare, pare i tots aquells que viuen en la seva proximitat). Aquesta companyia cedida graciosament ajuda el menut a trobar el sentit de l'existència. Alhora que els qui els donem la benvinguda els oferim el contacte físic del nostre cos i la companyia sonora de la nostra parla.





### **Els contes i els seus dons**

Des que el món és món, els grans han regalat les orelles dels menuts amb contes i narracions. Aquesta manera de fer, lluny de negar la gran capacitat que posseeixen els qui tenen menys anys per crear les seves pròpies històries i d'explicar-nos-les amb les seves paraules matusseres a cops (cosa que les fa més vives i suggerents), augmenta seriosament el cabal de materials verbals que podem i hem de donar a conèixer als qui han arribat més tard que nosaltres. Així podem donar compliment al fat de la transmissió.

I els contes, com si de les fades que han estat convidades a la festa de presentació d'una princesa es tractés, els contes, diem, es presenten a l'esdeveniment carregats amb els seus dons. Dons que oferiran tan sols, és clar, a aquells que no han dubtat ni un moment a convidar-los a formar part de les seves vides.

#### *El primer do: captar l'atenció*

Presentats de manera adequada als seus oïdors, de paraula o rescatats de l'interior dels llibres, els contes tenen el do (demostrat a bastament) de saber mantenir l'atenció de l'infant. I això tant si els traiem de la tradició oral, com si en triem de fonts literàries (antigues o contemporànies).

#### *El segon do: entretenir divertint*

Una cosa pròpia i principal dels contes és la de procurar entreteniment mentre diverteixen excitant la curiositat del receptor, cosa que els diferencia clarament d'altres passatemps generadors d'actituds que tendeixen a la passivitat.

#### *El tercer do: estimular la imaginació*

Els contes estimulen la imaginació, capacitat que massa sovint, ai las!, creiem filla de la incitació espontània. Els contes de tradició oral, a més a més, són de gran ajuda a l'hora d'estructurar la fantasia car aquestes narracions posseeixen uns esquelets d'allò tan ben fets que no fan sinó augmentar la seva solidesa a mesura que se n'estén la difusió.

#### *El quart do: desenvolupar l'intel·lecte*

Els bons oïdors i posteriors lectors poden, gràcies als contes, desenvolupar de manera ben visible el seu intel·lecte. Com que es tracta d'unitats narratives relativament curtes (sobretot si les comparem amb la novel·la), la seva forma d'expressió —el llenguatge— acostuma a ser sintètica i directa, i, al mateix temps, els seus arguments, obligats com estan a ser copsats en un període de temps força curt, agullonen la participació del receptor i en fan un descobridor atent.

#### *El cinquè do: aclarir sentiments*

Els contes són unes capsetes (o unitats narratives) dotades d'emocions i de sentiments que actuen en l'ànim dels qui gosen destapar-les com a clarificadors i depuradors de la pròpia sensibilitat. A l'interior de cada capseta (o unitat narrativa) hi fan vida una colla de personatges, accions i escenaris que protagonitzen, situen i orienten els diferents impulsos generats per la narració.

#### *El sisè do: entrar en coneixement d'alguns símbols*

A dins de cada conte hi fan niu una colla d'imatges. L'ús repetit i continuat d'algunes d'a-

A través del llenguatge, infants i adults, de manera comuna i segons les nostres capacitats —condicionades per les diferències d'edat, personals i culturals— podem exterioritzar sentiments, preocupacions, anhels. Però als adults ens correspon, a més a més, transmetre als més joves l'herència cultural que hem rebut i que és el motor del progrés de la humanitat. Nosaltres, els grans, disposem de tot un llegat de cognició i de saviesa forjat pels qui ens han precedit any rere any, segle a segle i que, havent-se consolidat amb el pas del temps, és encara a l'origen de la nostra manera de ser i pensar. I en aquest sentit, una de les coses més agradoses de transmetre i més ben rebudes —sobretot si qui les acull té, encara, pocs anys— són els contes.



questes fa que puguin arribar a convertir-se en símbols. Els símbols ens serveixen per representar algunes coses a través dels sentits o de la imaginació, cosa que anem fent a poc a poc i sense ser-ne conscients.

*El setè do: una aventura de companyonia*

Qui explica un conte esdevé inexorablement amic de qui l'escolta. I viceversa, qui escolta un conte està en disposició de voler compartir amistat amb qui l'explica. Aquests

dos enunciats complementaris són un convit llamíner a una aventura que només serà possible si dos individus entren en franca companyonia.

#### **A l'hora del recapte**

Ara, la festa s'ha acabat. A poc a poc, tothom ha anat marxant. És l'hora del recapte, d'aquell moment que hom necessita per evocar els esdeveniments succeïts, de recollir-se per rememorar les estones més significatives. I des del fons de la nostra memòria es fa una llumeta, com la que il·lumina els infants perduts enmig del bosc, gràcies a la qual ens aventurarem a pensar i creure, a creure i a pensar que una de les més grans col·lectes de l'acte que acaba de tenir lloc són els set dons que ens han deixat els contes.

Qui, sinó ells, ha captivat l'atenció de tothom? Qui, sinó ells, ens ha mantingut entretinguts divertint-nos? Magistrals estimuladors de la imaginació. Imprescindibles per al desenvolupament de l'intel·lecte, òptims per clarificar sentiments. Bons mestres, ens ajuden a fer els primers passos per entrar en coneixement d'alguns símbols. Companys imprescindibles de les nostres vides, ens brinden la impagable posada en marxa de parelles formades per un narrador i un oïdor.

Qui s'atreveria a denegar als infants contes a tot do? I als grans? Però això, amics, són ja figures d'un altre paner. ■

ARENDRT, Hanna: *De la historia a la acció*, Barcelona: Paidós, 1995, pàg. 100.



# L'altra literatura infantil

**Un mateix conte popular pot arribar a mans dels infants com a llibre de literatura infantil, oficialment reconeguda, o en edició senzilla de quiosc, en format emmotllat, i amb notables variacions del contingut, respecte a la versió inicial, degudes a la voluntat de tergiversar i dissimular els suposats aspectes negatius dels personatges. L'autora analitza aquest fet.**

M. Àngels Ollé

No crec que sigui un cas aïllat que els nens portin a l'escola –especialment després d'uns quants dies de baixa per malaltia, junt amb aquella carona, aquella

impressió d'estirada general– un llibre. I m'atreveixo a insinuar que la majoria de vegades aquest llibre, que la mestra bonament llegirà per a tots, en un moment o altre, és un llibre diferent dels que han vist a la biblioteca de l'escola o al racó de biblioteca de la classe. Normalment aquest tipus de llibres que vénen de casa, tot i ser llibres per a nens, no pertanyen a la literatura infantil oficialment reconeguda, són llibres emmotllats (*troquelats*), o amb adhesius, que es compren als punts de venda de la premsa o als quioscos de la cantonada.

La nostra societat adulta ofereix als infants dues línies de literatura infantil, una que anomenarem oficial, amb autors, il·lustradors, crítics, estudiosos, premis, etc., amb un format propi, tapes dures, il·lustracions a tot color i

dernació característica, cobertes plastificades i emmotllades i un preu baix, comparat amb els altres llibres de literatura infantil, condicions aquestes dues últimes, que els fan molt atractius per a les famílies.

Avui els nostres infants es familiaritzen amb els contes des de diversos canals, els escolten, els veuen i els miren; les narracions orals conviuen amb el cinema, la televisió i els llibres de literatura infantil, però també els de literatura infantil de quiosc, per entendre'ns.

Els infants, doncs, senten les mateixes històries explicades de diverses maneres, ja que cada mitjà de comunicació n'ofereix la seva versió. He trobat moltes mestres que se senten aterrides quan han d'explicar contes populars als infants per por de no coincidir amb les ver-

amb un preu com qualsevol dels llibres per a adults, i l'altra literatura, la nooficial, on no consten autors, ni il·lustradors, llibres que tenen una enqua-

drada característica, cobertes plastificades i emmotllades i un preu baix, comparat amb els altres llibres de literatura infantil, condicions aquestes dues últimes, que els fan molt atractius per a les famílies.

Avui els nostres infants es familiaritzen amb els contes des de diversos canals, els escolten, els veuen i els miren; les narracions orals conviuen amb el cinema, la televisió i els llibres de literatura infantil, però també els de literatura infantil de quiosc, per entendre'ns.

Els infants, doncs, senten les mateixes històries explicades de diverses maneres, ja que cada mitjà de comunicació n'ofereix la seva versió. He trobat moltes mestres que se senten aterrides quan han d'explicar contes populars als infants per por de no coincidir amb les ver-

sions de la televisió o del llibre que tenen a casa. Els nens són fidels a les seves versions i generalment no suporten els canvis quan aquests no estan prèviament pactats, és a dir, podem dir que la Caputxeta al bosc va trobar un elefant, sempre i quan haguem pactat prèviament que explicarem el conte d'una altra manera. Qualsevol canvi no pactat comporta irritar el personal d'una manera realment gra-tuïta.

Sembla que hi ha un deliri entre els diversos mitjans per explicar a la seva manera els contes més coneguts; les versions de vegades es transformen en recreacions, en noves històries no sempre reeixides. Recordem un comentari de Gemma Lluch sobre les versions de la factoria Walt Disney i com aquestes han passat a formar part de l'imaginari infantil, tot i que la seva versió resulta un empobriment en relació amb les múltiples opcions del patrimoni que cada poble ha bastit al llarg dels segles.

També en el camp de la literatura infantil actual, hi ha un retorn als contes populars, però donant-los un nou sentit. Aquestes recre-



acions demanen sempre un saber abans de... L'enginy de l'autor precisament rau en la seva capacitat de jugar amb elements coneguts i transformar-lo.

Sembla que es va a preu fet. Les primeres narracions que escolten els petits se sobreposen amb les versions de dibuixos animats i també amb les versions de les publicacions de literatura infantil i de literatura infantil de quiosc.

La majoria d'editorials de literatura infantil de quiosc tenen en les seves col·leccions títols que van des dels contes populars als dels últims èxits del cinema o la televisió de dibuixos animats i també un grup de títols d'obres literàries que sembla que els són per ara imprescindibles, per exemple, *Alicia en terra de meravelles*, *Gulliver*, *El llibre de la selva*, que formen part de la llista d'obres de la literatura universal que la literatura infantil i juvenil s'ha fet seves.

La literatura infantil de quiosc ha fet la seva selecció de contes, de tot el corpus de contes populars, meravellosos, etc. Els títols següents

es repeteixen en totes les editorials d'aquest camp: *La caputxeta vermella*, *La blancaneus*, *La ventafocs*, *Ton i Guida*, *El petit polset*, *El gat amb botes*.

Sabem que tots aquests contes tenen els seus recopiladors oficials, Perrault i Grimm, noms que algunes editorials fan servir, però en la majoria se'n publiquen versions lliures.

I de les versions lliures que van a les mans de les nenes i els nens, el que ens ha cridat més l'atenció són les modificacions dels rols dels personatges dels contes en les publicacions de literatura infantil de quiosc.

Potser perquè interpreto aquestes publicacions com la forma més anònima i, per tant, popular d'explicar contes avui, i també perquè possiblement aquestes publicacions arriben a molta gent i poden ser –crec que ja són– la font formativa i informativa d'alguns joves narradors, val la pena fer-hi una mirada atenta.

Estem d'acord que un conte, quan s'explica, és del narrador, de manera que aquest (Pisanty) hi deixa el to de veu, les maneres de dir, les maneres de sentir, i si la narració és escrita, o és representada, passa igualment.

L'exemple més xocant és segurament el cistell de la Caputxeta. No hi deu haver cap objecte, en el camp del conte popular, que hagi variat més el seu contingut que el famós cistell de la Caputxeta Vermella

De les galetes i la mantega que cita Perrault passem a la coca i l'ampolla de vi dels Grimm, per arribar a descobrir amb els textos de les diverses editorials de la literatura de quiosc una varietat de productes propis d'un supermercat ben assortit:

Presidente: *dulces, tarrito de miel.*

Stok: pastís, medecines, codonyat, ampolleta d'anís.

Roma: *cestito de miel, tartitas.*

Clásicos Peques Beascoa: *sabroso pastel.*

Clásicos Roso Beascoa: *pastel.*

Con-Bel: pastissos i olleta de mel.

Com podem veure, el cistell de la Caputxeta és el cistell d'anar a comprar, que s'omple segons els costums i ofertes alimentàries del moment. Des d'aquesta perspectiva, aquest cistell és una peça arqueològica de l'alimentació casolana de les darreries de segle. Però no solament anem canviant els hàbits gastronòmics; també notem en les noves narracions canvis en els arquetips.

Així trobem un llop que:

Presidente: *Lobo feroz* es disfressa.

Roma: el llop diu que és *un caballero peregrino.*

Clásicos Peques: El llop és un espieta.

Stok: un llop previsor: el llop amaga l'àvia a la cuina, per poder menjar-se-la després.

I l'àvia imprudent que té la porta quasi oberta i que tradicionalment és cruspida pel llop com a primer plat es transforma en una dona amb recursos que li funciona, tot i la seva edat, l'adrenalina, de manera que és capaç de:

Presidente: l'àvia espantada es tanca a l'armari.

Roma: fuig cridant i demanant socors.

Con-Bel: Va aconseguir finalment escapar-se del llop i amagar-se dins d'un armari.

Però potser és al final del conte, on els canvis en els comportaments dels protagonistes són més delirants:

Roma: *A los gritos de Caperucita acudieron presurosos unos pastores ¡y allí empezó la danza de los palos! ¡Qué mal lo pasó el Lobo! Se llevó su merecido. Para que aprendiera a respetar a las abuelas y a no engañar a tiernas nietecitas, tan buenas y simpáticas como Caperucita Roja. ¡Estaríamos buenos!*

Presidente: *Entonces se levantó de la cama relamiéndose el hocico y gruñendo: —¡Grrrrr! ¡Acércate más! ¡Dame esos dulces y esa miel que traes! Se acabaron las contemplaciones, ingenua niña tonta!*

*Pero, aunque aterradísima, Caperucita Roja encontró fuerzas para salir corriendo, mientras gritaba constantemente: —¡A mí! ¡A mí, labradores! ¡Es el lobo feroz! ¡El lobo feroz!*

Stok: La Caputxeta va rumiar, aquesta àvia no és la meva; això és el llop, sí, sí! Doncs se'n

recordarà de mi! Àvia, pren-te tot el xarop [oli de ricí] i et posaràs com nova.

Clásicos Peques: *Por suerte un cazador pasaba por allí, al ver el lobo dormido, le abrió la boca y sacó a Caperucita y a su abuelita sanas y salvas. Estas se abrazaron muy felices y dieron las gracias al cazador.*

Con-Bel: Un caçador que passava a prop de la casa va sentir els crits i amb l'escopeta amenaçà el llop, que fugí camí enllà amb la cua entre cames.

*Una danza de palos*, un got d'oli de ricí, aprofiten que el llop dorm per treure l'àvia i la néta de la seva panxa, fuig amb la cua entre cames, etc., totes aquestes estratègies substitueixen la mort del llop.

Recordem que l'àvia, tampoc no se l'ha menjada el llop; l'armari, la fugida, etc., han evitat el desastre.

Una anàlisi ràpida d'aquestes quatre versions del conte ens fa veure clarament com totes les novetats en els canvis de comportament dels protagonistes condueixen a la despenalització de tots els comportaments que avui considerem políticament incorrectes.

No fa gaire temps en una llar d'infants, un pare jove, alt i ceapat, esportista, que en la seva adolescència havia fet tronar i ploure, em deia que no es veia amb cor d'explicar al seu fill, de dos anys, el conte de la Caputxeta com a ell li havien explicat; així, doncs, amagava l'àvia a l'armari, el llop fugia amb la cua entre cames i el conte passava a ser la història d'un petit



ensurt, que per al pare era proporcionat a l'edat del seu fill.

Aquest plantejament de despenalització dels personatges es repeteix en la majoria d'adaptacions editades per la literatura de quiosc i la substitució de les situacions cruentes per altres d'inofensives.

La distorsió dels arquetips és encara més palesa quan els dolents són humans, i especialment quan aquests són els pares dels protagonistes.

En el conte del Petit Polzet, la conversa inicial dels pares sobre la possibilitat de deixar els seus fills al bosc, l'hem trobada capgirada així:

Iberlibro Pinta Cuentos: *Esposa mía, yo solo no puedo cortar más leña, mañana me llevaré a los niños al bosque, y ellos podrán hallar mucha más leña. —Ten cuidado de que no se extravíen— dijo la madre.*

I l'ogressa es transforma:

Grandes Álbumes Eva: *Llamaron a la puerta y salió a abrir una anciana.*

Iber Libro: *El ama de llaves de la casa les recibió muy amable insistiendo en que se sentaran a la mesa y les trajo una sopa de lentejas y zanahorias. Después, el ama de llaves introdujo a los niños en*

*una habitación, cerrando con llave. Y no salgáis —les advirtió—, porque esta es la casa del ogro y si os ve querrá comeros...*

També l'ogre ha passat pel sedàs d'una estranya beatificació:

Grandes álbumes Eva: *Y mañana serán mi desayuno. La anciana llevó a los niños a una habitación donde había dos camas [...]*

*A media noche, entró el ogro a oscuras, dispuesto a matarlos, pero al palpar las coronas, pensó: estas son mis hijas. Y se marchó. Los niños entonces se escaparon por la ventana.*

Iber Libro: *El ogro buscó por toda la casa, hasta encontrar a los seis hermanitos. Al ver a Pulgarcito lo cogió en su mano. Y se rió al verlo tan pequeño. Los demás tenían que engordar.*

La censura pietosa ha fet ometre uns personatges que prometien molt, les lletges i dolentes filles de l'ogre, les petites ogresses no surten en la versió d'Iber Libro.

També algunes versions que circulen en les edicions de literatura de quiosc del conte *La caseta de xocolata* han sofert aquesta espècie de censura en el fet de l'abandó dels fills al bosc; així ens trobem amb aquesta conversa dels pares:

Vilafranca: *En una casita del bosque, un matrimonio se quejaba de su pobreza. —No tenemos ni comida para alimentar a nuestros hijos! El padre llevó al bosque a sus hijos, Hansel y Gretel, y allí los abandonó, pensando que alguien los acogiera en su casa.*



Los cuentos de la abuelita: *En un lejano país vivía una familia de leñadores, que tenían dos hijitos, llamados Hansel y Gretel, pero eran tan pobres que no podían darles de comer. Un día decidieron abandonarlos en el bosque. Hansel que era el mayor, oyó casualmente la conversación.*

Con-Isa: Un dia recollint llenya, en Hansel i la Gretel van endinsar-se massa al bosc i no van saber trobar el camí de tornada.

Bel: La mare de Hansel es va morir. El pare es tornà a casar amb una dona molt dolenta. No estimava gens ni mica els nens; només rumiava què podia fer per perdre'ls. Un dia se'n van anar al llit sense sopar. El pare, molt trist, comentava a la seva dona: –No podem donar pa a la canalla, pobrets! Deixa'ls al bosc! –va contestar ella.

Com podem comprovar l'abandó dels fills és substituït per un descuit i, en l'últim cas, és pensat per una dona perversa, que no és pas la mare de les criatures. I fins i tot la bruixa, que en la majoria de versions es presenta com a dolenta i lletja, actua al final de manera sorprenent:

Cuentos de la Abuelita: *Pero Gretel no estaba dispuesta a que la bruja se saliera con la suya, así que, aprovechando un momento en que se quedó dormida en su cómodo sillón, se apoderó de la llave de la jaula de Hansel al cual liberó. Hansel, antes de marchar, recogió un saquito de la bruja en el que había joyas y monedas de oro.*

Vilafranca: *Gretel aprovechó que la ogresa se durmió leyendo un libro de cocina, y le sustrajo la lla-*

*ve de la jaula en que estaba encerrado su hermano. Cuando despertó la ogresa y vio libre a Hansel, se lanzó furiosamente contra él, y al apartarse los niños, saltó por la ventana.*

*En la habitación de la ogresa encontraron un gran tesoro –Con este tesoro, papá y mamá podrán ser ricos y volveremos a vivir felices.*

Con-Isa: Gretel va aprofitar el moment i la va empènyer amb totes les seves forces per a ficar-la dins del forn.

D'un cop van acabar amb la bruixa; van agafar caramels per a emprendre la tornada a casa.

Con-Bel: Penja un perol amb aigua a la llar de foc..., Grethel l'espiava. Quan veié que destapava el perol, li etzibà una empenta. La bruixa hi va caure i es va socarrimar.

La nena va treure Hansel de la gàbia, van agafar un tresor que tenia la bruixa i de seguida es presentà...

Tots aquests canvis en els detalls més punitius del comportament dels personatges ens fan pensar que la raó, com diu la Teresa Colomer, rau en el següent:

«Els contes populars formen part de l'imaginari col·lectiu de la societat al qual accedeixen els nens. Aquest referent literari compartit ha estat reinterpretat al llarg de la història de la literatura infantil segons les preocupacions socials literàries de cada moment.»

Per tant aquests materials de literatura de quiosc recullen segurament de manera es-

pontània, i no massa elaborada, els nous valors que molts pares i mestres joves donen actualment a la vida, la mort, el sofriment, l'esforç. Pensem que en aquestes noves versions traspuen tímidament uns canvis, uns canvis de valors que fan variar l'imaginari col·lectiu.

Els arquetips, el bo i el dolent, el bé i el mal, la lluita entre aquests dos elements, s'han diluït, els llops, els ogres, les bruixes no són dolents absoluts, ni els protagonistes es permeten cap tipus de descuit o de venjança.

Podem pensar que la lluita per la vida de les societats que ens han precedit en el temps era diferent de la d'una societat consumista com la nostra. Probablement les dificultats de supervivència eren fets amb els quals els nens conviuen de petits, i possiblement els contes amb les seves proves, les seves crueltats, tenien un objectiu didàctic, de transmissió de valors i normes, en aquell entorn difícil.

I com que hem deixat de creure que això és una vall de llàgrimes volem de totes totes presentar als més petits un món de color de rosa, on la mort, l'odi, l'abandó, el mal, etc., no tinguin cabuda o, potser, els més cíncics pensen que ja tindran temps més endavant de descobrir com és de dura la vida realment i que no cal fer-los patir abans d'hora.

En qualsevol cas, els adults estem exercint una nova forma de proteccionisme, el proteccionisme afectiu; censurem el dolor, la por, el desamor, i ho fem perquè els infants no patei-



xin, perquè el patiment actualment no és cap valor.

I aquí podríem encetar moltes discussions i reflexions, no solament sobre els nous valors

donen els adults als més petits.

Les nostres generacions hem après a con- viure dia a dia amb guerres, tortures, fams, violacions de tots els drets humans de tota

de la societat consumista, sinó també sobre què entenem per creixement psíquic i quin és el nostre coneixement del nen i de les seves necessitats afectives, imaginatives, projectives, la necessitat de valors, normes de cultura, llengua i el paper de l'oralitat.

I el fet més paradoxal, com pot ser que els pares i els mestres censurin els contes orals mentre els mateixos nens són, la majoria, teleaddictes de tot tipus de programes, infantils, propaganda, telediaris, etc., i és veu de poble que la televisió no té gaire vergonya d'ensenyar la crua realitat a tothom i a les hores de màxima audiència, ni tampoc no té gaire cura de triar programes infantils no violents.

O potser aquesta actitud d'ensucrar excessivament els contes és senzillament la resposta equivocada que

mena, ens hem fet una crosta per continuar dinant, passejant, discutint, mentre llegim o veiem com alguns homes sofreixen grans atrocitats d'altres homes. Potser aquests contes ensucrats ens els expliquem a nosaltres mateixos i oblidem que el bé i el mal, la vida i la mort, els hem de començar a assumir així que naixem.

Cada època els homes i les dones han anat trobant la manera de traspasar als més petits conceptes com la mort, el dolor, el mal, etc., i els contes populars havien fet un paper important en aquesta tasca. El bé i el mal, personificats en arquetips, i els conflictes situats en una distància basada en un temps i un paisatge imprecís, permetien als oients posar el conflicte a la mida de la pròpia sensibilitat individual.

Com els nens hauran d'assumir el dolor de la humanitat, el dolor dels amics i coneguts i dels desconeguts de les pasteres? Vet aquí un nou repte.

Espero que la cultura popular, que fem entre tots, i que sempre ha construït camins, camins no oficials, que amb els seus refranys, dites, etc., han fet la vida més comprensible, més vivible, i que ha sabut trobat el goig de viure en petites festes, contes i cançons, trobarà ara, la manera com hem d'entendre i assumir el patiment i com n'hem de parlar, quan aquest dolor els mitjans de comunicació ens el fan massiu, repetitiu i constant, i quan –com l'economia– a partir d'ara el dolor serà, és, un dolor global. ■

# El riure

José A. González

**El text defineix dos tipus de somriure, la seva cronologia i la seva funcionalitat. Posa l'èmfasi en l'observació d'aquesta resposta i també en la forma d'operar sobre seu. Suggereix diferents exercicis que es poden fer per influir en la freqüència i qualitat del somriure i intervenir en el foment de conductes prosocials.**

Actualment, un elevat percentatge de la població infantil fa periòdicament un control pediàtric. Es controla, principalment, el pes, la talla, el diàmetre cranial, etc. Es comparen aquestes mesures amb les puntuacions de la resta dels infants del mateix interval d'edat, es valoren les incidències que s'han produït i s'emet un judici diagnòstic en el cas que procedeixi. És important tenir un seguiment de les habilitats cognitives i motores de l'infant. D'aquesta avaluació depèn un diagnòstic precoç i un tractament i/o prevenció eficaç de les possibles patologies de la infància.

Tan important com aquestes respostes, tot i que es consideren menys, són els components referits a la relació i les emocions. Un dels més transcendents és el del somriure. En les primeres cinc setmanes de vida apareixen els primers somriures. Aquests somriures generen una gran atenció en l'entorn pròxim del bebè i acostumen a interpretar-se com una resposta de reconeixement al sobreestímul d'afecte i atenció emès.

Realment, el somriure infantil és la més plenament innata de totes les conductes humanes pel fet que la seva forma i funció són pràcticament invariables.

El primer somriure –com a reflex innat– obeeix a un acte funcional filogenètic; és a dir,

el somriure defensiu davant del contacte i el de manifestació de plaer són contraccions dels músculs facials que es determinen durant el desenvolupament postnatal primerenc (en qualsevol cultura i fins i tot en invidents).

Això no obstant, a partir d'aquest moment s'origina el «somriure social», quan el bebè percep una atenció i un afecte positiu més grans davant de la seva aparició, i es converteix gradualment en una destresa comunicativa. Es converteix en una conducta apresada que atreu intensament els iguals i les persones adultes del seu entorn i dissipa l'excés d'ansietat que podria ocasionar el canvi i l'acceptació de la nova situació (un membre nou en el grup) i garanteix l'afecte i l'atenció necessaris per al seu desenvolupament.

En l'interval de dos a cinc mesos d'edat es va produint una destresa més gran en l'ús d'aquest nou somriure fins a convertir-se en un clar recurs prosocial deliberat que persisteix fins al segon any de vida. També s'observa una diferència en els dos sexes: les nenes responen més sovint que els nens amb aquests somriures reflexius. Independentment del sexe també apareixen estímuls provocadors del somriure diferenciats per a cada etapa evolutiva i, per què no?, per a cada infant. Tot i que l'actitud millor és deixar-se portar en el «joc» sense preocupar-se de cap finalitat, cal saber que no sempre li fa gràcia el mateix; igual que l'adult, el seu estat d'ànim i nivell de sacietat són factors que hi poden influir.

De manera natural aquest procés evolucionaria positivament preconitzant i dinamitzant



*Somriure innat o fisiològic (5 setmanes d'edat) i somriure social (quatre mesos d'edat).*

altres destreses prosocials adquirides en el desenvolupament infantil a través del joc: salutació, inici i manteniment d'interaccions, comentaris d'elogi o estimació, apropament físic, participació en la tasca o en el joc, cooperació.

La seva absència després dels tres mesos és un símptoma que cal consultar al psicòleg o pediatre a causa, sobretot, de les seqüeles que podria ocasionar en el pla social de l'infant.

Un cop satisfetes les seves necessitats bàsiques, la intervenció en aquesta conducta és la tasca més agradable per a un pare o educador, fins al punt que es converteix en una necessitat. Podem actuar-hi ampliant els temps dedicats al joc, fent més atenció a la nostra gesticulació facial i manual, augmentant la fixació ocular, modificant la nostra actitud enfront del riure produït durant la realització de tasques, el qual sovint és castigat. Ajudant-lo a identificar els canvis físics i psicològics que es produeixen durant el «seu» riure per mitjà d'exercicis de biofeedback: retroalimentació dels moviments de tensió-relaxació muscular implicats en la ventilació (diafragma i músculs intercostals) pressionant amb les seves mans per sota de l'aixel·la o posant el cap sobre l'abdomen d'un altre nen o nena. També es pot reproduir el seu so en un casset o fer que vegi la seva expressió facial en un mirall o en un vídeo. L'entrenament influeix, a més, en una resposta de relaxament vàlida per aplicar de manera prèvia a altres tasques.

És necessària la participació diària, en la qual es fomentaran activitats lúdiques atractives per a l'infant i generadores del riure.

Un ambient familiar i escolar que permet i propicia el somriure és un facilitador en la futura adquisició d'habilitats socials. ■

**Bibliografia**

Dades de l'Institut Municipal de Disminuïts, de l'Ajuntament de Barcelona.  
 DAVIS, F.: *La comunicació no verbal*, Madrid: Alianza, 1998.  
 KELLY, J. A.: *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1994.  
 WILSON, E. O.: *Sobre la naturaleza humana*, Barcelona: Círculo de Lectores, 1997.

Quadre evolutiu	Què li fa gràcia	Exemples
<b>0 a 5 mesos</b>	Somriure orientat als adults independentment de l'ambient	Reconeixement del rostre de la mare. Gesticulació facial i sons
<b>5 a 7 mesos</b>	Joc social i interacció amb adults	Acostament i allunyament del rostre
<b>7 a 9 mesos</b>	A més, pot somriure en presència d'objectes i altres estímuls no socials	«Mòbil» del bressol. Joguines adequades a la seva edat
<b>9 a 12 mesos</b>	Inici d'activitats que li produeixen plaer. Repeteix activitats que segueix amb una atenció positiva. Atreu l'atenció dels altres.	Jugar amb els ulls i la boca de la mare. Donar ensurts amagat darrere d'una porta, jugar a córrer i atrapar.
<b>1 a 4 anys</b>	Humor basat en el símbol. No distingeix la realitat de la fantasia.	Convertir-se en heroi, tenir superpoders, ser invisible., etc.
<b>5 a 6 anys</b>	Interès per la seva imatge. Li agrada gesticular. Se sent orgullós de pertànyer al seu sexe.	Contar acudits porcs, fer-se pets, contar històries amb doble sentit.

## Contes d'arreu. Un conte brasiler

## Tio Bernabé

**El saci**

La gent de les grans ciutats, acostumada a la llum elèctrica,

al repartidor de pizzes, la televisió, la pol·lució, el telèfon cel·lular, el trànsit i l'ordinador, no entén res del *saci* i només el va a veure el dia de Sant No-mai.

La veritat és que el *saci* és fill del misteri, fill del vent que xiula, fill de les ombres que formen figures en la foscor de la selva, fill del terror causat per les coses sobrenaturals. El *saci* és una d'aquelles coses que ningú no explica.

Per exemple. És molt fàcil explicar una casa. Té maons, portes, parets, finestres i serveix per viure-hi. També és molt fàcil explicar un gos. És un animal mamífer, pertany a la família dels cànids, remena la cua, de vegades mossega, fa pipí als troncs dels arbres, és amic de les puces i serveix per bordar i vigilar les cases o els pisos.

Ara bé, intenta explicar què és el gust. Per què hi ha tanta gent a qui agrada una cosa i gent a qui agrada justament el contrari?

Prova d'explicar la bellesa o un sentiment, o les coincidències que de vegades es produeixen, o un gust, o els somnis, o les casualitats, o un pressentiment. Has tingut mai un pressentiment? Vas sentir que passaria una cosa i, al final, resulta que va passar realment? Doncs bé, ara intenta explicar-ho.

De vegades, algú es troba tranquil·lament a casa amb una cosa a la mà. Sona el telèfon. L'agafa. Xerra una mica. Quan

penja, on és allò que tenia a la mà? Ha desaparegut! No s'ho pot creure! Allò estava aquí ara mateix! Busca per tots els racons, s'exclama, renega, s'arrenca els cabells, regira la casa de dalt a baix, i res. De sobte, mira de reüll..., no és possible! La cosa era allí tota l'estona, davant dels seus nassos.

En una casa de mestissos, quan passa això, diuen que ha estat obra del *saci*. Diuen que té la mania d'amagar les coses i, després, s'amaga ell mateix, rient, quan veu que la gent fa cara de tanoca.

El *saci* és un ésser misteriós que habita al bosc. La seva aparença és la d'un negret enriolat, amb una sola cama, amb una caputxa vermella ben ficada al cap, sense pèls al cos, ni òrgans per fer pipí i caca. Acostuma a tenir tres dits a les mans, que són foradades i, quan vol, fa un xiulet misteriós i es torna invisible. A més a més, té el genoll masegat i sap manar als mosquits, tàvecs i puces que viuen mortificant la vida de la gent. Encara hi ha una altra cosa: al bergant li agrada fumar amb pipa i aconsegueix treure fum pels ulls!

Quan està de bon humor, pot ajudar la gent a trobar objectes perduts. Però, en canvi, li encanta ocasionar els trastorns més enutjosos als altres: fa que els viatgers s'equivoquin de camí, amaga els diners o coses de valor, fa que els gerros, plats i gots caiguin sense cap motiu i es trenquin, es complau maltractant els animals i és especialista a fer que el menjar que ens agrada ens faci mal de panxa. De tant en tant, el *saci* comença a donar voltes sobre si mateix, convertit en una bal-

dufa boja, i gira tant i tant i tant que fins i tot aixeca enlaire les fulles seques i la pols de terra. De fet, molta gent afirma que és només per això que existeixen els remolins.

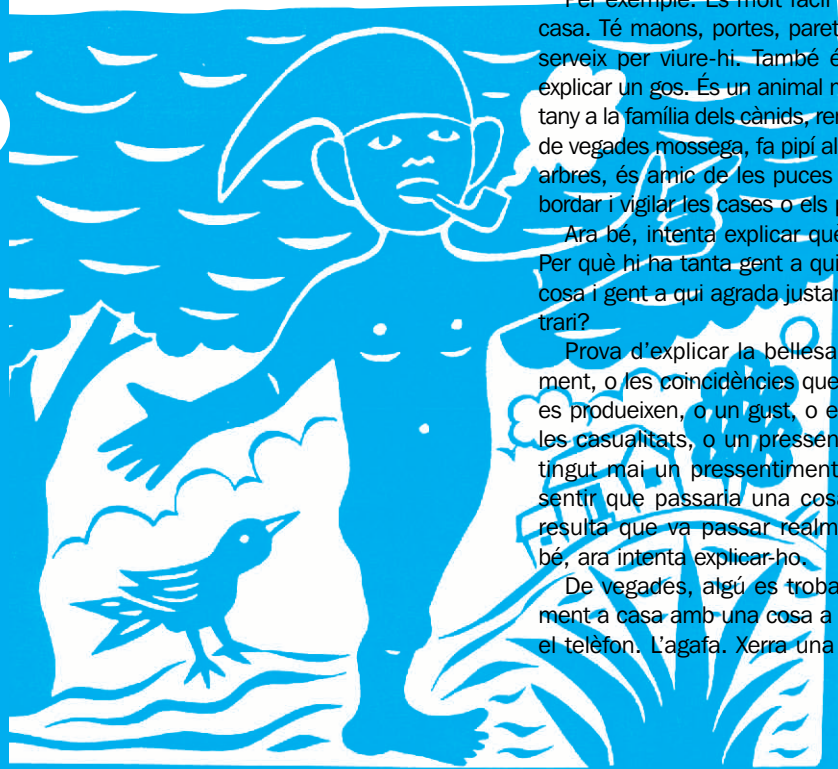
El *saci* té diversos noms segons la regió on apareix: pot ser *saci-cererê*, *saci-pererê*, *saci-saçura*, *saci-sarerê*, *saci-siriri*, *saci-tapererê* o *saci-trique*. De vegades s'anomena *Matitaperê*, *Matintapereira* o *Sem-fim*, que, en realitat, són noms d'ocells. És que en certs indrets, diuen, el trapella, quan és perseguit, fa una gran riallada, es converteix en ocell i desapareix deixant tothom amb un pam de nas.

El *saci* pot ser perillós. De vegades crida les criatures, canta, balla, inventa boniques històries i acaba fent que les infelices es perdin a la selva. També pot fer que un caçador entri al bosc i no en torni mai més.

I només hi ha una manera de dominar el *saci*: primer, agafar un sedàs. Segon, esperar un remolí dels més forts. Tercer, tirar el sedàs ben amunt de l'huracà. Quart, agafar el *saci* que ha quedat atrapat al sedàs. Cinquè, arrancar-li la caputxa, i, sisè, ficar l'espavilat dintre d'una ampolla. Sense aquella gorra vermella el *saci* es queda atemorit, amenaça, gemeja, ploriqueja, diu paraulotes, implora i acaba fent tot allò que vols.

Fins i tot pot estar bé viure a ciutat, però com seria d'agradable, un dia, així de sobte, trobar-hi un *saci* de debò fent barri-la, fumant la seva pipa i traient fum pels ulls, convertint-se en ocell i desapareixent en l'espai!

Extret de Ricardo AZEVEDO  
*Amazém do folclore*, Sao Paulo: Ática, 2000.





### Tio Barnabé

–I la gent aconsegueix veure algun *saci*? –va preguntar en Pedrinho.

–És clar que sí! Jo, per exemple, n’he vist molts. Encara el mes passat un *saci* es va passejar per aquí embrollant-m’ho tot. Per cert, que li vaig donar una bona lliçó... –va fer tio Barnabé.

–Com va ser? Expliqueu-m’ho...

Tio Barnabé va començar a contar:

–S’havia fet de nit i jo em trobava tot sol a casa resant les meves oracions. Després de resar em van venir ganes de menjar crispetes de blat de moro. Em vaig acostar al foc i vaig escollir una panotxa ben seca. Vaig desgranar el blat de moro en una cassola, la vaig posar al foc i me’n vaig anar cap a aquest racó per posar tabac a la pipa. Llavors vaig sentir a fora el pati un enrenou que no m’enganya. «Ja veuràs que és un *saci*!» vaig pensar. I ho era. Al cap de poc un *saci* negre com el carbó, amb caputxa vermella i una pipa als llavis, va aparèixer a la finestra. De seguida em vaig quedar arraulit al meu racó i vaig fer veure que dormia. Ell va donar un cop d’ull a un costat i a l’altre i saltà cap a dins. Se’m va acostar fins a posar-se molt a propet meu, escoltà els meus roncs i quedà convençut que estava adormit de debò. Llavors es va convertir en l’amo de la casa. Ho va regirar tot, talment com una vella, flairant l’aire amb el seu nasset excitat. Aleshores el blat de moro va començar a xau-

xinar a la cassola i ell se’n va anar cap al foc. Es va posar a la gattoneta al costat del pot fent el mico i dient paraules màgiques sobre el blat de moro (o, com se sol dir, «resant» el blat de moro). I adéu crispetes! Tots els grans sobre els quals el *saci* «resa» o diu paraules màgiques, no s’obren, no esclaten; esdevenen «grans no esclatats».\*

Després va sortir i es va dirigir cap a un racó on una lloca covava uns quants ous en una mena de cove vell. La pobra gallina una mica més i es mor de l’ensurt. Va fer cloc-cloc, cloc-cloc i va fugir volant del covador com una boja amb el pèl més estarrufat que un porc espí. Resultat: el *saci* va dir unes paraules màgiques sobre els ous i tots es van malmetre.

Tot seguit es va posar a buscar la meva pipa de fang. La va trobar al damunt d’aquella taula, hi va acostar una brasa i, pac, pac, pac, va fer set pipades, ni una més ni una menys. És que, al *saci*, li agrada molt el número set.

I jo em vaig dir: «Vés fent, mala peça, que jo també te’n preparo una de bona. Segur que tornaràs un altre dia i ja t’espavilaré.»

I així s’esdevingué. Després de donar moltes voltes i embullar-ho tot, el *saci* se’n



va anar en bona hora i jo vaig començar a ordir el meu pla per quan tornés a venir.

–I va tornar? –va preguntar en Pedrinho.

–És clar que sí! El divendres següent va aparèixer un altre cop a la mateixa hora. Va fer un cop d'ull des de la finestra, va sentir els meus rones fingits i saltà cap dins. Ho va registrar tot, com la primera vegada, i després va anar darrere la pipa que jo havia guardat al mateix lloc. Es va posar la pipa a la boca i se'n va anar a buscar una brasa, que va portar fent-se-la saltar d'una mà a l'altra.

–És veritat que té les mans foradades?

–Sí, és veritat. Les té foradades ben bé al mig del palmell; quan porta una brasa, hi va jugar fent-la passar d'una mà a l'altra pel forat. Va agafar una brasa, doncs, la va acostar a la pipa i es va asseure amb una cama sobre l'altra per fumar amb tota la tranquil·litat del món.

–Com és això? –va exclamar el Pedrinho, obrint els ulls com unes taronges–. Com s'ho va fer per posar una cama sobre l'altra si el *saci* només en té una, de cama?

–Ah, xiquet; no et pots imaginar com és d'astut el *saci*...! Només té una cama, és veritat, però quan vol encreuar les cames és com si en tingués dues! Són coses que només ell entén i ningú no pot explicar. Va posar, doncs, una cama sobre l'altra i va començar a fer pipades, una rere l'altra, molt satisfet de la vida. Però, de sobte, puf!, quin espetec i quina fumarada...! El *saci* va fer un salt tan gran que va anar a parar molt lluny, cap allà, i va sortir per la finestra esbufegant.

El Pedrinho va fer cara de no entendre-ho.

–Però, què va ser aquest puf! –va preguntar–. No ho entenc.

–És que jo havia entaforat una mica de pólvora al fons de la pipa –va exclamar tio Barnabé rient amb gran satisfacció–. La pólvora va explotar justament quan ell estava fent la pipada número set i el *saci*, amb la cara tota esquitxada, va pirar per no tornar mai més.

–Quina pena! –va fer el Pedrinho–. Tantes ganes que tenia de conèixer aquest *saci*...

–Però no n'hi ha només un, de *saci*, al món, noi. Aquest se'n va anar d'aquestes rodalies; n'hi ha molts altres que es passegen per aquí! ■

Extret d'*O saci* (São Paulo: Editora Brasiliense, 1958), de Monteiro LOBATO (1882-1948), recopilador de rondalles populars brasileres. Traduït per Jordi Tomàs. A M. Carmen Barbosa, li devem un especial agraïment per haver-nos enviat el material que ens ha permès seleccionar tant el comentari com el conte que us presentem.

\* N. del trad.: El text brasiler diu «vira piruá». És difícil traduir fidelment aquesta segona paraula. Un diccionari diu: «Qui sap quin és el significat de piruá? És una paraula que ve de la llengua tupi i té un significat molt subtil; designa aquell gra de blat de moro que no esclata quan es fan crispetes. No és un gra de blat de moro qualsevol. No és un gra de les crispetes simplement sense esclatar. Abans de posar el blat de moro a la cassola, cap gra no és un piruá. Es convertirà en un piruá just després que, tot i haver-se escalfat, no esclata com els altres.»



## Protagonista, l'infant

# Aquest mes un tast de llibres de l'Amèrica del Nord

### Rates de Biblioteca

#### Altres llibres

##### *Hiawatha*

WADSWORTH, Henry (text) i Susan JEFFERS (il·lustració), Palma de Mallorca: José J.Olañeta, 1994.

##### *Itawa*

DESCLOT, Miquel (versió) i Horacio ELENA (il·lustracions), Barcelona: La Galera, 1979.

##### *Les primeres maduixes*

BRUCHAC, Joseph (text) i Anna VOJTECH (il·lustració), Palma de Mallorca: José J. Olañeta, 1994.

##### *Petit Inuit*

GEIS, Patricia (text i il·lustració), Barcelona: Con-Bel, 1999.

##### *Petit Sioux*

GEIS, Patricia (text i il·lustració), Barcelona: Con-Bel, 1999.

Presentem dos llibres protagonitzats per infants. Amb una peripècia molt senzilla, ens mostren la forma de vida dels seus pobles.

L'estructura encadenada de la història s'adiu molt amb els gustos d'aquestes primeres edats. A cada plana, li correspon una il·lustració molt clara, en estreta relació amb el text. ■





**Infància visita Lleida**

La primavera, avançada, es mostra exuberant i milers i milers de petites flors omplien de color tots els camins que el dissabte 27 de febrer conduïen a Lleida. La capital de ponent obria les portes a la tradicional visita que INFÀNCIA organitza cada any a escoles bressol i parvularis de Catalunya.

Com cada any, també el retorn a Lleida ha resultat sorprenent per l'altíssim nivell de participació. Quasi dos-cents mestres de tots els indrets de Catalunya van apuntar-se a aquesta cerimònia de generositat, responsabilitat, voluntat de millora, interès per dialogar, intercanviar, compartir, que comporta aquest tipus de trobada d'estudi. Permet sentir-se part de quelcom que transcendeix la pròpia realitat, d'allò que es construeix amb les voluntats comunes, que sens dubte és el que de més positiu i interessant té l'escola infantil en el nostre país.

Els setze anys que separen la primera d'aquesta segona visita a la

ciutat del Segre ens donen una certa perspectiva del procés que ha seguit l'escola dels més petits. La xarxa pública de parvularis s'ha ampliat amb les escoles del CEPEPC i els grups de quatre i tres anys s'han incorporat a tots els parvularis, cosa que ha completat aquesta institució tan important per a l'educació dels infants. També ens permeten admirar l'acció de govern de La Paeria, amb un creixement de l'oferta d'escola bressol que, de la incipient realitat que coneguèrem, apareix ara quintuplicada i, on prioritàriament hi havia infants de 2 anys, ara hi ha una veritable xarxa d'escoles per a infants de 0 a 3 anys, una expansió que en aquest període no ha tingut cap altre ciutat de Catalunya, cosa que sens dubte l'honora i fa que s'hi pugui reconèixer allò que la ciutadania reclama pel conjunt del país.

A les 10 en punt del matí, la seu de l'Institut Municipal d'Educació obria les portes per donar acollida als participants a la visita d'estudi. Allí, Francesc Pané, regidor d'educació, donà la benvinguda al grup i es va repartir els participants per



seguir els cinc itineraris preparats, amb una agilitat admirable. Amb el plànol de la ciutat a la mà, s'inicien les deu visites previstes.

En l'itinerari blau, es visitaven dues escoles bressol. La Llar d'Infants, que ja obrí les seves portes en la primera visita d'estudi, ha estat pionera a defensar un plantejament educatiu per a aquestes primeres edats i encara avui treba-



lla en forma de cooperativa. Secà, amb un gran i magnífic edifici, acull una escola bressol municipal que ha esdevingut també un referent educatiu de la ciutat. Per tant, era lògic que, en ambdues, s'hi s'acumulessin tants visitats.

Rellotge i Vailet acollien l'itinerari verd, un tàndem representatiu i qualitatiu del que majoritàriament és la realitat del país en l'educació dels més petits, una resposta municipal i una cooperativa professional. Tant les parets com les persones que van acollir els visitants mostraven un projecte potent i una il·lusió sostinguda.

L'escola bressol Cappont i el parvulari Joc de la Bola, a l'itine-

rari roig, permetien visitar el tan necessari 0-6, l'educació infantil completa, allò que seria desitjable poder veure i reconèixer en cada població del país. Generalitat i Ajuntament junts hi acollien tota l'etapa i uns equips de mestres entusiastes amb el seu treball que experimentaven, per exemple, sobre la dinàmica dels grups d'infants heterogenis.

En l'itinerari groc, es visitaven dos parvularis: Pràctiques II i Sant Jordi, dues escoles ben diferents, d'història i dimensions, que compartien, però, una manera d'entendre l'educació en aquestes primeres edats i una il·lusió compartida pel treball propi i per fer

escola. Pràctiques II actualment és una escola de dues línies, resultat de la fusió de dos equips; els dos grups d'infants de tres anys tenen tot el curs tres mestres i els de quatre i cinc compartien una mestra de reforç, una bona organització fa que optimitzin els recursos materials i humans, com també es podia veure a l'escola Sant Jordi, en la qual és possible pensar que garanteixen la continuïtat amb l'Institut que comparteix edifici.

Pràctiques I i Sant Josep de Calassanç formaven l'itinerari taronja. En els dos parvularis públics, el dinamisme dels equips contribuïa a encomanar l'entusiasme, en el treball per uns racons vius a les estances del Calassanç, o sobre els projectes que mestres i infants teixien al parvulari de Pràctiques I.

Després d'un matí intens, la meitat del grup va compartir el dinar que amb molta cura va preparar l'escola Espiga, un àpat digne de princeses que cada dia ofereix als infants, una cuina deliciosa, amb la mà d'un gran cuiner que demostra cada dia com es fa una bona gestió, que qualitat no es més cost i

que la cuina és també una part del projecte educatiu de l'escola.

Durant la tarda, es va poder visitar l'Espiga, l'escola que amb tanta estima va iniciar i dissenyar Maria Rúbies, una llicenciada en exactes que es va apassionar per la matemàtica nova, per tot el que era possible fer des de l'escola, al costat dels mestres i observant com els infants avançaven en la construcció del coneixement. L'escola Espiga, ara pública, és una de les moltes que, al nostre país, han contribuït a augmentar en quantitat i qualitat el patrimoni de la renovació pedagògica que es fa cada dia a l'escola.

Era inevitable sentir alguns comentaris d'enveja, de la sana enveja del que desitja tenir una oferta d'escola bressol més gran a la seva població, del que constata que hi ha equips de parvulari que se senten plenament integrats a l'equip d'escola precisament perquè se senten respectats, del que desitja que hi hagi complicitat entre les escoles o, més ben dit, entre els mestres i el seu municipi, l'enveja del que desitja a anar més enllà. ■



**El MUCE i l'esborrany de decret pel qual es regulen els cèntres que acullin infants de 0 a 6 anys**

El 29 de gener del 2001, el Departament d'Ensenyament va fer arribar als membres del Consell Escolar de Catalunya un primer esborrany de redacció del projecte de decret pel qual es regulen els centres que acullin de manera regular nens i nenes de fins a sis anys, per tal de promoure'n la discussió i arribar, si s'escaigués, a l'elaboració d'un dictamen fent consideració de les diferents determinacions que s'hi recollien.

Els membres del Consell Escolar de Catalunya que alhora pertanyen a les diferents organitzacions del Marc Unitari de la Comunitat Educativa van fer extensiu aquest esborrany a les seves organitzacions, les quals, reunides en el Marc Unitari vam entendre que aquest document, per la significació i la importància de les mesures que recull, no podia passar per les nostres mirades sense que no es produís de part nostra un pronunciament, i una crida a l'alerta de tota la comunitat educativa.

En aquest esborrany hi ha canvis de concepte i definició de l'etapa d'educació infantil, que conté i con-

forma, per tal de justificar el que, fins al moment, no hi hagi hagut una política de planificació educativa en tots els anys de Departament d'Ensenyament, pel que fa al primer cicle d'aquesta etapa –el popular 0-3–, i un no anar més enllà de l'oportunitisme mediàtic i el treure profit electoral, de la generalització del segon cicle d'educació infantil –el 3-6 que ens queda– a hores d'ara plenament integrat en els CEIP i, per tant, reconvertit, si us plau o per força, en una preprimària declarada –pensem en les recomanacions del Departament respecte a l'avançament de la lectoescriptura, per exemple–, que encarrila absolutament els infants cap als aprenentatges mal anomenats instrumentals i talla les ales a la potenciació d'altres llenguatges expressius i mètodes cognitius i relacionals més adequats al ritme i l'espontaneïtat dels infants en aquestes edats.

Aquest decret de regulació de centres entenem que neix de la necessitat d'obrir el camp de treball del Departament i alhora de resoldre el seu compromís amb la societat, que l'obliga a crear –posteriorment, només a promoure–, les places de primer cicle d'educació infantil necessàries per atendre la demanda d'escolarització que s'ha anat produint en tots aquests anys. Aquesta

necessitat d'obertura de camp ha portat el departament i, per ventura, la consellera que el mena, a plantejar de manera oberta el qüestionament del que la LOGSE defineix com a etapa educativa, per reconvertir-la, mitjançant un discurs patètic i gairebé de deliri, en la tapadora d'unes necessitats assistencials que s'han generat en les famílies, derivades dels canvis socials que ha portat la incorporació de les dones en el món laboral –no en tenen prou d'haver esdevingut producte de mercat de treball sinó que, a més, hauran de sentir-se culpables d'abandonar la llar–, i el desmantellament de la família tradicional que mantenia els avis i àvies al redós de la llar envoltats dels néts i les nètes més petits, mentre que ara en són allunyats.

Aquest discurs, tan reduccionista com caduc, en què s'ha hagut de justificar la negació del que, en definitiva, no han estat més que anys de deixadesa i manca de voluntat política, és el que ha portat a la redacció d'aquest esborrany. Cal no perdre aquest punt de vista per tal d'entendre que qualsevol esforç que es faci en endavant per esmenar o reelaborar-ne la redacció implicarà en certa manera l'acceptació d'aquesta visió del fenomen de la necessitat d'escolarització dels infants de 0 a 3 anys. Aquest esborrany de decret no

admet res més que una esmena a la totalitat. L'acceptació i la regulació de vies alternatives a la estrictament educacional i regulada per la LOGSE per a l'etapa infantil, el que l'esborrany anomena *guarderies* i serveis d'atenció als infants, entenem que no ha de ser feina del Departament d'Ensenyament i que, en tot cas, els esmentats serveis han esdevingut i s'han potenciat a partir de la manca del que mai hem tingut i sempre hem demanat de tenir, una veritable xarxa d'escoles d'educació infantil. Entenem que la feina del Departament no ha d'anar més enllà de la planificació i de l'extensió d'aquesta xarxa a tot el territori i que, lògicament, cal que hi hagi una regulació per als centres que, en el futur, s'hi vagin incorporant. Les vies alternatives que l'actual esborrany pretén legitimar han de tendir a desaparèixer.

Ara com ara, la incorporació a l'escola dels infants de 0 a 6 anys és un acte voluntari per part de les famílies. Precisament perquè, en molts casos, aquesta voluntarietat pot esdevenir forçada per raons d'índole social i de necessitat assistencial creiem que cal esforçar-se per aconseguir que tothom gaudeixi del dret de ser acollit en una escola on, a més de les garanties assistencials, comenci a rebre una primera forma-

ció en hàbits d'higiene i actituds relacionals i de socialització. És ben evident que això només es pot aconseguir des d'una escola bressol o llar d'infants concebuda per a aquesta finalitat, menada per professionals i mantinguda, avaluada i regulada des de l'Administració pública. Des d'aquesta premissa podem entrar a parlar de models d'escola, de mètodes pedagògics o de quin ha de ser el grau d'implicació de les famílies en la gestió i la vida d'aquests centres, però sempre des del punt de vista que l'educació ha de ser un acte compartit per part de tots els qui la impartim, mares i pares, mestres i Administració, i que, en cap cas, hem d'acceptar que els infants puguin ser allunyats diàriament dels seus espais naturals, la família i l'escola, senzillament perquè hi ha altres prioritats a l'hora d'invertir els cabals públics per part de l'Administració competent.

*Marc Unitari  
de la Comunitat Educativa  
Barcelona, el 19 d'abril del 2001*

### **La Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya i l'esborrany de decret**

La Llei d'ordenació general del sistema educatiu de l'any 1990 va sig-

nificar un enorme avenç per a l'educació infantil 0-6 anys. Aquesta Llei considera, per primera vegada, l'educació infantil 0-6 com a part integrant del sistema educatiu i, per tant, es compromet a satisfer el dret a l'educació escolar en aquesta etapa, garantit des de l'Administració pública.

Els centres reconeguts en què assisteixen els nostres infants *avui* són escoles d'educació infantil –públiques, subvencionades o privades– que depenen del Departament d'Ensenyament.

El Decret 1004 de l'any 1991 defineix un seguit de criteris i pautes mitjançant els quals queden regulats tots els centres d'assistència de 0-6 anys, s'adeqüen els espais, s'estableix el nombre de nens i nenes per aula i la qualificació del personal docent.

El segon cicle d'educació infantil 3-6 anys funciona d'acord amb els requisits que estipula la LOGSE, però al primer cicle 0-3 anys, tot i estar reconegut per la mateixa Llei, encara no se li han aplicat.

Ara, de cop i volta, intenta aparèixer un *nou decret* que abandona el caràcter educatiu en l'etapa 0-3 anys. No preveu activitat educativa. No inclou cap normativa que reguli els espais on els infants realitzaran les seves activitats. No

dóna cap mena d'importància als diferents tipus d'activitats pròpies d'aquesta etapa. No valor la qualificació del personal, cosa que provoca una discriminació dels infants: a uns se'ls ensenya, a d'altres se'ls assisteix i a d'altres se'ls guarda, creant desigualtats entre infants i famílies.

Amb aquest Decret, el Departament d'Ensenyament deroga el desplegament de la LOGSE, traspasa la seva responsabilitat als municipis i claudica d'una autèntica regulació del sector.

Si permetem que s'aprovi aquest Decret, l'infant perd els seus drets, per la qual cosa:

Demanem la total aplicació de la LOGSE.

Reivindiquem l'atenció i la qualitat educativa per a tots els infants.

Volem la incorporació de ple dret de l'educació dels nens i les nenes de 0-3 anys en el sistema educatiu com a garantia d'accés a una educació de qualitat, que doni resposta a les necessitats educatives pròpies d'aquest període de la vida i faciliti el desenvolupament de les potencialitats d'aquests infants.

*Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya*

### **L'Escola Bressol l'Esquirol i l'esborrany de decret**

*Més que mai cal que defensem la qualitat en el cicle de 0-3 anys!*

Les escoles bressol venim de lluny. Es fa necessari fer una mica d'història per no oblidar per què van aparèixer. Moltes de les nostres escoles van sorgir als anys setanta per donar resposta a les necessitats de les famílies treballadores de disposar d'uns centres d'atenció als infants. La tasca encomanada era coparticipar amb la família en el desenvolupament de l'infant. Per tant, es van concebre com a centres educatius. L'única manera de sustentar aquests tipus de centres era ajuntant els esforços de les famílies i la voluntat dels ensenyants. La ferma convicció que el model que proposàvem era l'adequat ens va dur a engregar un fort moviment ciutadà. En aquells moments, les forces polítiques d'esquerres i progressistes, així com els moviments ciutadans, ens van donar suport. Aquella època sorgeix el Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona.

Aquella primera conquesta va consolidar un model públic d'escola bressol com a centre educatiu adequat a les necessitats dels infants de 0 a 3 anys.

# Infància crea una nova revista

## La infància a Europa

Una nova revista per als professionals que treballen en l'educació de la infància, per recollir, difondre, analitzar, compartir i renovar les idees i les pràctiques més interessants i construir una dimensió i una identitat educativa, social i cultural europea

A partir de setembre!

L'any 1994 el Patronat va ser absorbit per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona –IMEB– que, respecte al cicle 0-3, va unificar l'oferta municipal i va anar millorant les instal·lacions dels centres existents. Per part dels educadors, es va aconseguir dignificar l'etapa en potenciar la titulació dels mestres. Fins aquí el nostre model d'escola semblava anar avançant.

D'altra banda, la Llei d'ordenació del sistema educatiu –LOGSE– de l'any 1990 va comportar un enorme avanç per a l'educació de 0-6 anys a tot l'Estat. Aquesta Llei considera, per primera vegada, l'educació infantil 0-6 com a part integrant del sistema educatiu i, per tant, es compromet a satisfer el dret a l'educació escolar en aquesta etapa garantit des de l'Administració pública. En el primer cicle d'educació infantil, cicle 0-3 anys, tot i estar reconegut per la Llei, encara no s'han aplicat els requisits que la Llei estipula.

Un any després el Departament d'Ensenyament presenta el Decret 1004 on queden recollits els criteris i pautes que regulen tots els centres d'assistència de 0-6 anys, públics i privats, s'adeqüen els espais, s'estableix el nombre d'infants per aula i la qualificació del personal docent.

Ara, de cop i volta, l'Administració autonòmica impulsa un *non*

*decret* que abandona el caràcter educatiu del cicle 0-3. Atomitza l'oferta en tres tipus de serveis:

- Les escoles d'educació infantil, que són centres docents regulats per la LOGSE.
- Les «guarderies» o establiments oberts al públic per proporcionar als infants atenció assistencial i educativa (però fora de la LOGSE)
- Els «serveis d'atenció als infants», serveis prestats per persones físiques o jurídiques per tenir cura i custòdia dels infants en establiments oberts al públic.

Aquest decret renuncia a l'aplicació de la LOGSE en el 0-3, en traspassa la responsabilitat als municipis i a la iniciativa privada i claudica d'una autèntica regulació del sector. S'abandona el que havia estat una de les innovacions pedagògiques més progressistes i innovadores de la LOGSE, la consideració del cicle 0-3 com a etapa educativa. No preveu un diversitat de models educatius, sinó que els classifica segons criteris de titularitat i cost: a uns infants se'ls educa, a uns altres se'ls guarda i a uns altres se'ls assisteix.

Tots els professionals del cicle sabem que no es pot separar en aquestes edats l'educació del joc i la

descoberta; la satisfacció de les necessitats bàsiques, de l'afecte; la curiositat pel món, de la seguretat emocional; l'acolliment dels infants, de la comunicació i relació amb la seva família. És per a tot això que cal estar atents i denunciar aquest decret que la consellera d'Ensenyament, Carme Laura Gil, vol imposar.

L'IMEB, sota la bona intenció de crear un consorci educatiu públic entre l'Ajuntament i la Generalitat, no tan sols no defensa el seu model d'escola sinó que es dedica a esmicolar-lo amb tot un seguit d'actuacions com les següents:

- Incrementar el nombre d'infants per escola (3 infants més el curs passat i 2 més aquest curs).
- Ampliar l'edat dels grups d'infants (es duen fins a 11 mesos del més gran al més petit, en comptes de 6 mesos que es duien fins al curs passat).
- Treure la doble plaça per a infants amb necessitats educatives especials.

Aquesta política posa en perill l'atenció que, per a nosaltres, és la que els infants necessiten, una atenció personalitzada i diversificada. O és que per a ells l'atenció als infants és només una qüestió de metres quadrats?

Com es concreta l'atenció personalitzada a l'escola bressol?

- Aquest és un principi pedagògic implícit en el nostre projecte, que es concreta en prioritzar la creació d'un lligam afectiu amb cada infant que li doni seguretat i l'incentivi a explorar i relacionar-se.
- També queda implícit en la distribució de l'espai i els materials pensats per propiciar la diversificació del joc dels infants, on les propostes de la mestra es dirigeixen a grups reduïts, fet que permet apropar-se individualment a cada infant, regulant alhora la seva capacitat d'espera i d'atenció.
- També implica donar el temps pedagògic a les activitats lligades a la higiene i l'alimentació: no és el mateix canviar els bolquers «com a xurros» que donar-nos –mestra i infant– el temps per rebre aquella atenció personal que alimentarà la seguretat emocional de l'infant. No és el mateix atendre l'alimentació dels infants donant a cadascun la possibilitat de pactar unes quantitats, respectant el seu ritme i la seva progressiva habilitat, etc., que fer-los anar a tots a «toc de xiulet».
- Passa igual a l'hora de rentar-se les mans, vestir-se o despullar-se,

fer el control d'esfínters, rebre o acomiadar els infants i les seves famílies, etc.

Allò que més caracteritzava a l'escola bressol, apropar-se més al ritme familiar que a l'escolar, se'ns posa cada cop més difícil. És aquesta la política educativa municipal, rebaixar qualitat en lloc de fer noves escoles?

Si les administracions no s'adonen que els infants de 0-3 anys –igual que les persones grans, amb malalties greus o discapacitades– necessiten una atenció personalitzada, el nostre projecte poc els interessa. Si tota la política d'ensenyament es limita a anar rebaixant qualitat en lloc de crear noves escoles, haurem de fer sentir la veu dels qui encara no parlen i insistirem un cop més a afirmar la nostra enèrgica protesta contra els canvis que vol introduir l'IMEB a les seves escoles i els canvis que vol imposar l'Administració autonòmica amb el nou decret que volen impulsar.

Aquesta és la nostra situació i la nostra lluita, la del col·lectiu de treballadors i usuaris de les escoles bressol i també la de tots els qui creuen que les administracions han d'estar al servei de les necessitats dels ciutadans.

*Escola Bressol L'Esquirol.*

## La nostra portada



Un petit grup d'infants observen embadalits l'espectacle de llum, sensibilitat i estètica que recull la imatge, que ens ofereix Carme Cols en aquesta portada.

Algú podria pensar que ha esta casual que un gran bol transparent, ple d'aigua, situat sobre una taula amarada de sol, hagi estat el lloc elegit perquè un petit grup d'infants hi deixin les flors que acaben de tallar de la margarida del jardí de l'escola. L'interès, l'experimentació, la descoberta, tenen un efecte multiplicador en les accions que els infants realitzen quan tenen un medi ric en estímuls, que els respectua i els és honest.

### Education 0 - 6 years old

#### On Cultural Diversity. Interview with Francesc Carbonell

MÒNICA GARCIA  
Francesc Carbonell, a researcher into cross-culturalism, has recently investigated the impact of cultural diversity on the learning process and development of children in the first cycle of pre-school education, and the possible differences between local and immigrant children. In this interview he explains some of the interesting conclusions he has drawn.

### School for ages 0 - 3

#### Family and Day-care. The Joint Construction of a History

SILVIA MORÓN  
Four perspectives enrich the joint construction of a history between the families and day care: the exchange of information and opinions, knowledge of other points of view and values, special atten-

tion paid to the concerns and fears of the others, and learning how to make decisions jointly.

### School for ages 3 - 6

#### Designing Our Own Playground

SÍLVIA MAJORAL  
An authentic work project, an exercise in participation of children in the process of design, together with teachers and families, of the layout, installations and functions of one of their spaces, the school playground. This is a project that has become a reality six months after putting it together through reflection, analysis of the advantages and disadvantages, consulting information and finding solutions.

#### Handwriting: Present and Future

ÀNGELS PRAT  
Lately a debate has begun in many schools on writing. We are living in changing times, since the methodology has varied, which is focussed more on the children.

The function of handwriting has also changed, and, as a result of the use of the new technologies, it has been relegated to a more private than public use. The author is of the understanding that this is a good time to begin reflecting on what the future of handwriting should be.

### Children and Society

#### Who Would Refuse Hearty Stories to a Child?

ROSER ROS I VILANOVA  
The author, using a heartily suggestive language herself presents seven reasons, seven gifts, why we should not dare deny children the joy of feeling and listening to stories, to stories told, which later on will become stories read.

#### The Other Children's Literature

M. ÀNGELS OLLÉ  
Lately a debate has begun in many schools on writing. We are living in changing times, since the methodology has varied, which is

focussed more on the children. The function of handwriting has also changed, and, as a result of the use of the new technologies, it has been relegated to a more private than public use. The author is of the understanding that this is a good time to begin reflecting on what the future of handwriting should be.

### Children and Health

#### The Smile

JOSÉ A. GONZÁLEZ  
The text defines two types of smile, its chronology and functionality. It puts the emphasis on the observation of this type of response and also on the way it operates. It suggests different exercises that can be done to impact the frequency and quality of the smile and intervene in the fostering of pro-social conduct.

*Traducció de Michael Tregobov*

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 300, març del 2001

«¿Qué se siente al ser campeón?»

M. Carmen DÍEZ

«Creamos nuestros propios libros»

M. Isabel SANTOS

**Escuela Infantil**, gener-febrer del 2001

«¡Así de fácil... entra el niño en contacto con la ciencia!»

Rosi VÉLEZ

«Los pájaros van a la escuela»

M. Ángeles DELGADO

«Los alumnos del siglo XXI»

AUTORS DIVERSOS, Escuela Infantil El Cañaveral

«Creación de cuentos multimedia en infantil»

Colegio Público 9 de Octubre

«La edad de los árboles»

Colegio Público San Gregorio

«Una hormiguita pasea por el arenal ¿cuántas son ya?»

M. Pilar RELAÑO

«Mucho más que una cuestión de higiene»

M. Victoria TABERA

**Scuola Materna**, núm. 12, març del 2001

«Musei dei bambini, musei per i bambini»

Tina de ROSIS

«La città per l'infanzia: bambini, terrototio, educazione»

Armando CURATOLA

«Città e cittadinanza. Per una nuova etica della convivenza»

Giuseppina ROBAGOTTI

**Vitta dell'Infanzia**, número 2, febrer del 2001

«Educare in prospettiva europea. Il ruolo della scuola»

Mario Maviglia

## Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_

Adreça: \_\_\_\_\_

Codi postal: \_\_\_\_\_

Població: \_\_\_\_\_

Província: \_\_\_\_\_

Telèfon: \_\_\_\_\_

Correu electrònic: \_\_\_\_\_

NIF: \_\_\_\_\_

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2001 (IVA inclòs): 5.400 ptes./32,45 euros

Europa: 6.730 ptes./40,46 euros

Resta del món: 7.110 ptes./42,73 euros/42 \$

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

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_  
Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

\_\_\_\_\_  
Firma del titular

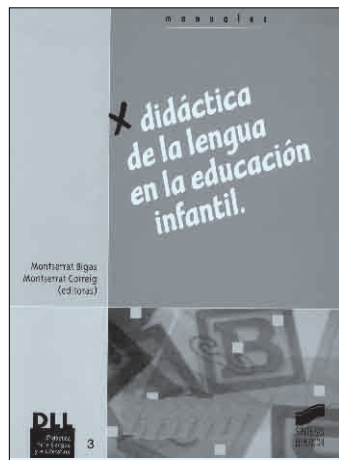
Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona

Subscripció per Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



BAYO-BORRÀS, R., i altres: **El món laboral, la vida domèstica i la criança dels fills**, Lleida: Àgora, 1999.

El llibre recull quatre conferències que es van llegir en el IV Fòrum Educatiu que, amb el mateix títol, es va celebrar a Lleida el maig de 1999. A més, n'inclou les conclusions, que agrupen en dos apartats: la situació actual i les propostes de canvi. Entre els principals generadors de canvi es destaca la incorporació de la dona al món del treball, cosa que ha implicat un canvi en el paper de l'home en la vida domèstica i en la cura dels fills i el seu grau de compromís.



BIGAS, M., i M. CORREIG (ed.): **Didáctica de la lengua en la educación infantil**, Madrid: Síntesis, 2000.

Aquest manual tracta les principals qüestions entorn del llenguatge, oral i escrit, en l'educació infantil. S'hi presenten les diferents teories sobre el desenvolupament del llenguatge i aspectes de la influència familiar i escolar. Cada capítol presenta una introducció, nombrosos exemples i un glossari, i acaba amb una síntesi i proposta d'activitats. Molt útil per als estudiants i professors de ciències de l'educació.

**Edició i administració:**

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

**Direcció:** Irene Balaguer.

**Cap de Redacció:** Raimon Portell.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

Elisabet Abeyà, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nany Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Núria Jiménez,

Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Àgueda Miralles, Pepita Molló, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Montserrat Perramon, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

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

**Impremta:**

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

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**

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

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

**Preu de subscripció: 5.400 ptes. l'any/32,45 euros**  
**VVP: 940 ptes. exemplar/ 5,64 euros, IVA inclòs**

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

Subscripció a càrrec de



Diputació de Barcelona