



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

2007

# 155

MARC  
ABRIL

# Un excés d'ingenuïtat

Fa més de vint-i-cinc anys que, des d'aquesta plana, es pren posició en temes de política educativa, posicions que moltes vegades no han estat compartides per altres companys d'ofici.

Potser va ser ingenuïtat defensar la incorporació dels infants de tres anys al parvulari i pensar que es podria recuperar aquella institució per a infants de 3 a 6 anys que l'escola pública havia perdut com a conseqüència de la dictadura. Tant des de l'escola bressol com des del parvulari, alguns mestres ho criticaren.

Potser va ser ingenuïtat admetre que l'educació infantil conté dos cicles. En aquest cas, les raons bàsiques responien al fet social que ningú qüestionava l'escolarització dels infants de 3 a 6 anys, i calia pensar en una planificació de l'oferta per a tots els infants. En canvi, a l'entorn de l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys, encara avui, en alguns sectors socials, hi ha dubtes o resistències i, per tant, calia tenir en compte que algunes famílies

no veien clar o no tenien la necessitat de portar el seu infant a l'escola bressol. Tot i que l'educació infantil de 0 a 6 anys no és obligatòria, la demanda de les famílies és diferent per a un i altre cicle.

Ara, amb una certa perspectiva, cal admetre que tant una postura com l'altra van pecar d'un excés d'ingenuïtat, perquè quan es defensa una posició en educació cal pensar qui haurà d'aplicar-la, de quina manera serà aplicada i amb quina intenció, com també cal escoltar, molt més del que en aquell moment es va fer, els arguments d'aquells que, com nosaltres, desitjaven i desitgen el millor per als infants d'aquestes edats.

I ara en podem veure algunes conseqüències, que potser ni els menys ingenus ni els més visionaris podien imaginar: des de la incorporació de la figura de TEIS als parvularis –com si la història fes marxa enrere o s'entrés en el túnel del temps i es retornés a principis del segle XX– a la pressió a què molts infants de parvulari estan sotmesos per aprendre allò que tenen tota una vida per aprendre i es perden allò que els és fonamental per a la seva vida actual i futu-

ra, el joc. Jugar en el sentit més profund de l'aprenentatge de la vida, jugar com l'activitat més rica i complexa que tot infant necessita per poder descobrir, descobrir-se, i per desitjar seguir aprenent.

I ara també podem veure com els infants de 0 a 3 anys no són respectats, com la declaració que l'infant té dret a l'educació des del seu naixement és pura retòrica. Perquè s'encobreixen les xifres d'escolarització, i molts infants de dos anys estan als parvularis de la majoria d'escoles privades i no apareixen en les estadístiques. Perquè el sector privat emergent, la majoria amb la mateixa consideració de tot el sector comercial, és el que afavoreix una privatització salvatge d'aquest nivell educatiu. Perquè s'externalitza la gestió en la majoria d'escoles bressol municipals. Tota aquesta realitat, acompanyada de les pitjors condicions d'espais, de ràtios i de condicions de treball, és cada dia més generalitzada.

I ara, cal que reconeguem l'error i treballem amb intensitat per recuperar la identitat de l'educació dels 0 als 6 anys, un repte en el qual ens seguim compromentent.

<b>Qui és?</b>	<b>Qui és?</b>	Infància	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>3</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>La construcció del projecte educatiu</b>	Mercedes Blasi	<b>5</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Donem drets</b>	Soledat Sans	<b>10</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Una proposta de llei Pedres a l'escola</b>	Marta Mata Lali Boix i altres	<b>12</b> <b>18</b>
<b>L'escola pam a pam</b>	<b>Un nou espai per beure sols</b>	Esther Aguiló	<b>22</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>La cultura dels iguals La gran potència, la gran feblesa</b>	Luisa Molinari M. Antònia Canals	<b>24</b> <b>31</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Estrenar-se a parvulari</b>	Montserrat Riu	<b>36</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>La violència dels infants?</b>	Pablo García Túnez	<b>38</b>
<b>El conte</b>	<b>Aquest és el pare</b>	Elisabet Abeyà	<b>43</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>La rata reportera parla amb gegants</b>	Tertúlia de Rates	<b>44</b>
<b>Informacions</b>	<b>sumari</b>		<b>45</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>



Un pedagog

# A veure si ho endevineu

Continuem el joc. Aquí hi ha la foto d'un pedagog i un fragment d'un dels seus escrits. Sabeu qui és? La solució, i el text complet, a la nostra pàgina web: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



Abans de la meva tornada a Barcelona, ja havien començat a la Casa de Maternitat de Les Corts els treballs de decoració del local destinat a classe, sota la direcció del D. Francesc de P. Nebot, membre tècnic del Consell; de manera que no trigàrem gaire a tenir a la nostra disposició una gran sala (18 x 9 m) d'entonació brillant, plena de llum, molt elevada de sostre i adornada amb quadres i mobles de gust delicat.

L'efecte total resultà agradabilíssim, puix el Sr. Nebot es preocupà sobretot de formar un ambient alegre i ple de delicadesa, cosa que segurament havia d'influir d'una manera notable en l'educació dels petits.

Per començar l'assaig no vàrem esperar tenir tot el mobiliari llest. Plens d'il·lusions, vàrem prendre un grup de trenta nens de quatre a sis anys i mig, i ens posàrem amb tota consciència a aplicar el mètode i a seguir les indicacions de la Dra. Montessori.

Un dels principis més fonamentals de la doctora, i sobre el qual insisteix molt, ja que sense la seva aplicació estricta tot resultat s'impossibilita, –tot resultat d'efectiva valor interna, s'entén– és el de la llibertat de l'infant.

Els nens que teníem a la classe, havien estat fins llavors sotmesos

a la disciplina de la immobilitat i de la inacció imposades que, en quasi totes les classes dels vells sistemes, es considera com a condició indispensable per a l'educació dels infants.

Les primeres conseqüències de deixar-los en la classe lliures en sos moviments, varen ésser deplorables. La disciplina per la llibertat és un procediment que porta en si un començament un xic turbulent, fins que els exercicis desenrotllen, en l'interior de cada nen, un principi d'ordenació de la seva personalitat.

Els nens de la Maternitat, per les especials condicions en què havien crescut, no estaven preparats per a tal llibertat i en feren un mal ús, posant a prova la paciència de les germanes paüles que m'han auxiliat en l'experiència.

Un dels espectacles humans més esparançadors que he pogut fruit en la meua vida, és l'haver vist com d'aquell caos d'impulsos sense fre ni coordinació, va anar sorgint per si mateix, l'ordre, l'harmonia, la disciplina. Fe en les formidables forces espirituals de l'home, havia tingut sempre, però que les tendències al bé, a la bondat, a la disciplina, al saber es mostressin tan poderoses amb el sol fet d'impedir, de sufocar totes les que li són contràries, això ha estat per a mi una revelació. ■



# Documentar? Sí, però **què?**

Pel carrer m'he trobat una família, que havia vingut anys enrera amb un altre fill a la nostra escola, amb la seva filla petita, una nena d'11 mesos. Havia experimentat amb puré de carbassa a l'escola i els seus cabells semblaven un cartró.

L'àvia no estava massa convençuda d'aquella activitat, ...Cal jugar així amb el menjar? Com sabrà si és per menjar o per jugar? La mare duia a coll a la nena que anava morta de son. Estava dubtant quin horari faria si s'adormia pel camí: Quan la banyaria? Quan li donaria el sopar? A l'escola, aquella tarda no l'havien posat a dormir per poder fer l'activitat i així poder fer fotos i posar-les a l'àlbum personal que es porta a casa per Nadal... La mare estava contenta perquè tindria la foto de la seva filla, i podria veure les activitats que fa a l'escola, però...

Aquest és un exemple d'una confusió, al meu entendre, extraordinària. L'infant ha gaudit? Potser sí... però, qui ha decidit fer l'activitat? Com que aquesta nena havia faltat per que estava malalta, no l'havia pogut fer amb la resta del grup, per això, amb la millor intenció, es va voler fer l'activitat amb ella aquella la tarda... Faltava la foto...i sovint sembla que si tots els infants no porten les mateixes fotos als àlbums, si no fan els mateixos «treballs» o participen de les mateixes situacions és com si –alguns– se'ls «estafés» alguna cosa, se'ls oferissin menys oportunitats. No entro ara en aquest tema sobre el qual caldria una anàlisi més acurada.

Tornant a l'inici: Com es pot documentar l'experiència d'un infant que no ha pogut participar en una determinada activitat? Probablement capturant un mo-

ment similar dels molts que tenen lloc durant la jornada. En aquest cas, potser durant el dinar o el berenar, aprofitant quan posa la ma dins del plat de les verdures o les farinetes... una situació que es produeix habitualment, ja que forma part de les primeres descobertes que fan els infants petits, guiats per la seva curiositat i interès per descobrir les textures, el color i el gust del que mengen... i que els permet gaudir, satisfets de la possibilitat d'anar descobrint per ells mateixos, d'anar aprenent... Recollint un fet quotidià, que ha estat observat, valorat i fotografiat per la mestra, sense fer massa soroll (predicant finalitats didàctiques), que a més, després li hauria permès dedicar a la nena el temps necessari i deixar-la, un cop neta i satisfeta, descansar plàcidament.

Descobrir que l'important és documentar el recorregut de cada infant, fruit d'experiències, interessos i descobertes que no tenen lloc única i exclusivament en les propostes que fem les mestres, sinó que tenen també lloc durant tota la jornada a partir de situacions diverses (unes més estructurades i altres espontànies), et fa adonar del valor que tenen les diferents coses que passen al llarg de la jornada, i ajuda a que els pares valorin el contingut d'aquella foto de la mà de la seva criatura experimentant amb el menjar i poc a poc entenguin que l'important no és que els infants tinguin fotos de les mateixes activitats en els seus àlbums, sinó de situacions que han donat lloc a experiències similars i que, en definitiva, recullin el procés de cada infant.

Carla Soler ■



## Qui ha dit que...

als infants, a l'hora de **dinar**, primer se'ls ha de donar «el tall»?

**no se'ls ha de donar** aigua fins que se serveix el segon plat o fins que acaben de dinar?

# L'activisme

## una excusa per no incorporar canvis

Aquestes festes he estat escrivint i costa comunicar el que vols dir. Penso que les paraules han de reflectir els canvis que es donen a conèixer dia a dia a partir de l'activitat, a partir del que fem i el com ho fem.

Els i les mestres hauríem de ser conscients de la importància de l'observació i de la interpretació del que ens diuen els infants amb els seus llenguatges. Hauríem de ser conscients de la necessitat d'impulsar processos de participació i de la importància que tenen les relacions entre iguals en la construcció del coneixement.

La capacitat d'observar el contingut i el procés de l'activitat de l'infant en la vida quotidiana permet apreciar el nivell global del seu desenvolupament d'una manera més acurada. L'observació també ens permet veure, si s'analitza l'activitat que els infants desenvolupen i es relaciona amb les oportunitats que l'ambient ofereix, les mancances d'aquest (espais i materials) en relació als interessos i necessitats dels nens i nenes pel que fa al lliure moviment,

per afavorir les interaccions (entre infants i entre infants i adults...) i per cobrir les seves necessitats d'exploració i aprenentatge.

Com diu D. Giovannini «Una actitud oberta per part de la mestra, lliure de conceptes preestablerts sobre l'ús dels materials, facilita que l'infant explori lliurement. L'interès i la curiositat de l'infant augmenta si s'ofereixen els materials organitzats estratègicament.»

Per això em semblaria oportú que de tant en tant ens féssim les següents **preguntes**:

- Quina és l'organització que ens permet recollir i incorporar en el dia a dia les mesures per donar resposta al que l'observació ens mostra?
- Com posar en comú l'evidència dels petits canvis que cal fer per avançar?
- Què hem de deixar de fer, de les mil activitats programades, per poder acollir les iniciatives dels infants?

Roser Feliu ■

# Vincles entre famílies i professionals

## La construcció del projecte educatiu

**L'escola infantil requereix professionals que sàpiguen compartir amb les famílies que els nens i les nenes van construir les seves primeres identitats a partir del ventall de possibilitats que el món els ofereix. Disposició en la manera de dirigir-se als infants, en la manera d'escollar les seves necessitats, rebutjant les idees preconcebudes i els prejudicis sobre les capacitats de la infància.**

**Mercedes Blasi**

Durant la dècada dels setanta existia a Granada un moviment de cooperatives i altres sectors relacionats amb el món de la primera infància, que van apostar de manera decidida per donar una resposta a les necessitats de l'etapa 0-6 anys, dins d'un marc institucional públic. L'Ajuntament, que iniciava el camí de la democràcia, va recollir aquests interessos i va començar a configurar el que l'octubre de 1980 es constituïria oficialment com a Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada. Actualment depenen de la institució quatre escoles infantils de 0-6 anys de titularitat municipal i vuit escoles infantils de titularitat privada, tutelades econòmicament i tècnicament pel patronat.

Vam concebre les escoles infantils com a institucions educatives dedicades als infants des dels primers mesos fins als sis anys de vida, en les quals es pogués compartir amb les famílies i la societat en general la criança i educació dels més petits, oferint un marc de vida, en un espai diferent del familiar però proper a ell, que permetés el desenvolupament i el creixement d'una manera equilibrada i harmònica. Ens vam

refermar en la idea que la presència de tota l'etapa, amb la varietat d'edats que això comporta, obre diverses i riques possibilitats per a les criatures, famílies i professionals.

Des dels seus inicis ha estat una constant vincular el projecte educatiu que es desenvolupa a les escoles infantils amb els contextos naturals de creixement dels infants que hi assisteixen cada dia. Estem immersos en un context i en una comunitat concreta, amb la qual ens interrelacionem constantment, fet que repercuteix tant en la pròpia experiència dels nens i de les nenes com en la comunitat educativa, per a la qual cosa tenim molt en compte el nostre entorn i tot allò que aquest ens ofereix.

En una escola entesa d'aquesta manera donem cabuda a opinions i desigs diferents, circumstàncies i capacitats diverses, com també als interessos diferents... de nens i nenes, famílies i professionals. Amb aquesta configuració pretenem respondre a dues necessitats que, tot i que es donen en ordres diferents, es presenten d'una manera interrelacionada. D'una banda, atendre adequadament les necessitats socials i familiars de la comunitat en la qual ens trobem i, de l'altra, oferir la millor resposta educativa als infants a qui atenem.

### **Com volem viure a l'escola infantil?**

Volem que l'escola infantil sigui un lloc on convisquin, creixin i aprenguin nens i nenes, famílies i professionals. On tot aquest conjunt d'expe-



riències, vivències, relacions... que l'escola infantil propicia i que conformen la vida quotidiana siguin font de creixement i aprenentatge per a tota la comunitat educativa. On tots participem aprenent els uns dels altres i els uns amb els altres. On hi té cabuda l'estabilitat, però també la sorpresa, la novetat i el que és normal, la cosa extraordinària i l'ordinària.

Els adults som responsables de configurar l'escenari de vida per a la infància, per a la qual cosa l'equip de professionals de l'escola infantil «necessita» reflexionar, pensar, planificar... el marc de vida que ofereix, conèixer les necessitats i les possibilitats de la infància i les seves famílies per configurar una vida quotidiana que compti realment amb els

seus protagonistes. És justament en aquests marcs de vida on la infància dota de significat les paraules i les accions, on la comunicació adquireix sentit, on s'amplien les potencialitats de l'ésser humà. Segons com organitzem els espais i els temps i les activitats que promovem, segons com configurem les relacions tant adult-infant com infant-infant i també entre adults, dotarem d'un significat o altre la pròpia acció. Per la qual cosa les decisions que com a adults plantejgem no són assèptiques, ni alienes a determinats valors, ja que fan referència a la manera d'entendre i considerar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Proposem reflexionar sobre la vida diària tenint en compte els tres protagonistes: infants, famílies i professionals.

#### **Pensant en els nens i les nenes**

Una de les característiques més significatives de les criatures d'aquestes edats és la necessitat d'un medi social en què els adults de referència els ajudin en la satisfacció de les seves necessitats. Per això, els mestres i les mestres planifiquem de manera intencional quines condicions de vida configurarem tenint en compte els infants concrets de la nostra realitat. La manera com propiciem que nens i nenes cobreixin

les seves necessitats vitals (alimentació, activitat, descans, joc, relacions...), com aquestes es distribueixin en el temps i la qualitat que els atorguem, ens configura una manera de viure, una manera d'entendre la vida diària. Són accions que si resulten gratificants per a l'infant, contribuiran en el seu procés personal de desenvolupament, a l'establiment de relacions satisfactòries amb el seu entorn físic i social.

Tres són els eixos sobre els quals assentem la nostra vida a l'escola:

- Entenem que *de zero a sis anys es produeix un trànsit des de la dependència a l'autonomia*, i per això hem d'anar acompanyant l'infant en el procés, tant amb la intervenció dels adults com des del context físicoespacial.









- *La relació amb els seus iguals, amb l'adult i l'ambient són motor d'aprenentatge i font de coneixement.* El fort desig d'actuar per conèixer la infància permet establir una intensa relació amb els altres i amb l'entorn, i això proporciona informació i sustenta el coneixement d'un mateix i dels altres. El context ha d'oferir propostes que ajudin a pensar, a créixer, a compartir... respectant la diversitat d'interessos, capacitats i ritmes.
- *Vincular la individualitat, la vida social, la cultura.* L'escola infantil com a institució ha de generar un clima afectiu que permeti entrellaçar tres nivells en la seva vida quotidiana: la inseparable participació en el context sociocultural on s'imbrica, el marc de socialització de la seva

acció i l'imprescindible respecte que cada infant de zero a sis anys ha de sentir per les seves característiques i peculiaritats. Només a partir del respecte individual podrem donar suport a la vida compartida.

Tot això comporta mirar els infants com a projectes de persona, els quals cal formar, ensenyar, modelar, omplir..., en definitiva, algú a qui cal ensenyar-ho tot. L'observació atenta dels descobriments i activitats que fan autònomament ens ajudarà a realitzar propostes que s'ajustin millor a les seves possibilitats i interès. Entendre que el nostre paper com a professionals se situa a ajudar a construir la «bastida» que contribueixi al seu creixement, comporta ampliar el paper de l'infant com a ésser humà cultural i social. Avui no podem pensar en processos prefixats i establerts sobre el seu desenvolupament, hem de fer possible que siguin actors del seu propi desenvolupament i aprenentatge, creient-nos realment que la seva activitat els permet construir la seva autonomia no només física, sinó també mental i emocional.

### **Pensant en les famílies**

Les famílies avui dia troben dificultats per a l'educació i criança en solitari. L'escola infantil 0-6, si s'ho planteja com a objectiu, pot contribuir a fer que les famílies hi trobin aquest marc de relació més ampli que el seu cercle familiar. Per a això és necessari promoure la participació i la relació activa, tant facilitant temps en què compartir amb altres famílies i amb els professionals els seus dubtes, opinions, interessos i preocupacions, com ajudant a conèixer el creixement i aprenentatge, no solament des del moment actual que viu la seva criatura sinó des d'una perspectiva de procés més àmplia que sustenti noves situacions vitals.

Això serà possible si establim un marc de relacions clar, basat en la confiança mútua i en la comunicació, on es faciliti el trobament, l'intercanvi, tant en l'aspecte personal com en el col·lectiu. Per tal de garantir

la informació i facilitar la participació, articulem mecanismes que combinen diferents variables, tant des de la perspectiva grupal com individual, amb vies formals: reunions de grup, assemblees d'escola..., al costat dels informals: entrades i sortides, tallers de petits grups... Resulta imprescindible pensar en diferents llenguatges i nivells de compromís: escrits, xerrades, festes... Es tracta de fer coses amb les famílies, no per a les famílies, potenciant la cooperació entre aquestes i els professionals; ja que participar significa «formar part» i és en l'exercici d'aquest dret que pares, mares, avis, àvies, germans,...tenen la possibilitat de sentir-se part de l'escola.

La col·laboració de les famílies en tots els àmbits i en la vida de l'escola conjugant vies de caràcter informal però efectiu, amb vies més estructurades, permet a famílies i mestres exposar les seves expectatives i intercanviar parers i punts de vista. Suposa avançar en la presa de decisions de la vida de l'escola, per tal que aquesta esdevingui un fòrum de diàleg obert a l'escolta de la cultura i els valors de «l'altre», reconeixent-lo com interlocutor.

### Pensant en els professionals

El paper dels professionals és decisiu en la configuració del projecte i la vida que es genera a l'escola, organitzant els contextos i les accions que s'hi desenvolupen a partir d'una clara intencionalitat educativa, com també amb la pròpia actitud i intervenció: escoltant unes vegades, interrogant en altres, observant i estant disponible...

L'escola infantil, concebuda d'aquesta manera, requereix professionals que sàpiguen compartir amb les famílies el fet que els nens i les nenes van construint les seves primeres identitats a partir del ventall de possibilitats que el món els ofereix. Disposició en la manera de dirigir-se als infants, rebutjant les idees preconcebudes i els prejudicis sobre les capacitats de la infància.

Per desenvolupar la nostra tasca educativa, els professionals hem de generar una organització i un ambient que propiciï el diàleg i el debat, l'anàlisi i la reflexió de la pràctica educativa. L'equip de professionals és el motor de l'escola. El treball en equip respon a la necessitat d'aprenentatge i professionalització,

l'objectiu és conjuntar la tasca de tothom, donar coherència i unitat al projecte educatiu. Temps, espais i mitjans per sustentar el pla de treball i promoure l'intercanvi entre tots els membres de la comunitat educativa.

Per poder respondre a les noves coordenades i als reptes de l'educació de la infància es fa necessari articular xarxes de relacions entre les persones d'un mateix centre, però també entre les diferents escoles, ajudant-nos mútuament amb l'intercanvi d'experiències i reflexions, el diàleg i el debat.

Per últim, cal plantejar que des de la nostra realitat, no sempre fàcil i lineal, continuem qüestionant-nos com hem d'avançar en el projecte educatiu, i això implica que reflexionem sobre *com viure a l'escola infantil la realitat quotidiana que construïm plegats*, en el decurs del temps, nens i nenes, famílies i professionals. ■

Mercedes Blasi és pedagoga.





# Temàtiques il·lusionades/implicacions sorprenents

**Il·lusionar-se** tenir el vent al cos.

La il·lusió, en aquest cas, ens ve donada pel repte de conjugar la implicació i la comprensió dels drets dels infants amb la representació gràfica del gest, i construir-ne el coneixement per mitjà d'aquesta simultaneïtat.

Teoria i pràctica es vinculen a moments pedagògics intangibles i necessaris, on els recursos han de servir per promoure i garantir l'acompliment de drets (la seriositat del plantejament, l'exigència, la llibertat, la cultura) i s'han d'orientar amb profunditat, no com a simples activitats d'ocupació del temps lliure dels infants.

El vent, del qual parlàvem, obrirà les portes al diàleg i acompanyarà raonaments i signes.

Cada nou dibuix reforçarà la ventada, duent-nos missatges i desigs dels infants, tot omplint i guarnint abastament els finestrals.

**Hem introduït els «Drets dels infants» donant-los drets, en la mateixa realització del seu estudi.**

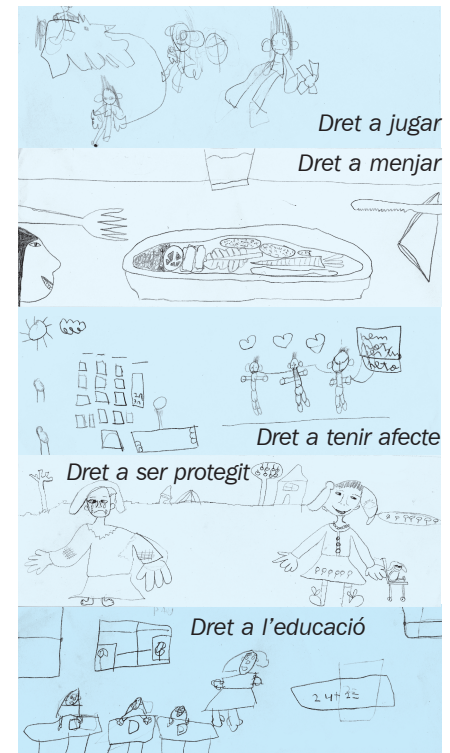
**Soledat Sans**

- Dret a la participació dels més petits; tocant, pintant, traçant.
- Dret a l'expressió lliure sense interferències.
- Dret al respecte pels seus treballs, sense exclusions.
- Dret a la pròpia autonomia en la realització de l'exercici.

- Dret a una motivació prèvia i preparada.
- Dret al respecte, si l'interès de l'in-

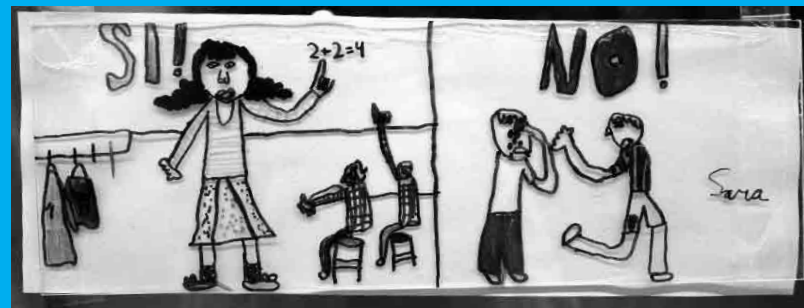
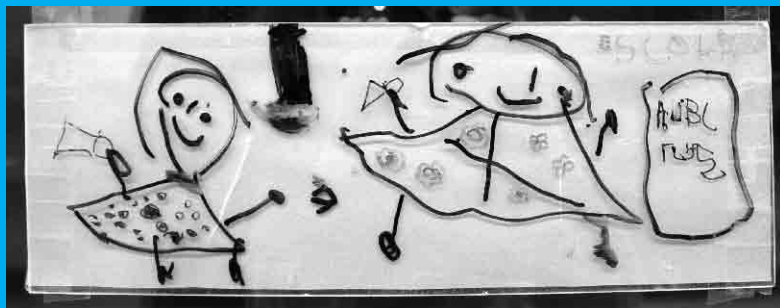
fant no s'ajusta, en aquell moment, al requeriment de l'adult.

- Dret a la pausa.
- Dret a la diversitat de solucions.
- Dret a emprar materials idonis per a l'expressió plàstica, que s'ajustin a la representació gràfica del món modern.
- Dret a guarnir el seu espai amb les seves obres.
- ...
- Per no contaminar, el vent, quan bufa infont inspiració als petits artistes, ha de passar abans per tots aquests filtres dels seus drets, ja que només així, amb l'aire net, l'infant pot respirar profundament per expressar-se.





# Donem drets



# Una proposta de llei

12  
març  
abril 2007

Presa en consideració de la proposició de llei sobre l'educació dels infants fins a tres anys.

Té la paraula per al torn a favor la diputada senyora Marta Mata.

La Sra. Marta Mata: Senyor president, senyors diputats i senyores diputades, el Grup

Socialista posa ara a la consideració d'aquesta Cambra una proposició de llei sobre l'educació dels infants en els tres primers anys de vida.

El tema, el problema de l'educació dels infants més petits, té la seva història de canvi, que és un canvi conseqüent amb l'experimentat al nostre món, lentament primer i acceleradament als nostres dies, però sempre amb disfuncions, sovint molt dures per a algú, com és

**Uns dies abans de discutir al Parlament de Catalunya la presa en consideració de la proposició de llei sobre l'educació dels infants en els tres primers anys de vida que presentava Marta Mata, el Govern va aprovar el Decret de 9 de març de 1982, que regulava l'atenció assistencial i educativa als infants no inscrits en centres d'ensenyament. Presentem aquest Decret, i el debat parlamentari, i el text íntegre de la proposició de llei, que va teixir, amb tanta finor, Marta Mata, per garantir, als més petits, el dret a l'educació. L'acompanyen els dibuixos del seu gran amic Francesc Vila Rufas, Cesc.**

altres: l'escola bressol, de la qual la Proposició de Llei desplega l'estructura interna, el funcionament i la incardinació en la societat.

[...] Però nosaltres aquí insistim en l'educació dels nens de mesos i d'un i dos anys. Per dues raons. Primera, per la manca de legislació. Segona, per la concepció del desenvolupament global del nen, que demana un tipus de tracte i d'institució mentre aprenen de moure's, de cami-

el cas dels nens més petits.

[...] El poc coneixement de les necessitats del nen i la dificultat de satisfer-les de la família actual no han tingut solució generalitzada sinó puntual entre nos-

nar, de mirar i d'escoltar, de menjar, de jugar, d'ajudar, de conuiu, de parlar, una institució totalment atenta a la satisfacció i orientació d'unes necessitats ni tan sols formulables. Demana l'escola bressol amb un ambient casolà i un tracte familiar que la majoria de cases i famílies no poden oferir avui dia.

No hi ha tampoc dades fiables del tracte educatiu que aquests nens petits reben a casa o a la guarderia. Anuncis al carrer en un mateix cartell de «Guarderia, parking, maternal, EGB, graduado escolar, secretariado, mecanografía e inglés». Notícies esporàdiques i no tan esporàdiques de descurança, d'abandó, de maltractes...

[...] I cosa que és pitjor: l'evidència quotidiana del desconeixement, de la pèrdua de tantes possibilitats de creixement humà, de formació personal dels nens és l'índex de la complexitat i la profunditat del problema.

Marta Mata



[...] Avui encara, aquest mes passat, la Conselleria dóna permisos d'obertura en inferioritat de condicions i, en conjunt, és més fàcil obrir una guarderia que una botiga de llegums cuits.

La proposició que presentem ara, en nom del Grup Socialista, busca l'endegament d'aquest panorama a través de l'acció pública, a favor d'una institució educativa com és l'escola bressol. No ens la inventem. La Generalitat del 36 la definí ja, el treball de molts educadors i pares l'ha recuperat.

[...] La Proposició pretén, en primer lloc, definir i deixar ben clara la prioritat educativa de tota institució dedicada al nen.

[...] Pretén establir com aquesta educació no s'aconseguirà sense una adequada i superior formació del personal que té cura del nen, al mateix nivell de formació d'un bon mestre, la mateixa possibilitat de treballar en equip, una

major exigència de col·laboració amb els pares. L'escola bressol apareix en la Proposició com el que és tota escola, no és alternativa a la família, sinó que col·labora unes hores del dia amb la família en l'educació del nen, oferint un espai, unes activitats, una seguretat, un afecte, uns companys, un seguiment, una orientació, tot plegat concebut amb el major rigor professional possible avui dia. L'escola bressol no és obligatòria, no pot ser-ho perquè en la seva tasca la col·laboració amb els pares és tan essencial que només funciona quan és vulguda; en canvi, considerem obligació de l'Administració oferir el servei d'escola bressol, de tal manera que tota la població el pugui conèixer i el pugui assolir quan vulgui.

La tasca és gran i no és solament administrativa, sinó política, i per això presentem una Proposició de Llei al Parlament, amb les grans orientacions d'aquesta política i volem que s'a-

provi cada any el pressupost d'un pla, d'un pla que estengui per tot el territori de Catalunya una xarxa cada any més espessa d'escoles bressol, i la tasca és d'alçada política però és també de delicadesa personal i per això proposem un paper important de gestió a l'Administració local, més coneixedora i més acostada a cada situació, i més possible garantia de la participació directa dels implicats. Sabem també que caldran molts recursos i per això no proposem encara la gratuïtat que desitjaríem, sinó l'esforç de tots fins a aconseguir la xarxa, però, principalment, l'esforç de l'Administració en la dedicació de recursos i més esforç encara per a establir uns criteris diferents de l'aplicació mecànica dels criteris econòmics tradicionals, nous criteris d'actiu i de passiu, d'inversió i de rendibilitat en educació, segons el patró or del valor de la persona humana, de tota persona humana que comença a formar-

se en l'educació, «bell punt neix l'infant», com deia el text del 36 i recull el nostre.

[...] Responsabilitat de la família? Sí, i molt millor exercida en col·laboració amb l'escola bressol. Obligtorietat de l'escola bressol? No, respecte als pares o als nens, però sí respecte a una Administració pública digna de tal nom, responsable d'oferir a tots els nens allò que els cal per a esdevenir ciutadans de primer i únic ordre en una moderna societat democràtica. Incompetència per a ordenar el sector? Aquest mateix Parlament ha proclamat els drets de l'infant, suposem que per a satisfer-los, només si políticament es vol continuar la manca de política, la manca de resposta al problema, caldrà admetre que som realment incompetents, uns incompetents. Prioritat del caràcter assistencial de les institucions per a nens petits? Prioritat de l'oferta d'escola bressol, educativa, per damunt de tot, a aquells nens i famílies que menys possibilitats educatives tenen i que no són pas únicament els tradicionalment necessitats d'assistència social. Prioritat de caràcter sanitari? Ja fa molts anys que la nova pedagogia valora com a bàsic per a l'educació una bona salut, el domini del propi cos, l'equilibri físic i psíquic, però aconseguir-ho per al nen és educació, el començament de tota l'educació. Dificultats de pressupost davant l'elevat cost d'aquest nivell educatiu? Depèn de si el punt de referència és el patró or/lingot o el patró or de la persona, ja ho hem dit. No cal una llei, n'hi ha prou amb disposicions menors? Abans d'ahir quina casualitat la ràdio deia que el Consell Executiu havia aprovat un decret sobre el tema.

[...] ¿Una llei, no un decret, vol dir això -un decret- vol dir que es nega al Parlament la discussió de política educativa, vol dir això que la concepció de llibertat d'ensenyament que tenen els nostres governs i partits de dreta és una concepció que s'imposa per decret com en els millors temps del franquisme?

[...] Sigui com sigui, el nostre Parlament, per pròpia estimació, no pot quedar endarrerat d'una realitat, no pot ser retrògrad respecte a les modernes concepcions, situacions i institucions educatives, no pot ignorar tant de treball, tanta lluita, tantes il·lusions i tantes esperances. No pot ignorar la tradició política educativa de la Mancomunitat i la Generalitat a favor dels més petits, la difícil represa de la postguerra, l'escola de jardineres del CICF, la gran il·lusió d'en Ramon Fuster i Rabés, les escoles bressol creades com a tals des de la primera, la llar d'infants d'Horta ara fa quinze anys fins a totes les que hi ha ara; el treball de la mateixa formació professional des de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat l'any 68, i des de l'Escola Normal de Sant Cugat l'any 73; el moviment de guarderies de Catalunya des del 74 i a sota de tot això, els nens. No pot continuar essent igual néixer a Catalunya ara que haver-hi nascut els anys 40, 50 o 60. No podem continuar davant la terrible resposta que el qui no pugui pagar-s'ho, que s'apanyi. Es per això que el nostre Grup demana la presa en consideració de la Proposició de Llei sobre l'educació dels infants fins a tres anys.

[...] El Sr. President: La Cambra ha de pronunciar-se sobre si pren o no en consideració la Proposició. La presa en consideració de la

Proposició de Llei ha estat rebutjada per 46 vots a favor, 58 en contra i una abstenció.

*Palau del Parlament, 2 de febrer de 1982*

### **Proposició de llei sobre l'educació dels infants fins a tres anys**

L'educació, com a mitjà de desenrotllament de les pròpies aptituds i característiques, d'adquisició de la cultura, i de la formació social de l'individu, és un bé no solament personal, sinó també social que el sistema educatiu de tot país democràtic ha de posar a l'abast de tots i cada un dels ciutadans en pla d'igualtat, i per tant, de compensació de deficiències individuals i ambientals.

Tot infant té dret a rebre aquesta educació, que comença bell punt ha nascut; des d'aquest instant els seus pares o tutors tenen l'obligació de donar-li el tracte educatiu adequat, directament, i a través de les institucions del sistema educatiu quan les circumstàncies ho facin convenient i desitjable. Així mateix, els poders públics han de garantir aquestes possibilitats als pares i als infants a través del sistema educatiu.

L'atenció i el tracte educatius que requereixen els infants en els tres primers anys de vida justifiquen una institució amb un ambient i una organització de treball específics; aquesta etapa educativa i aquesta institució són l'objecte de la present Llei.

La primera Generalitat d'aquest segle, recollint la tradició pedagògica catalana de valoració de l'infant més petit, definí aquestes institucions amb el nom d'Escola Bressol i, àdhuc en plena guerra, en creà de modèliques.





Ara a les portes d'una nova ordenació de l'Ensenyament a Catalunya que estableixi clarament els cicles i entre ells els anteriors a l'etapa obligatòria d'Ensenyament, Bressol i Parvulari, cal definir el model d'Escola Bressol de Catalunya, sistematitzar la realitat existent en aquest camp i posar els mitjans per a l'establiment progressiu de la xarxa d'institucions d'aquest tipus que convé als infants del nostre país.

La Llei sobre l'Educació dels Infants fins a 3 anys té l'objectiu d'articular el funcionament de les Escoles Bressol públiques i privades i la creació d'una xarxa d'Escoles Bressol que tingui en compte:

1. Els criteris de qualitat educativa
2. Els criteris de prioritat social
3. L'articulació de l'Escola Bressol amb la resta del Sistema Educatiu, molt especialment amb l'etapa següent o de Parvulari en els 3,4 i 5 anys complerts dels infants.
4. La relació de l'Escola Bressol amb els centres o serveis de Sanitat i Serveis Socials actualment existents i els que es vagin creant.
5. La responsabilitat de l'administració local en la gestió de la xarxa d'Escoles Bressol.
6. La responsabilitat del Consell Executiu en l'organització i finançament de la xarxa d'Escoles Bressol.
7. La responsabilitat del Parlament en la planificació d'aquesta xarxa.

### I. L'escola bressol

#### Article 1

L'Escola Bressol és una institució que té cura de l'infant en els tres primers anys de vida,

amb l'objectiu primordial de contribuir a la seva educació en convivència amb els iguals en edat, en col·laboració amb els pares i amb una estructura i una orientació pedagògica que tingui en compte les seves necessitats de desenvolupament físic, mental i social, promocionant les condicions higièniques (alimentació, neteja, cicles d'activitat i repòs), l'estabilitat en el tracte amb les persones que l'envolten i les possibilitats d'activitat i de comunicació de l'infant.[...]

#### Article 3

Els mitjans interns de què ha de disposar l'Escola Bressol per a aconseguir el seu objectiu són:

- a) un personal especialitzat suficient en nombre i horari de treball i organitzat en equip
- b) un pla de treball, per grups de nens, adequats a les necessitats de tots i cada un dels infants.
- c) un local amb les condicions i l'equipament corresponents a l'edat dels nens i situat en llur zona de residència
- d) un material pedagògic suficient
- e) els serveis necessaris per al bon desenrotllament, físic i psicològic, dels nens, amb seguiment documentat
- f) una organització i una gestió portada amb la participació de l'equip de personal i dels pares, i controlada pels organismes competents.[...]

#### Article 5

1. L'Escola Bressol estarà sempre relacionada amb el Parvulari, tant si és una institució educativa per a nens de 0 a 3 anys, com si

forma part d'una institució educativa d'àmbit major.

2. El traspàs del nen al Parvulari ha de realitzar-se tenint en compte el dossier individual de cada nen.

### II El personal

#### Article 6

1. El personal que té cura dels infants a l'Escola Bressol serà professional de l'educació amb titulació de Magisteri.
2. Els qui hagin cursat l'especialitat de puericultura en els Plans Experimentals de Formació Professional podran també treballar com a educadors auxiliars i en serveis addicionals de l'Escola Bressol, i seguiran en pla d'estudis que s'indiqui per arribar a tenir la titulació de Magisteri adequada.[...]

#### Article 7

El personal no docent rebrà dins la mateixa escola l'orientació per al tractament dels nens, sense perllongar el seu horari laboral.

### III Organització de l'escola bressol

#### Article 10

1. La gestió de l'Escola Bressol ha de ser oberta a la participació de tot el personal de l'Escola i a la dels pares, i subjecta a la inspecció dels organismes públics competents.
2. Als efectes de gestió i administració, l'Escola Bressol s'estructurarà mitjançant òrgans individuals o col·legiats, tenint en compte les seves possibilitats i necessitats. En aquesta estructuració orgànica es tindrà en compte la participació dels pares, que podran expressar

llur voluntat a títol individual o mitjançant l'associació o associacions de pares que s'hagin format a cada Escola Bressol.

3. El darrer trimestre de cada curs, a proposta de l'equip educatiu i amb la participació dels pares, s'acordarà l'estructura organitzativa i l'atribució de responsabilitats personals i col·lectives, que serà vigent per al curs següent i es posarà en coneixement de l'organisme públic competent.

#### IV L'Administració i l'Escola Bressol

##### Article 11

1. El consell Executiu de la Generalitat:

- a) Presentarà anualment al Parlament el Pla de creació i ajuda a les Escoles Bressol, especificant criteris, prioritats i condicions.
- b) Proposarà al Parlament els criteris i mecanismes de selecció de personal educatiu de l'Escola Bressol
- c) Proposarà al Parlament la creació de la Inspecció de les Escoles Bressol de Catalunya amb competència sobre tota activitat educativa per a grups de nens de 0 a 3 anys
- d) Confeccionarà anualment el pressupost de les Escoles Bressol a Catalunya.

2. Així mateix, i pel que fa a les indicades escoles, el Consell Executiu:

- a) Especificarà, quan calgui, les orientacions generals pedagògiques d'aquestes escoles, definides en la present Llei
- b) Determinarà llur relació amb la resta del sistema educatiu, molt especialment amb el

Parvulari que rebrà els nens de l'Escola Bressol a partir dels tres anys complerts

- c) Aprovarà les sol·licituds d'obertura d'Escoles Bressol presentades pel ens locals d'acord amb els criteris i prioritats del Pla esmentat en l'apartat 1.a d'aquest article.

##### Disposicions addicionals

###### Quarta

Oportunament, el Parlament determinarà quan i com totes les Escoles Bressol públiques formaran part del sistema educatiu públic de

Catalunya i tot el seu personal tindrà la mateixa consideració de personal docent públic.

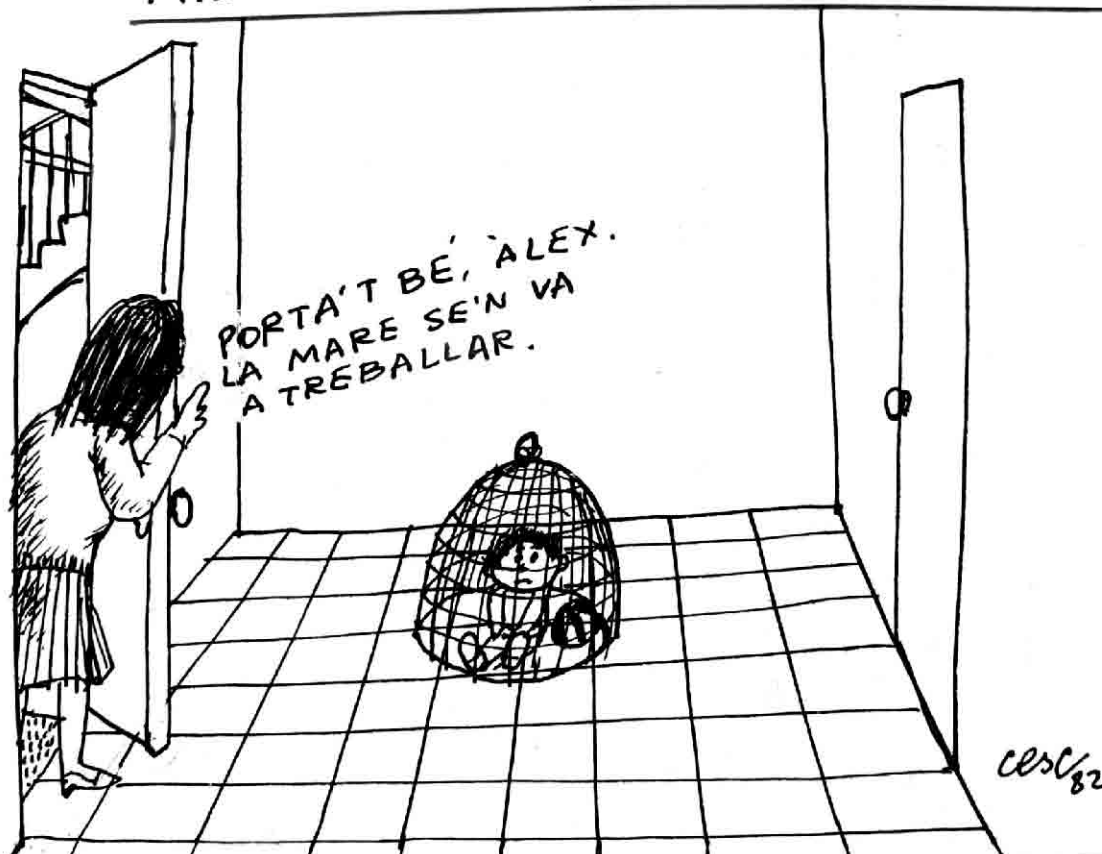
##### Disposicions transitòries

###### Tercera

D'acord amb les necessitats i possibilitats de cada moment, les Escoles Bressol que vulguin passar a ser públiques concertaran amb l'organisme públic competent els requisits i condicions per a la satisfacció de llurs necessitats. ■

Marta Mata

ELS INFANTS, FINS ALS 3 ANYS, ESTAN MILLOR A CASA QUE A LA GUARDERIA



# Pedres a l'escola

**Un tema interessant però que plantejava alguns dubtes a pares i mestres: no seran perilloses per als més petits? I si se les tiren pel cap? I si se n'empassen una? Mil interrogants dels què calia parlar i per als quals s'havien de trobar respostes. El debat entre l'equip de mestres i amb les famílies va servir per establir els acords necessaris per iniciar un projecte en què l'observació del joc i l'activitat dels infants ajudés a descobrir les possibilitats d'aquest material a l'escola.**

La motivació de l'equip per iniciar el projecte era l'interès per les pedres que havíem observat entre els infants. Volíem dur a terme un projecte que, a més dels infants i les mestres, també

impliqués les famílies, i vàrem pensar que la millor manera d'aconseguir-ho era iniciar l'experiència conjuntament. Es va informar a les famílies de les nostres intencions en les reunions de cada grup, demanant la seva col·laboració per tal d'aconseguir pedres de tota mena: còdols de riu, volcàniques, de sal, grava, fòssils...

La incertesa de l'inici va anar desapareixent. Dia a dia ens anaven arribant pedres de formes i textures impensables –com podeu veure a les imatges. Gradualment i lentament es van anar

tubs, dels embuts, per emplenar recipient–, per imaginar i recrear la realitat –fent-les servir de menjar per les nines, de cavall–, per construir i crear –maraques i pots musicals, un colage de pedres i fang–, per dibuixar –a la sorra del pati o sobre un maó–, com a motivació –per cantar cançons, dir rodolins i cantarelles–, per experimentar i gaudir mirant i tocant la seva superfície, sentint la seva textura, olor, color, sabor, temperatura, etc., per observar com canvien de color quan es mullen, o quan s'il·luminen.

incorporant a les activitats dels infants, donant lloc a diferents vivències i experiències entorn d'elles. S'han fet servir per combinar-les amb altres materials –per passar-les per dins dels

**Lali Boix, Anna Carreras,  
Marta Escobar i Esther Masferrer**

Una pedra de grans dimensions al mig del pati ha representat la incorporació d'un nou element de joc, d'una estàtua, que per a molts és un cavall sobre el qual cavalcar, abraçar, acaronar... S'ha fet una sortida que ens ha passejat per nous racons, i ens ha permès veure una casa feta de pedra, les pedretes del camí...

Gràcies a la visita d'una amiga, la Montse, hem conegut l'ofici de gemmòleg i joier i hem descobert la màgia de les pedres precioses, tan peculiars i diferents les unes de les altres. Poder-les tocar, escoltar els seus noms... va despertar la curiositat dels infants i va fer sorgir preguntes com: tenen gust? fan llum? són fredes? fan música? Preguntes amb respostes diferents i curioses: Estan calentes perquè són fortes... Tenen el sol a dins. Són fosques i clares... Tenen el gust de l'enciam...

Els infants han jugat i experimentat amb les pedres, en un projecte que ens ha implicat









a tots. Fa molta il·lusió quan encara avui, dos mesos després d'haver iniciat el projecte, pel carrer veus nens, acompanyats dels pares, que s'ajupen a mirar o collir una pedreta simplement perquè l'han trobat bonica, màgica o especial.

Pares i mestres ens adonem que, conjuntament, hem anat aclarint els dubtes i esvaint els temors inicials. Les pedres han passat a ser un element més de l'entorn. El debat iniciat amb el projecte ens ha permès millorar l'intercanvi i la complicitat amb els infants i les famílies.

mirar, reflexionar, interpretar i escriure sobre el què feien els infants amb les pedres d'una manera diferent. La selecció de les imatges que acompanyen aquestes ratlles reflecteix la capacitat de concentració, les relacions, les emocions... presents en moltes de les situacions viscudes.

L'organització dels infants en petit grup en algunes activitats ens ha permès observar i captar molt millor les vivències que s'han produït, i ens ha fet sentir molt còmodes amb aquesta manera de treballar.

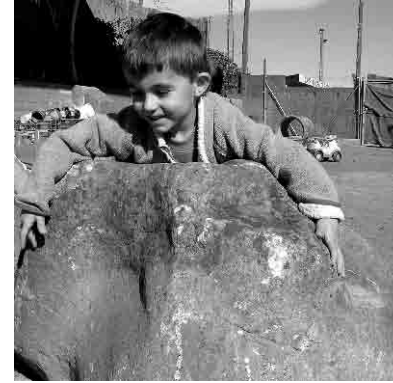
Les imatges que hem recollit per documentar el que anàvem fent, també ha ajudat al fet que ens aturéssim a

Una vegada més, l'interès dels infants ens ha ajudat descobrir un element ben quotidià, les pedres, que malgrat estar tan presents en el nostre entorn mai ens havíem parat a mirar, ni a utilitzar. Ha valgut la pena! i el més interessant és que la via iniciada no té final. Solament cal estar atent per acollir els interessos dels infants sobre el que té lloc o es troba al seu voltant, ja siguin fenòmens, relacions, esdeveniments, objectes, materials...

En arribar el final, tots els infants han marxat a casa lluint un penjoll amb una pedra i amb una capseta decorada on hi han guardat les pedres que més els han agradat i, si volen, poden continuar afegint-hi més pedres i així seguir jugant, inventant i creant. ■

Equip de mestres de l'escola bressol  
Sol Solet de la Celler de Ter





# Un nou espai al grup de 2 a 3 anys per beure **sols**

**Esther Aguiló**

Fa només uns mesos a la classe tenia tassons de plàstic de colors. Quan un infant tenia set em demanava aigua i jo n'hi donava, i a l'hora de

berenar sempre n'oferia a tots alhora.

Era jo qui agafava els tassons, qui abocava l'aigua. L'únic que feien els infants era agafar el tassó i beure. No vull pen-

sar en aquells infants tan tímids que esperaven, morts de set, que arribés l'hora de berenar per poder beure aigua, ja que no sabien o no gosaven demanar-me'n.

Poc a poc he anat obrint els ulls a un món educatiu que jo intuïa, però que no acabava de descobrir.

Els infants també m'han donat moltes pistes. Es dedicaven a jugar amb els tassons de colors i jo deia «no, així no, els tassons no són per fer torres». Però era jo qui entrava a la sala amb la gran torre de tassons, per evitar fer massa viatges de la cuina a l'aula. Vaig ser jo qui, sense voler, els vaig ensenyar a fer torres amb els tassons....

**Vet aquí un exemple de com, a partir de l'observació i l'escolta dels infants, s'ha reorganitzat l'espai classe creant un nou racó que facilita als infants posar en joc les seves habilitats, desenvolupar la seva autonomia i aprendre.**

El gran dia, el definitiu, va ser quan n'Oriol em va demanar «aigua blava». Aigua blava? Per sort ja havia après a

escoltar, a observar, a estar atenta... N'Oriol sempre bevia amb el tassó blau, i per ell l'aigua de l'escola era d'aquell color.

Em vaig posar piles. Primer arribaren a l'escola els tassonets de vidre. Jo seguia abocant l'aigua quan ells me'n demanaven o a les menjades. Després vaig incorporar la gerra de vidre. La primera pesava un poc, però poc després vàrem trobar les gerres «perfectes».

D'aquesta manera va aparèixer el «racó de beure aigua». Està present a l'aula des del moment de l'arribada. I en aquestes imatges es pot veure el que passa durant només deu minuts en aquest espai.

Encara em queda molt per canviar, però estic molt orgullosa d'aquest petit canvi que s'ha produït. ■

*Son les 9.00 h. Els infants van arribant.  
Troben diferents espais, entre ells «un espai per beure sols».*



*En Joan te set.*





*Aboca aigua en el tasselnet, s'acosta en Tomàs i l'observa*



*Tranquil lament en Tomàs es serveix l'aigua*



*Massa aigua? Gros, petit, ple, buit...*



*En Lluç també en vol.  
En Joan té molta set,  
fa renous quan beu.  
Els tassons que estan per avall  
son nets, per amunt són bruts...*



*No passa res.  
En Joan eixuga l'aigua  
que ha caigut. En  
Tomàs també vol beure*



*Son les 9.10 h.  
Quantes coses  
hem après?*



# Pràctiques socials i vida quotidiana a parvulari

## La cultura dels iguals

Luisa Molinari

abril 2007

24

març

Des de fa més de vint anys, William Corsaro, sociòleg de la universitat d'Indiana, observa el comportament dels infants en els contextos escolars i, amb el temps, ha perfeccionat una tècnica que li permet de captar en petits fets quotidians, en aparença banals, els indicis de fenòmens socials força rellevants. Va proposar la noció de «cultura dels iguals» a partir del començament dels anys noranta, per subratllar el paper actiu que tenen els infants en la interpretació, l'organització i la utilització de les informacions que provenen dels contextos en què viuen.

**Des de fa més de vint anys, William Corsaro, sociòleg de la universitat d'Indiana, observa el comportament dels infants en els contextos escolars i, amb el temps, ha perfeccionat una tècnica que li permet de captar en petits fets quotidians, en aparença banals, els indicis de fenòmens socials força rellevants. Va proposar la noció de «cultura dels iguals» a partir del començament dels anys noranta, per subratllar el paper actiu que tenen els infants en la interpretació, l'organització i la utilització de les informacions que provenen dels contextos en què viuen.**

i garanteixen, alhora, el plaer d'estar plegats i la seguretat afectiva.

2. Permeten als infants afrontar els sentiments de confusió, preocupacions, pors i conflictes que sovint experimenten; els jocs de fantasia impliquen sovint la representació de desassossecs, representats segons les cir-

Dins de les cultures dels iguals, els infants produeixen nombroses rutines de joc, que compleixen tres funcions importants:

1. Subratllen la importància que tenen per als infants els elements de compartir i de participació social,

cumstàncies en els personatges del llop, la bruixa, el diable o altres figures fantàstiques sobre les quals, al final, aconsegueix sempre triomfar.

3. Ofereixen als infants la possibilitat de resistir i salvar les regles imposades pels adults per mitjà del ferm i segur control de les activitats de joc.

Sobre la base de nombrosos resultats de recerca, Corsaro ha desenvolupat una aproximació interpretativoreproductiva que subratlla la contribució creativa i col·lectiva dels infants a la cultura dels iguals que inventen ells mateixos, i s'activa per mitjà de la reproducció «crítica» de fets que provenen del món dels adults, dels quals els infants s'apropien fins a convertir-los, amb noves i múltiples formes, en aspectes característics de la seva



cultura. En aquest sentit, les relacions entre coetanis són coconstruïdes pels infants en el decurs d'un procés intersubjectiu que s'esdevé durant les activitats del dia a dia, en el seu contacte quotidià. En la línia del que defensen altres autors com Valsiner o Wertsch, els processos de socialització i d'aprenentatge s'esdevenen en l'àmbit col·lectiu, i els fets interactius tenen un paper fonamental en la producció i el manteniment dels sistemes culturals. En virtut de la participació a la cultura, el significat de les accions diàries produïdes es converteix en públic i compartit per mitjà de la producció de discursos que serveixen per negociar les diferències de significat i d'interpretació; així, quan un infant s'insereix en la vida social del seu grup, participa en un procés més ampli i públic de significats col·lectius (BRUNER, 1992).

### Observar participant

L'observació qualitativa, anomenada generalment observació participativa, és un instrument important, perquè, d'una banda, permet a l'investigador d'analitzar d'una manera aprofundida fenòmens socials complexos, però, d'altra banda, es pot utilitzar també com a suport per aquells que, com els mestres, interactuen diàriament amb criatures en situacions educatives i pretenen valdre's de tècniques d'observació per comprendre algunes possibles expressions del comportament infantil. En l'observació, l'educador cercarà de copsar aquells aspectes que poden resultar indicadors importants d'algunes característiques del comportament infantil i que, per tant, constitueixen aspectes rellevants i significatius del treball en els contextos de creixement. Aquest objectiu cognoscitiu converteix la funció de l'observador en força àrdua, no solament perquè es tracta d'un treball llarg i laboriós, sinó sobretot per les moltes facetes que aquest treball ha de tenir present si vol aconseguir interpretar les pràctiques quotidianes.

En el decurs d'una sèrie de treballs duts a terme als parvularis italians, Corsaro va posar en pràctica, com hem dit, un mètode de participació perifèrica definit com a «reactiu», en el sentit que implica que l'investigador entri al camp, s'assegui en un racó de l'estança on es desenvolupa

l'acció i no comenci cap tipus d'activitat esperant que els infants reaccionin a la seva presència. Aquest mètode es basa fonamentalment en tres pressupòsits:

- a) Evitar de començar o acabar qualsevol activitat;
- b) No posar remei a fets interactius que s'estan tancant;
- c) No resoldre conflictes entre els infants

Això no significa, tanmateix, que l'investigador no pugui reaccionar de manera activa a demandes explícites dels participants, a fi de no resultar completament estrany a la marxa de les activitats i guanyar-se així la total acceptació del grup.

En aquest article, presentaré alguns resultats d'una recerca longitudinal que vaig dur a terme conjuntament amb Corsaro i que es va iniciar fa uns quants anys. Es tracta d'un estudi

sobre la transició de parvulari a l'escola primària dut a terme en dues escoles de Mòdena. La primera part de la recerca es referia a un parvulari i va durar sis mesos (els últims mesos d'assistència dels infants d'una secció de cinc anys, abans de l'estiu precedent al seu ingrés a l'escola primària); la segona part de la recerca, en canvi, es va dur a terme a l'escola de primària en la qual havien estat inscrits molts dels infants que s'havien observat abans. L'estudi sencer es troba actualment en procés de publicació, i algunes parts s'han publicat també en italià. En cada una de les fases de la recerca es van utilitzar diverses modalitats de recollida de dades. En aquest escrit ens referirem només a les dades recollides per mitjà de l'observació i l'enregistrament d'àudio al parvulari.

### Esdeveniments anticipadors

Per entendre les característiques importants de les transicions evolutives, hem desenvolupat la

noció d'esdeveniments anticipadors, la qual es refereix a totes aquelles activitats que ajuden els infants a anticipar-se, mitjançant representacions, als canvis evolutius que els esperen. Des del nostre punt de vista, la construcció de les representacions dels infants en diversos esdeveniments de la seva vida (i en particular en els moments de transició) no és el resultat de processos purament cognoscitius, sinó que neix de la participació en activitats concretes i col·lectives.





La noció d'activitat o acció és molt important per comprendre el significat dels esdeveniments anticipadors en els moments de transicions evolutives. En un recent i important article teòric, Emirbayer i Mische, dos sociòlegs americans, desenvolupen la que ells anomenen la «tríada consensuada de l'acció», la qual comprèn tres elements interdependents entre ells:

1. Un element repetitiu, que comporta la incorporació de fets passats –pensaments i accions– en les rutines d'activitats pràctiques;
2. Un element prospectiu, que permet als actors imaginar possibles trajectòries d'acions per mitjà de la reconfiguració creativa de les activitats en curs –pensaments i accions–, tenint en compte les esperances, pors i desitjos respecte al futur;
3. Un element avaluador, de formulació de judicis pràctics i normatius sobre les possibles trajectòries d'acció com a resposta a les demandes, als dilemes i a les ambigüitats que sorgeixen en les situacions que s'estan duent a terme en el present.

D'aquests tres elements, destaquem la importància, per al nostre treball, sobretot dels dos primers, que es refereixen al passat i al futur. Els esdeveniments anticipadors resulten, en efecte, de la incorporació, en les rutines de la cultura dels iguals, d'esdeveniments passats, la contínua repetició dels quals en el temps proporciona estabilitat i seguretat en la vida de cada dia. D'altra banda, la reconstrucció narrativa d'aquests esdeveniments exerceix també

una important funció prospectiva, perquè l'estructura interactiva i comunicativa requereix considerar i reflexionar sobre els futurs canvis en les trajectòries de vida.

Examinem ara alguns episodis extrets de la recerca esmentada més amunt, els quals mostren com l'anticipació dels esdeveniments, en aquest cas el pas a l'escola primària, constitueix un tema central tant en la cultura dels iguals com en la cultura produïda col·lectivament en el grup, sota la guia d'una mestra.

#### **La cultura dels iguals: rutines de pacificació**

Com ja vam demostrar en treballs precedents duts a terme en els parvularis italians, també els infants observats en aquesta investigació es mostren particularment actius i participatius en el transcurs de discussions i de debats, fins i tot molt complexos, sobre temes de diferents tipus. En alguns casos, les enceses discussions es poden considerar com a instruments útils per elaborar un sentit d'identitat col·lectiva, manifestar els lligams particulars entre infants i activar implicacions personals molt intenses. Fixant-nos en el període particular en què van tenir lloc les nostres observacions, abans de la separació del grup que es produiria amb el pas a l'escola primària després de quatre anys de compartir diàriament les activitats, podem considerar aquestes actives declaracions de lligams d'amistat com un clar esdeveniment anticipador que, pel fet de posar-se justament com a segell de la cultura dels iguals, ajuda a acostar-se a aquest pas com a part d'un grup i no com un individu singular.

Una de les rutines que hem observat és la rutina de pacificació, la qual sovint segueix les discussions i litigis entre iguals: quan la tensió sembla arribar a un punt àlgid, les criatures es manifesten col·lectivament compromeses a reduir els conflictes i restablir unes relacions disteses. Aquesta rutina adopta dues formes: l'encaixada de mans que acompanya l'al·lusió explícita a fer les paus, o bé la verbalització ritual d'una tornada rítmica recitada col·lectivament.

Examinem ara un exemple de joc que acaba amb la pacificació per mitjà de l'encaixada de mans.

#### *Primer exemple - 18 d'abril*

Al jardí del parvulari, fa poc que s'hi ha tallat l'herba i s'ha recollit en unes quantes piles. Algunes nenes –Elisa, la Carlotta i la Michela– comencen a agafar herba per portarla a prop de la zona de joc. Ben aviat les nenes



juguen a construir amb l'herba un llit per a les companyes i, per fer-ho, fan servir cotxets i tractors en els quals fiquen l'herba acabada de recollir. La Michela s'estira sobre un cotxet i diu: «Que tou!» Alguns companys –el Renato i el Lorenzo– s'acosten i demanen de poder-se ajeure al llit, però les nenes els fan fora. El Renato agafa un grapat d'herba i el llença contra elles mentre s'escapa corrents. L'Elisa, la Carlotta i la Michela controlen l'activitat; permeten que altres nenes portin més herba, però no que s'ajequin al llit. El Lorenzo torna llençant herba i la mestra el renya.

La «guerra de l'herba» s'estén ràpidament fins a implicar-hi unes quantes criatures –nenes i nens. En un cert punt, la Marina demana als seus companys que facin les paus. En un primer moment, la Carlotta s'hi nega, però finalment ho accepta. La Marina i algú



més se'n van cap als altres nens, allargant-los la mà com a gest de pau. El nen que havia començat la guerra tira un grapat d'herba a la cara de la Marina. En aquest punt, la Carlotta es nega una altra vegada a fer les paus, però la Marina ho vol tornar a intentar i rep una vegada més el cop de l'herba. Els nens discuteixen i finalment decideixen acceptar la pau i estrenyen la mà de la Marina, la qual torna cap al seu grup dient que han fet les paus. Els dos grups s'acosten per fer un intercanvi d'encaixada de mans entre tots els infants.

Com en moltes de les rutines de joc que hem observat, la pacificació constitueix la tercera fase del joc, la qual segueix la fase creativa i la fase del conflicte. Anàlitzem d'una manera esquemàtica el desenvolupament d'aquestes tres fases.

1. En la primera fase, les criatures s'apropien d'objectes agafats del món dels adults i els fan servir per crear una rutina de joc original de la cultura dels iguals. Aquestes rutines constitueixen exemples clars d'interpretació i reproducció creativa de la cultura dels adults, que donen als infants un sentiment de control compartit sobre l'ambient social.
2. En la segona fase, es produeix un conflicte, que pot ser intern al grup o bé entre dos grups contraposats, en el qual els components de cada grup defensen col·lectivament els propis companys objecte dels atacs. El conflicte entre grups és clarament expressió de la forta solidaritat interna en cada grup d'infants, i alhora contribueix a reforçar-la ulteriorment.

3. Finalment, s'arriba a la pacificació, o negociació de la pau, que expressa la consciència per part dels infants d'un sentiment de comunitat intern de l'escola, i es caracteritza simbòlicament per l'encaixada de mans o la verbalització ritual.

La importància i el plaer d'anticipar els canvis futurs constitueixen una part significativa de les rutines que els infants produeixen, i resulten particularment evidents en les referències freqüents als germans més petits i als més grans: al ludeixen als primers per denunciar-ne la poca competència lingüística i cognitiva, mentre que, en canvi, fan servir els segons com a mitjà de força i fonts d'informació. En l'exemple que segueix, una discussió sobre la responsabilitat d'un llapis trencat es transforma en un intercanvi d'amenaçes, al final divertit, que s'enllaça amb reflexions sobre l'edat i la classe a què van.

#### *Segon exemple - 2 d'abril*

Durant una discussió sobre un llapis trencat, després d'uns quants intercanvis, la Marina i l'Angelo comencen a amenaçar-se. L'Angelo diu que el seu germà, que fa primer de primària, li pegarà. La Marina replica que el seu germà –a segon curs de primària– pegarà al germà de l'Angelo. L'Angelo llavors afirma que el seu germà, que fa tercer, pegarà al germà de la Marina que fa segon. L'Angelo sembla prendre-s'ho encara força seriosament, però la Marina comença a somriure i acaba rient quan diu que el seu cosí, que fa quart, pegarà al germà de l'Angelo que fa tercer. L'Angelo somriu al seu torn i així s'acaba la discussió.



A més de l'aspecte estilitzat i irònic de l'intercanvi, notem que les criatures pensen en l'edat com a temps diferents en el sistema educatiu i no solament com a creixement físic. En tot cas, són ben conscients del que comporta el creixement i el recorregut evolutiu, i les consideracions sobre l'edat constitueixen el segon component important dels esdeveniments anticipants, com mostra l'exemple següent, en el qual els infants manifesten una alegre hilaritat provocada per la incongruència entre les afirmacions de Bill i la seva alçada física.

*Tercer exemple - 18 d'abril*

A la taula on estan asseguts, La Marina i el Lorenzo diuen que els números de sota els gots de plàstic corresponen als seus anys. Jo aixeco el meu, veig un 2 i dic: «Tinc dos anys.»

Els infants miren el número i riuen sorollosament.

**La cultura de l'escola i la coconstrucció del coneixement**

Els exemples que he referit fins ara posen en evidència l'estructura dels esdeveniments anticipadors que s'organitzen espontàniament en la cultura dels infants. A més d'aquest tipus de fets, hem observat una sèrie d'esdeveniments anticipadors també durant activitats organitzades i conduïdes per les mestres. Un dels més importants va ser la visita a l'escola primària a la qual es van inscriure molts nens i nenes que

seguim —es tracta de l'escola en la qual després es va dur a terme la segona part de la recerca. Aquesta visita té importància com a esdeveniment anticipador perquè permet a les criatures adonar-se de l'organització espacial del nou context escolar, de les seves dimensions i de l'estructura de la classe. La visita va tenir lloc el mes de maig i els infants van mantenir converses amb les mestres abans i després de fer-la. En l'exemple que segueix referim alguns fragments de la conversa —d'una durada global d'una hora— que va precedir la visita a l'escola.

*Quart exemple - 7 de maig*

MESTRA: Més tard, a les 11, anem a visitar l'escola primària. Anem a veure com és l'escola primària. Algú de vosaltres ho sap, com és?

MOLTS INFANTS: Jo! Jo!

CARLOTTA: S'ha d'aprendre a escriure.

MESTRA: Com està feta, doncs, una escola de primària per aprendre a llegir i escriure?

CARLOTTA: Hi ha classes amb les mestres.

SANDRA: Amb taules.

MESTRA: Ah, veieu! es diuen classes, no seccions.

MESTRA: Les classes són aules, s'anomenen aules, què són? Taules com aquí?

MOLTS INFANTS: Nooo!

MESTRA: Després, a més de les aules, què hi ha a l'escola de primària?

CARLOTTA: Hi ha també els gimnasos.

IRENE: Després hi ha el vàter de les mestres que està molt net i la meva germana és allà on va a fer-hi el pipí.

MESTRA: Al lavabo de les mestres? Perquè els nens estan sense vàter...?

IRENE: No, perquè en tenen de vàter, però només que hi ha el forat i estan tots bruts.

MESTRA: Són com els nostres, els vàters de l'escola de primària?

MOLTS INFANTS: Nooo!

STEFANIA: Són turcs!

MESTRA: Què vol dir turcs? Parlen una altra llengua?

MARINA: No tenen la vora, però tenen el forat.

MESTRA: Llavors, hem dit que hi ha les aules, moltes o poques aules?

MOLTS NENS: Moltes...

MESTRA: Amb les tauletes, amb les cadiretes...



ANGELO: Amb les taules de les mestres.  
 MESTRA: I com es diuen les taules de les mestres?  
 ANGELO: Taula.  
 MESTRA: No.  
 MOLTS INFANTS. Tauleta? Tauló? Taulota?  
 MESTRA: No, no no, es diu *càtedra*, la taula gran on s'asseu la mestra.

Aquesta conversa té importància des del nostre punt de vista perquè accentua la significació de l'esdeveniment respecte a la veritable visita i ajuda les criatures a preveure i anticipar allò que els espera. La mestra que dirigeix la visita es para unes quantes vegades en tot allò que els infants trobaran en el nou context escolar, fixant-se sobretot en les diferències entre parvulari i escola primària. Analitzem ràpidament alguns passatges. La primera diferència queda subratllada quan la mestra, estimulada per la intervenció de la Carlotta, la corregeix remarcant el fet que a les escoles de primària ells aniran a una classe i no a una secció com al parvulari. En la intervenció de la Irene, tornem a trobar l'habitual al·lusió als germans; en molts casos, en efecte, les criatures obtenen informació sobre l'escola primària a partir dels seus germans més grans o d'amics de més edat. En aquest cas, la Irene ha sabut gràcies a la seva germana que a l'escola primària hi ha vàters per als infants i els reservats a les mestres, i que els segons, als infants, els semblen més nets i més fàcils d'usar. Un cop més, la mestra posa en relació les noves informacions amb els coneixements compartits pels infants

(«Són com els nostres, els vàters de l'escola primària?») i d'aquesta manera facilita les seves elaboracions posteriors. Després l'Angelo es refereix a la taula de la mestra –*càtedra*– com «la taula de les mestres»; els infants no coneixen la paraula apropiada i juguen amb les paraules –tauleta, tauló, taulota– per intentar endevinar-la.

Aquesta discussió representa un exemple viu de com les interaccions socials entre iguals i amb els adults constitueixen fonts de suport de la construcció col·lectiva del coneixement i permeten, per tant, l'elaboració de nous aprenentatges situats en els diversos àmbits cognoscitius.

### Conclusions

Que l'aprenentatge no és mai una empresa solitària és una consideració actualment compartida no solament en l'àmbit acadèmic, sinó també a l'escola, i una de les discussions més interessants d'aquest important presupòsit ens la proporciona Bruner (1997) quan, parlant de cultura de l'educació, afirma que qualsevol activitat mental està situada en un ambient cultural que la sosté i que és inevitablement interpersonal, perquè comporta intercanvis simbòlics i comprèn una varietat d'activitats amb els iguals, amb els ensenyants, amb els pares. «La ment està dins del cap, però està també amb els altres», diu Bruner reprenent el que altres abans seu –Vigotski i Mead, particularment– van afirmar per defensar la tesi de la naturalesa profundament social dels processos cognoscitius superiors.

Per acabar, reprenem un cop més Bruner per definir els elements de la capacitat d'acció que caracteritzen la cultura dels infants i que es troben en les rutines de joc produïdes per ells.

Aquests elements són:

1. La reflexió: els esdeveniments anticipadors obliguen els infants a pensar en el futur i, en aquest sentit, són empesos a reflectir durant aquests fets més del que passa en les activitats diàries normals.
2. La col·laboració, perquè l'aprenentatge no és mai una empresa solitària.
3. La cultura, perquè qualsevol activitat mental està situada en un ambient cultural que la sosté, i que és inevitablement interpersonal, perquè comporta intercanvis simbòlics i comprèn una diversitat d'activitats i de relacions amb els iguals i amb els mestres. ■

Luisa Molinari és professora de psicologia del desenvolupament a la Università degli Studi de Parma. Comunicació presentada al xv *Convegno Nazionale dei Servizi per l'infanzia. Le culture dell'infanzia. Trasformazioni, confronti, prospettive*. Gènova, del 2 al 4 de desembre 2004.

Fotografies d'Stefano Sturloni, Reggio Emilia.

### Bibliografia

- BRUNER, J. S.: *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.
- *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 2006.
- CORSARO, W. A.: *Le culture dei bambini*, Bolonya: Il Mulino, 2003.
- WERTSCH, J.: *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicaciones*, San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

Reflexions sobre l'etapa infantil

# La gran potència, la gran feblesa



FOTOS: SILVIA MAJORAL.

**A les primres edats, els infants presenten una conjunció de força i feblesa. Força, per les ganes abassegadores de créixer, d'aprendre, de superar fites; feblesa, per la dependència dels adults. La responsabilitat dels adults és immensa i, abans que optar per les solucions fàcils, ha de possibilitar-los un entorn ric, on puguin superar els reptes que ells mateixos es proposen. Si sabem observar-los, podrem comprovar el seu goig i la seva satisfacció profunda quan han fet un pas endavant, amb el seu esforç.**

**M. Antònia Canals**

què quan algú ens ho diu ja hi estem d'acord, però probablement no ens aturem prou a pensar-ho, ja que a vegades fem o diem coses que demostren que en el fons no estem del tot convençuts que sigui una etapa tan important en la vida de la nostra mainada.

Potser seria bo que ens preguntéssim el perquè de la importància d'aquesta primera etapa de la vida en què els nostres nens van creixent al costat nostre, i que ens aturéssim a pensar

L'edat de la primera infància dels nens i les nenes, des que neixen fins als sis anys, que en el món escolar anomenem «etapa infantil», és una edat meravellosa. Molts de nosaltres ho sabem això, per-

amb una mica de profunditat sobre quines són les seves característiques essencials.

L'aspecte que comentarem en aquest article és: *la gran potència i la gran feblesa dels nens i nenes petits.*

Efectivament, en aquestes edats els infants ens sorprenen sempre amb una admirable conjunció de força i de feblesa. D'una banda, porten en la seva naturalesa unes immenses ganes de fer-se grans, i al mateix temps les possibilitats i tota la força necessària per intentar-ho per damunt de tot i per aconseguir-ho. Aquesta força és el que els fa créixer, descobrir, anar sempre endavant, és a dir, conquerir pam a pam totes les capacitats humanes per esdevenir la persona adulta que un dia seran. Això no els ho donem nosaltres, ho porten ells. Precisament aquesta facultat és la riquesa més gran que tenim les persones, tant, que quan se'ns acaba vol dir que ja som al final de la nostra vida, i en canvi és en els primers anys de la vida quan aquesta facultat és més intensa. És per això que, a cada moment, constatem com els més petits saben demanar insistentment el que volen i fins i tot dir-nos-ho cridant i amb tossuderia. Per això podem considerar aquest impuls i aquest poder de créixer com la gran força de la infància.

Però, al mateix temps, també veiem que els infants petits no tenen encara ni prou experiència ni un criteri prou madur per comprendre quines són les seves reals necessitats, i no cal dir que són encara massa febles per defensar ells tots sols els seus drets. Per créixer tal com dèiem abans, necessiten constantment de nosaltres els adults. Aquesta és la seva gran feblesa.





Insisteixo en parlar dels seus drets perquè crec que en tenen molts. Fins i tot han estat reconeguts per l'Assemblea General de les Nacions Unides, que l'any 1959 va promulgar la Declaració Universal dels Drets de l'Infant i trenta anys després, el 1989, va aprobar la Convenció dels Drets de l'Infant, que no sols va ampliar el contingut de la declaració del 1959, sinó que és un text jurídic vinculant, que obliga els Estats que la ratifiquen.

Voldria comentar un d'aquests drets, relacionat amb el que acabem de dir i que podríem formular dient que tots els infants tenen dret a tenir tot allò que necessiten per créixer i desenvolupar-se de forma plena i harmònica, és a dir, per convertir en realitat tota aquesta gran potència que hem vist que porten a dintre seu.

Fem-nos la pregunta següent: què necessiten els nens i les nenes perquè els sigui possible desenvolupar totes les seves capacitats si,

tal com també hem vist, són febles, no es valen per ells sols, i ben sovint s'han de refiar dels adults? Podem pensar que necessiten una família, una bona escola, i moltes coses més prou reconegudes de paraula –i malauradament no prou, de fet. Però ara voldria concretar més la pregunta, enfocant-la únicament des de punt de vista de l'educació: què necessiten els infants de la manera d'actuar dels adults, és a dir, de la nostra conducta, del nostre fer de cada dia, i de cada moment? Com necessiten que siguin la nostra atenció envers ells i les nostres actituds? Aquest punt de vista no ens el plantejem tan sovint, potser perquè ens compromet i ens exigeix massa. Però és fonamental que els pares, familiars, mestres, i tots els que d'una manera o d'una altra acompanyem la vida dels infants, és a dir, tota la societat, ens fem aquestes preguntes i arribem a unes respostes prou clares.

Sovint, i gairebé instintivament, pensem que els nens i les nenes ens necessiten per fer-los la vida més fàcil, per estalviar-los esforços, per substituir les seves mancances, etc. I resulta que quan pensem això, ens equivoquem.

Perquè la primera i més important entre les coses que els petits necessiten dels adults és que nosaltres actuem no pas pensant en

allò que els falta, en la seva feblesa, sinó pensant en allò que tenen, potser amagat, però molt gran, és a dir, en les seves grans capacitats, i en la seva força per fer-les créixer. I, segons com sigui la nostra acció, serà un ajut o serà un fre i una barrera per aquest creixement.

Els infants, per desenvolupar totes les seves capacitats, han de poder fer, en la vida quotidiana, les mateixes coses que fem els grans, a la seva mesura i de la manera que la seva naturalesa els permet, però les mateixes coses. I la nostra tasca principal es proporcionar-los-en les ocasions. La formulació i realització d'aquest principi és un dels grans encerts de la filosofia de l'educació de Maria Montessori, que ha impregnat tota la seva posada en pràctica a les escoles. Així, per citar alguns exemples, ella exigeix a les seves mestres que, a partir del moment en què els nens i les nenes ja caminen, tot el material de la classe estigui en unes lleixes baixes, a l'abast de les seves mans, perquè són ells mateixos, i no la mestra, els qui l'han d'agafar per servir-se'n i, després, l'han de tornar a lloc. Això poden fer-ho i, per tant, se'ls ha de demanar que ho facin, igual que ben aviat poden vestir-se sols, i això també se'ls ha de demanar. La Montessori considera això no pas com un esforç complementari que proposem als nens, sinó com una cosa prioritària, pròpia de les seves capacitats, i que per tant nosaltres no tenim dret a escamotejar-los-la. Si no els demanem que facin tot allò que són capaços de fer és perquè minimitzem les seves possibilitats, els considerem inferiors al que realment són. És per això que he dit que ens equivoquem.



Ens equivoquem quan els creiem inútils en lloc de tenir-los confiança i demostrar-los-ho. Ens equivoquem quan volem no que siguin més grans, sinó només que ho semblin, i així busquem les aparences i oblidem la qüestió de fons; llavors ens deixem seduir per bajanades de treballs suposadament bonics, però que no són fruit de les seves descobertes ni de la seva creativitat. Ens equivoquem, sobretot, quan, potser volent ajudar-los, els privem d'unes ocasions de progressar que els nens i les nenes necessiten i a les quals tenen tot el dret. Quan fem tot això, segur que no tenim una mala intenció específica, però ens equivoquem perquè el que sí que tenim és un mala direcció en el camí a seguir.

Tornem doncs a la nostra pregunta del començament: què necessiten de nosaltres els infants que els ajudi a desenvolupar totes les seves capacitats? Necessiten el nostre suport, sens dubte. I el nostre suport autèntic vol dir considerar-los sempre amb un prejudici favorable respecte a les seves capacitats; invitar-los a fer ells sols tot allò que poden fer, sense substituir-los; i demanar-los sempre un esforç.

Demanar-los tot el que poden fer i exigir-los un esforç no els perjudica, ans al contrari. Precisament una de les característiques bàsiques d'una bona educació consisteix a aconseguir que l'esforç que exigim dels infants o dels joves coincideixi amb el seu interès. I, als més petits, allò que més els interessa és fer-se grans, és progressar amb les seves forces. Ells encara no en són conscients, d'això, però nosaltres sabem que només així cadascú arribarà a construir la seva autonomia personal.

D'altra banda, el seu progrés personal és per a ells una font de seguretat, d'il·lusió i de benestar inenarrables. No hi ha res que pugui comparar-se amb l'alegria de viure en una família, en una societat o en una escola construïdes amb aquestes bases.

Però, tant a casa com a l'escola, això exigeix de nosaltres molta més feina, una gran dedicació i responsabilitat. Per exemple, a l'escola, a vegades, ens resulta més còmode posar-los davant d'una fitxa perquè escriguin tots el mateix, tot i que sabem que no tots o gairebé cap no saben el que escriuen, i també sabem que en aquestes edats és molt més beneficiós caminar que no pas estar assegut; però després aquella fitxa «quedarà bé» posada en un àlbum, i ara de moment els nens estan més quiets; a casa, també és més fàcil posar-los davant del televisor, el contingut del qual és molt discutible que els porti res de bo, però així estan més quiets. Estar quiets no és normalment l'activitat més educativa. Les actuacions que els infants tenen dret a esperar de nosaltres no són les més fàcils. Al contrari, sovint són les més exigents, tant per ells com per nosaltres.

Al mateix temps, si sabem observar els petits, podrem comprovar el seu goig i la seva satisfacció profunda quan han fet un pas endavant, aconseguint alguna cosa amb el seu esforç, i quan han vist que nosaltres els el reconeixem –com a nens «grans». Hi

ha una il·lusió en els seus ulls, un autèntic orgull i satisfacció de créixer, que no ens poden enganyar. És per això que deia al principi que els adults no tenim dret a privar-los de la satisfacció autèntica que acompanya el seu creixement, ni de l'alegria de viure en una escola o un ambient que l'afavoreixi.



És veritat que el fet de seguir aquest camí sovint ens demana renunciar a resultats immediats, que en realitat no són més que beneïtes falsificacions —«el meu nen ja sap llegir», «ja sap escriure els números», etc. Però la contrapartida és molt gran: si allò que busquem és l'autèntic creixement dels nostres nens i nenes, i som sensibles a les seves emocions, llavors el seu orgull ens permetrà estar orgullosos, la seva alegria serà la nostra alegria i el veure'ls autènticament feliços farà la nostra felicitat. ■

Article cedit per la revista *Daina*.  
M. Antònia Canals és mestra de matemàtiques  
i cofundadora de l'A. M. Rosa Sensat.



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®**



# Conversem amb Blanca Montaner, mestra

## Estrenar-se a parvulari

Montserrat Riu

**Montserrat Riu:** *Explica'm breument la teva trajectòria professional.*

**Blanca Montaner:** Crec que els estudis universitaris m'han proporcionat una base molt sòlida, enriquidora i

sobretot molt oberta. La trobada amb certes persones i la formació permanent també m'ha despertat interès per seguir aprenent i avançant, per això penso el que penso i faig el que faig.

**M. R.:** *I què és el que penses i el que fas?*

**B. M.:** Senzillament intento escoltar els infants: què els interessa, què necessiten i em preocupo per ajudar-los a trobar les pròpies respostes.

**M. R.:** *Blanca, dius senzillament escoltar els infants, vols dir que és tan fàcil saber escoltar els infants?*

**B. M.:** No, no és fàcil, però les meves primeres experiències en el camp educatiu van ser en el

**En aquest número entrevistem una mestra amb experiència a escola bressol, però novella a parvulari. En la conversa es fan paleses, a més de les dificultats inherents a qualsevol canvi, les seves idees sobre l'infant, l'educació i el fer de mestre. Com també es fa evident que, en molts casos, la cohesió i la continuïtat de l'etapa d'educació infantil segueix essent una assignatura pendent.**

0-3 on vaig aprendre el sentit del verb escoltar uns nens i unes nenes que aprenen a parlar... «Escoltar» les mirades, els gestos, les accions, les intencions, els silencis... Per a mi l'escolta parteix de la idea que l'infant ha d'ésser el primer protagonista de la seva vida i per tant dels seus aprenentatges. Tot i que darrere hi ha d'haver un adult encuriós per les seves accions i pensaments que reculli el que observa i que l'acompanyi en el camí de la descoberta del món.

**M. R.:** *Continuant amb la teva trajectòria professional, després de l'escola bressol...*

**B. M.:** Vaig entrar a parvulari com a mestra de suport i actualment sóc mestra d'un grup d'infants de tres anys en una escola d'un poble petit.

**M. R.:** *Com va ser la teva primera estada a «l'escola dels grans»?*

**B. M.:** Uf, va ser un xoc! (*llarg silenci*). Primer de tot les ràtios: 25 «belluguets» en un grup, amb una sola persona... Vaig pensar «no podré estar per tots els infants!» i «com m'ho faré per poder mantenir una relació com cal amb les famílies?» i «per conèixer i prendre acords amb un equip de mestres tan nombrós i tan divers?» Aquestes i mil preguntes més em venien al cap dia rere dia... «M'hi podré acostumar?» Em sentia sola i desbordada, trobava a faltar la pau i el caliu d'allò que coneixia, a la llar d'infants.

**M. R.:** *Et va semblar diferent el parvulari de l'escola bressol?*

**B. M.:** Jo trobo que sí, sobretot perquè els infants de tres a sis anys tenen altres ritmes, interessos i possibilitats i també perquè el funcionament dins d'una escola de primària impri-



meix unes dinàmiques determinades, diferents a les del 0-3. Tot i que penso que no hauria de ser així, són cicles d'una mateixa etapa educativa i haurien d'estar molt més connectats.

**M. R.:** *Què proposaries perquè això fos possible?*

**B. M.:** Primerament que el treball a parvulari se centrés més en el joc i l'experimentació dels infants, que es recolzés en la seva curiositat i els seus interessos, que hi hagi temps perquè la relació amb les famílies sigui més propera, que els nens se'ls consideri com a tal, que siguin en Pau i la Marta, i que paraules com llibertat i creativitat tornessin a formar part del



vocabulari quotidià. Crec que seria més fàcil si els edificis del 0-3 i del 3-6 fossin més propers, si hi hagués més intercanvis i entre tots aconseguíssim un canvi d'actituds, i això últim és a la nostra mà.

**M. R.:** *I en l'actualitat, què?*

**B. M.:** Actualment em sento molt plena d'energia i motivada, ja que a l'escola on sóc he coincidit amb tres companyes excepcionals en els grups de tres anys, que són de vint infants cadascun. Les propostes que portem a terme parteixen del recull d'activitats, idees, alegries, motivacions dels infants i la base de les propostes és la manipulació i l'experimentació. Qui diu que no es poden fer safates d'experimentació al parvulari? I el treball amb elements naturals? Aquesta manera de treballar ens ajuda a descobrir que, si hi creus, tot és possible al parvulari. ■

Opinions recollides per Montserrat Riu, mestra.

# La violència dels infants?

Diaris, emissores de ràdio i televisió i pàgines d'Internet ofereixen constantment notícies relacionades amb la violència: violència terrorista, violència a la llar, violència de l'Estat... I també violència dels nens i dels adolescents. Fins i tot el llenguatge ens resulta escàs i constantment apareixen neologismes o mots importats: *mobbing*, *bulling*... Al mateix temps, es dicten lleis contra la violència, se signen tractats de no-proliferaçió d'armes, grups terroristes abandonen la lluita armada...

La violència es fa present d'una manera cor-prenedora en les nostres vides. Sovint ens preguntem si es tracta d'un fenomen especialment

**Les conductes violentes són, segons les dues posicions més esteses: connaturals al gènere humà o bé producte de l'entorn. Tant l'experiència clínica com la pedagògica evidència que en elles hi conflueixen una multiplicitat de factors, socials i personals, i que per tant, la comprensió d'un problema tant complexa com aquest, exigeix anàlisis també complexes. Cal distingir entre violència i agressivitat i aprofitar l'avantatge que suposa treballar amb infants petits per tal d'ajudar-los a canalitzar els impulsos agressius.**

Pel que fa als infants, si la violència que s'exerceix contra ells ens resulta molt penosa, potser ens produirà encara més desassossec la violència exercida pels mateixos infants o adolescents, a vegades contra els seus companys i a vegades fins i tot contra els seus propis pares.

Encara que l'alarma social, els rius de tinta, les decisions polítiques i fins i tot les disposicions legals no sempre són fruit d'una reflexió

freqüent en la nostra època o són els mitjans de comunicació que presten ara més atenció a aquesta mena de notícies, potser perquè ha crescut considerablement el nombre de ciutadans que han pres consciència del problema.

profunda i un consens elaborat entre tots. De vegades les mesures que s'adopten semblen estar més aviat inspirades per la inquietud i el desig de donar respostes ràpides, per no dir per interessos més o menys confessables de grups de pressió o poders econòmics; fins i tot l'instint purament revengista de la llei del Talió treu el cap, amb maneres més velades o més cíniques, en algunes de les posicions enormement violentes que s'erigeixen per a «l'eradicació de la violència». Contra la violència s'exclou, s'allunya, es tortura, es mata. Unes violències es justifiquen i unes altres es penalitzen. S'atribueixen títols d'heroi o d'assassí amb una certa arbitrarietat. Unes víctimes són importants i d'altres moren en l'oblit de les fosses comunes.

## Buscant explicacions

És evident que si volem resoldre un problema, cal començar per comprendre'l. És inútil, i gai-

Pablo García Túnez





rebé sempre nociu, intentar solucions ràpides, amb anàlisis succintes i simplistes, almenys en tot allò que es refereix a la conducta humana.

En general, encara que amb múltiples variacions, entre els estudiosos del tema, trobem dues posicions diferenciades:

- Els que pensen que la violència és una cosa connatural al gènere humà, la qual a vegades l'educació aconsegueix domesticar.
- Els que consideren que els éssers humans són per naturalesa pacífics i bons i que és la societat la que els transforma en éssers violents i mesquins.

Entre els autors que consideren la violència una conducta innata, directament emanada de la tendència a la supervivència de les espècies, cal citar K. Lorenz, en la perspectiva etològica del qual, l'agressivitat i la violència són conductes imprescindibles per a la continuïtat de l'espècie o el que són les seves condicions fonamentals: la defensa del territori i l'aparellament.

Per la seva banda, Ashley Montagu, fonamentant-se en diversos estudis antropològics, pensa que la posició de Lorenz és errònia i que l'existència de pobles pacífics invalida la tesi de l'agressivitat com una conducta innata impresa en el codi genètic de l'espècie humana.

En definitiva, les opinions sobre les causes de la violència tendeixen a concedir més importància bé als factors filogenètics (i ontogenètics) o bé a la influència social.

### Les arrels de la violència

L'interès d'aquesta breu reflexió sobre la violència se centra en la gènesi de la conducta violenta i es fixa en aspectes que tenen a veure amb el desenvolupament psicològic dels infants en les primeres edats, únic territori en què és possible dur a terme accions preventives d'una certa eficàcia.

Partim del convenciment que les arrels profundes de la conducta humana s'endinsen en la història de cada individu, el qual, per la seva banda, recull la història de l'espècie. Històries, la de l'individu i la de l'espècie, que generen cultures que, recíprocament, influeixen en el seu desenvolupament, en un constant procés dialèctic.

Vull compartir aquí algunes de les reflexions que m'han anat sorgint en el tema, recollint pensaments d'alguns autors, així com retalls de vides d'infants als que he tingut l'oportunitat de conèixer, tan en l'àmbit educatiu com en el sanitari.

Per suposat que, el que proposo aquí, és una visió parcial del tema, ja que només he enfocat algun de los aspectes del mateix. La comprensió d'un problema tan complex exigeix anàlisi també complexa, des de múltiples angles de la societat i de la ciència.

Cada vegada que m'he trobat amb una criatura violenta i he pogut explorar una mica la seva història, he topat amb un enorme sofriment, del qual aquest infant intentava escapar. A vegades ni tan sols existia un sofriment real: la simple amenaça de sofrir un desengany, una frustració, els porta a posar en joc estratègies de compensació, les quals, lluny d'evitar-los l'amargor, els submergeixen en angoixes més grans, de manera que es genera una espiral de sofriment i dolor que els emmalalteix l'ànima i sovint també el cos.

Enfront de l'amenaça, percebuda o real (rebuda o projectada), l'individu desenvolupa una sèrie de conductes, de vegades autoagressives, de vegades heteroagressives, que acaben sent molt més perilloses que l'amenaça que intentava conjurar.

D'altres vegades, aquesta història ja ha estat viscuda per algun dels progenitors i reapareix en l'infant per herència –l'herència no és necessàriament genètica–, o per imitació.

Per què els nens i els adolescents són violents? Com és possible que un grup d'adoles-

cents s'acarnissi pegant a un company mentre uns altres enregistren l'escena? Què passa perquè grups de joves tinguin com a única finalitat agredir gent marginal i semblin fruïr-ne? Què passa perquè organitzacions juvenils tinguin com a ídols grans genocides de la història? Com poden haver-hi llars on s'instal·len la por, la coacció i la violència, de vegades fins a la mort?

Com és lògic, les respostes a aquestes preguntes no poden ser senzilles ni simples. Són moltes dades de la història de cada individu, fins i tot de la seva biologia, de la història dels col·lectius, de la cultura, de l'economia, de la política, etc. que s'han d'analitzar constantment per tenir una aproximació honesta a les respostes. Tal com dic, aquestes pàgines se centren en aspectes evolutius, perquè és el terreny en què potser hem pensat més les persones que ens dediquem a la infància i perquè és el que ens ofereix alguna possibilitat d'intervenció directa des dels nostres espais de convivència amb els infants.

### **D'on ve tanta agressivitat, tanta violència?**

Agressivitat i violència no són sinònims, però sí que aquests dos conceptes estan molt emparentats. De fet, en algunes ocasions s'utilitzen gairebé com a sinònims. Fins i tot en alguns autors trobem el terme agressivitat emprat amb el mateix sentit que altres utilitzen el de violència i viceversa.

Per tal d'evitar confusions, en tant que sigui possible, aquí entendrem per agressivitat 'un impuls que posa enèrgicament en alerta sistemes de defensa i atac de l'individu tant d'ordre físic com mental'. L'accent semàntic recau

en l'impuls, en una cosa que surt de dins. El concepte d'agressivitat, arrelat en l'etologia, té un caràcter instintiu, innat, vinculat filogenèticament a la defensa i a la predació necessària per a la subsistència i la procreació.

La violència és l'ús de la força, la violentació de les coses. És en aquest matís de força, directament extret de la seva arrel llatina, on es posa l'accent. Tot i que quan diem força no necessàriament ens referim a força física.

L'ús de la violència es justifica en determinats ordres morals, fins i tot es beneeix, apel·lant a la defensa d'un bé superior. Un bé de vegades tan difús o ambigu com la pàtria, la religió o l'ordre establert.

És clar, es dona una certa violència en la defensa que cada individu fa d'allò que considera indispensable per a la seva supervivència: en aquest sentit, és violent el crit del nadó que reclama una situació de calma com la que tenia a l'úter. El bebè agafa amb violència el mugró de la mare per extreure'n l'aliment de què depèn la seva vida. Defensa amb violència el xumet que un altre bebè li vol prendre a la llar d'infants. Més endavant defensarà amb unghes i dents el seu camió de joguina, les seves bales o els seus *taξos*. Fins i tot arribarem a sospitar de la salut d'un infant que en algun moment no faci ús de la força per defensar les seves coses. Hi ha una certa violència en les competicions esportives dels adolescents i també en les seves acalorades discussions entre amics o amb els seus pares. Es dona una certa violència en el cos a cos de l'amor. Tots nosaltres en algun moment de la nostra vida som agressius, fins i tot violents.



Per tant, el concepte d'agressivitat i també el de violència poden tenir un sentit «fisiològic», no patològic, no immoral.

Això no obstant, sense menysprear les disquisicions semàntiques, quan parlem d'agressivitat com a actitud que domina les relacions d'un individu amb els altres o quan parlem de violència en termes de conducta reprovable o perillosa o desviada; quan parlem de la violència en termes de conducta indesitjada, generadora de malestar i sofriment...; quan parlem d'aquesta violència, sabem en termes generals de què estem parlant. Estem parlant d'una conducta que estableix la relació sobre la força, sobre la transgressió dels límits, sobre la possessió de l'altre o de les seves coses en contra

de la seva voluntat. De vegades fins i tot aquest estil relacional destructiu és utilitzat pels individus contra ells mateixos.

La violència en les persones, també en els infants, pot arribar fins a la destrucció de l'objecte, a la anihilació imaginària i fins i tot real de l'altre.

Com he dit, en general sabem amb certesa el que volem dir quan diem que algú és agressiu o violent, encara que també és cert que hi ha un matís subjectiu important que té a veure amb la tolerància de cada individu i de cada grup davant d'aquestes conductes.





És important també reflexionar sobre aquests matisos, perquè, per la llei del pèndul, podem passar de la banalització i la permissivitat encoberta de conductes agressives i violentes a la intolerància obsessiva de qualsevol manifestació conflictiva. Això, com la majoria de les postures radicals, acostuma a tenir males conseqüències. S'ha de ser molt prudents a l'hora d'utilitzar expressions del tipus «tolerància zero», perquè, en general, són expressions molt enganyoses que poden incloure un elevat grau de violència i intransigència.

En resum, sembla evident que els éssers humans neixen dotats d'una capacitat per defensar-se, si és necessari, atacant, de la mateixa manera que neixen amb una capacitat per establir vincles amorosos. Totes dues capacitats es van concretant en estils de ser i de comportar-se d'acord amb les vicissituds vitals de cada individu i de cada grup. Tenint sempre en compte que la capacitat d'estimar i de fer mal conviuen en territoris molt propers i acompanyen els éssers humans en el decurs de tota la vida.

#### A tall de conclusió

És evident que hem fet només una anàlisi molt parcial del comportament violent.

La conducta humana, com ja sabem, és el resultat d'una conjunció de múltiples factors que interactuen de manera indivisa. Només per facilitar-ne la comprensió els separem els uns dels altres.

Per comprendre, per exemple, perquè un infant o un jove ha arribat a ser violent, és a dir, utilitza la violència com a manera habitual

de relacionar-se amb els objectes i les persones, hem de seguir un recorregut per la seva història personal i familiar i també per l'ambient sociocultural en el qual ha crescut, per tal d'analitzar com s'han conjugat entre elles les diferents variables que determinen l'assimilació d'uns patrons d'afectes, pensament i conducta que conformen l'estructura psíquica i la personalitat de cada individu.

D'altra banda, sabem que hi ha variables sociològiques, l'evolució de les quals és permanent i la seva importància és decisiva en la conducta humana, sobretot en les manifestacions més visibles, encara que les arrels continuïn sent les mateixes o molt similars.

Treballar amb infants petits representa un avantatge incalculable. I també una gran responsabilitat, ja que quan es treballa amb criatures petites, l'objectiu no és sinó la construcció mateixa de la personalitat.

No era el propòsit d'aquest breu treball entrar directament en conseqüències o propostes educatives. En aquest sentit, només faré una breu reflexió, per la qual demano, alhora, disculpes, ja que és potser una necessitat només meva fer-la.

No proposo, de cap manera, que una acció educativa en el medi familiar o escolar tingui per objectiu «atrofiar» cap de les potencialitats humanes.

L'impuls agressiu, com l'impuls d'estimar, són un cabal bàsic d'energia per a la construcció del subjecte i de les seves relacions amb el món. La criança, el procés educatiu, no té com a finalitat un intent, banal, d'altra banda, d'anul·lar aquests impulsos, sinó que té per finali-

tat construir un medi i proporcionar unes aportacions i uns models que condueixin aquesta energia de manera raonablement eficaç cap a una personalitat sana, és a dir, capaç d'estimar, fruit i imaginar un món cada vegada millor i cooperar en la seva construcció. ■

Pablo García és psicòleg clínic a l'Hospital Materno-Infantil a Granada.

Fragment de l'article «La violencia de los niños» publicat a la revista *Infancia* núm 101.

#### Bibliografia

- BARO, J.: «Consideraciones sobre una prevención primaria de la violencia». *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil*, núm. 10, 1990.
- BOWLBY, J.: *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós, 1989.
- DOLTO, F. (1977): *Niños agresivos o niños agredidos*. Paidós, 1981.
- FROMM, E. (1973): *La anatomía de la destructividad humana*. Siglo XXI, 1987.
- HENNY, E.: «Metapsicología de la violencia». *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil*, núm. 19, 1995.
- KLEIN, M. (1957): *Envidia y gratitud*. Paidós, 1988.
- LORENZ, K. (1966): *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo XXI, 1992.
- MAALOUF, A. (1998): *Les identitats que maten*. Ed. La Campana, 2003.
- Montagu, A. (1976): *La naturaleza de la agresividad humana*. Alianza, 1978.
- ROF CARBALLO, J. (1988): *Violencia y ternura*. Espasa. Col. Austral.
- Rojas Marcos, L. (1998): *Las semillas de la violencia*. Espasa.
- SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*. Ariel.
- SPITZ, R. (1965): *El primer año en la vida del niño*. FCE, 1969.
- WINNICOTT, D. W. (1963): *El proceso de maduración en el niño*. Laia, 1981.

# Aquest és el pare

155 in-fàn-ci-a

Aquest és el pare,  
aquest és la mare,  
aquest fa les sopes,  
aquest se les menja totes  
i aquest diu:  
–Que no n'hi ha per al caganiu?

(Catalunya)

Això és son pare,  
això és sa mare,  
aquest demana pa,  
aquest diu que no n'hi ha  
i aquest és el porcellí que fa:  
–Nyi, nyi, nyi!

(Mallorca)

Este és el pare,  
esta és la mare,  
este demana pa,  
este diu que no n'hi ha;  
garranyiu, garranyau,  
tanqueu les figuetes amb clau.

(València)

Elisabet Abeyà

Els cinc dits de la mà es converteixen en personatges d'una breu història. El més petit de tots és qui despertarà el somriure de l'infant, perquè tot i ser petit gosa aixecar la veu i fer-se sentir, com un heroi de rondalla.

Hem d'agafar la maneta de l'infant i estirar suaument un dit darrere l'altre, començant sempre pel dit gros, mentre anem dient la cantarella. En arribar al dit petit, convé canviar l'entonació tot imitant la veu d'un nen petit.

N'hi ha moltes variants segons el lloc. Us en proposem tres de molt conegudes. ■

# novetat

---

## Podem pintar els somnis!

**Sílvia Majoral** recull de manera planera dos clàssics de la pedagogia: el diari de classe i el triangle de relacions. Hi trobem una manera de fer de mestre i una manera d'entendre i fer realitat l'escola i l'educació que, amb molta naturalitat, han practicat els grans mestres, els segles passats, i que amb tant d'encert varen ser recollits en els trenta punts de l'escola nova, l'escola que, encara avui, continua pendent de practicar-se de manera general a casa nostra.



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat  
[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

R O S A  
S E N  
S A T



### Televisió amb drets!

La **Direcció General de les Famílies i la Infància del Ministeri de Treball i Afers Socials** i l'Observatori de la Infància han posat en marxa una campanya per donar a conèixer un *Codi d'autoregulació sobre continguts televisius i infància*.

Es tracta d'un acord signat per TVE, Antena 3, Tele 5 i Sogecable, amb el suport del Govern, en què aquestes cadenes es comprometen a regular la seva programació i continguts, per tal que no perjudiqui el desenvolupament dels nens, nenes i joves.

L'esmentat Codi es basa en **tres principis**:

- El **control de la emissió de continguts no aptes a menors** en determinats horaris
- El **respecte dels drets dels nens i nenes que participen en la programació** de televisió
- La col·laboració amb els adults per a **facilitar el control del que veuen els nens i nenes** al seu càrrec

De la televisió, com d'altres mitjans de comunicació, cal fer un ús responsable. Els televidents joves i adults han de tenir criteris suficients per a decidir el que volen o poden veure.

Els pares i mares, educadors i adults al seu càrrec, han d'assumir també la responsabilitat del que veuen els infants i ensenyar-els-hi a veure la televisió amb una mirada crítica.

**Tu també pots participar.** Si creus que alguna cosa de les que has vist no està d'acord amb el codi d'autoregulació o vols fer arribar la teva opinió pots adreçar-te a: [reclamacions@tvinfancia.es](mailto:reclamacions@tvinfancia.es)

En la pàgina web [www.tvinfancia.es](http://www.tvinfancia.es) es pot conèixer amb més detall el codi i els compromisos de les cadenes de televisió: criteris de classificació dels programes i presència de menors en televisió o com a destinataris d'informatius.

### 60è Aniversari de l'Institut Pikler

En motiu del 60è Aniversari de l'Institut Pikler se celebra una *Conferència Internacional a Budapest* del 19 al 21 d'abril d'enguany. Té per lema «Sentir, comprendre, fer, transmetre».

Des de fa uns anys es reuneixen, en nombrosos països, professionals relacionats amb l'educació i la cura dels infants seguidors de les idees d'Emi Pikler i del treball de l'Institut que duu el seu nom. El Simposi Internacional de l'any 2003 «Créixer sense violència» va posar de manifest l'abast de la difusió de les seves idees i la importància que prenen en l'evolució actual de les nostres societats.

Quatre anys més tard, equips de nous tipus de serveis adreçats als infants més petits i fins i tot equips que treballen amb població adulta, han manifestat el seu interès per conèixer i aprofundir en la perspectiva pikleriana. Aquest increment de nous professionals interessats en conèixer les idees d'Emi Pikler i les dificultats per transmetre-les, reforcen el desig i la necessitat d'una millor representació de la «cura pikleriana/Locziana».

Cal acostar-se de nou al missatge piklerian en la seva globalitat i, alhora, inscriure'l en l'evolució dels coneixements actuals, recuperar els punts en comú, les divergències i les articulacions possibles.

La conferència internacional convoca amb motiu del 60è aniversari n'ofereix l'ocasió i permet fer emergir:

- Què caracteritza la «cura» pikleriana i què en garanteix l'eficàcia?
- Què és el que pot evolucionar segons el context d'aplicació?
- Com repensar i aplicar aquests canvis sense perdre l'essencial?

Es preveu traducció simultània a l'alemany, anglès, francès i hongarès.

Informació i Inscripcions a:

IKESOL Travel Rözse utca 1/a  
H-1125 Budapest (Hongria)  
Tel. (36) 214-1063  
Fax (36-1) 213-8579  
[ikesol@t-online.hu](mailto:ikesol@t-online.hu)

### V convocatòria del concurs de Contes de Ciència, 2007

Convocat per CosmoCaixa Barcelona, aquest concurs es convoca amb l'objectiu d'estimular l'interès pels temes de ciència i pel pensament científic. S'adreça als escolars, els nois i les noies entre 4 i 18 anys, i als seus educadors, amb la intenció de potenciar la creació d'obres literàries o plàstiques que tractin la ciència amb imaginació i valor científic.

La convocatòria va adreçada als centres educatius, als infants i nois, que poden participar-hi individualment o col·lectivament en representació de la seva classe.

Inclou els alumnes de centres d'educació especial. Cada classe concursant podrà presentar, com a màxim, una obra a concurs. La convocatòria també s'adreça als adults educadors, mestres i professors de centres escolars a títol individual.

El Premi del Concurs de Contes de Ciència s'atorgarà a la millor història breu de ciència per a cadascuna de les categories. El Jurat valorarà tant la qualitat del treball com l'encert en el contingut científic.

Les categories establertes són les següents:

**A.** Nens i nenes de 4 a 8 anys. Educació infantil i primer cicle de primària.

La modalitat és la narrativa en català o en castellà.

El termini d'admissió d'originals s'acabarà el dia 22 d'abril de 2007.

Bases del concurs:  
www.laCaixa.es/ObraSocial

### Jornada sobre el treball a les escoles bressol a Tarragona

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, mitjançant l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili, amb el suport de l'Ajuntament de Tarragona, organitza una *Jornada sobre el treball a les escoles bressol* amb el lema «Nous reptes, noves estratègies», els propers dissabte 10 i diumenge 11 de març de 2007, amb l'objectiu d'esperonar els mestres i les mestres d'aquest cicle a posar en comú les distintes experiències, presentar-hi les innovacions i reflexionar i debatre sobre les perspectives de futur.

Per a més informació:

ICE-URV  
Tel. 977558070  
josepm.martorell@urv.cat

### 100 número d'Infancia

Per celebrar la publicació del número 100 de la revista *Infancia, educar de 0 a 6 años*, és a dir, la nostra revista companya en castellà, s'han celebrat i es

preveu celebrar durant aquest curs trobades territorials i intercanvis entre els membres dels diferents consells autonòmics, amb el calendari següent:

- Astúries, 20 de novembre del 2006, Jornada «100 números con los derechos de la infancia». Projectió de las 100 portadas. Xerrada a càrrec d'Irene Balaguer.
- Madrid, 6 de febrer del 2007: Exposició d'experiències educatives de les escoles. Mostra de Fotografies d'activitats dels infants. Conferència a càrrec de Jorge Wagensberg.
- Andalusia, el 22 de febrer del 2007 Mostra de treballs d'infants. Xerrada a càrrec d'Irene Balaguer.
- Múrcia, abril del 2007, exposició «10 años de visitas e intercambios en la Región».
- Castella-La Manxa, Cantàbria, Canàries, també tenen previst dur a terme diversos actes encara per determinar.

### 8ª Jornades d'escola 0-12

Els dies 2 i 3 de febrer de 2007, es va convocar un munt de mestres amb la voluntat d'apropar l'escola al món de la infància.

És evident que la infància ha canviat. Per això, i sota el títol «Les nenes i els nens, una mirada educativa des de la infància», els mestres de les diferents eta-

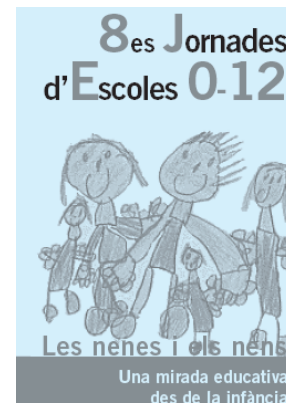
pes educatives, durant dos dies han fet el possible per posar-se en el lloc dels infants i dels joves, per entendre els seus punts de vista, per donar una visió diferent dels problemes, reptes i dilemes que l'educació planteja en el context actual.

En cada una de les diferents taules proposades s'ha treballat per tal d'identificar i analitzar els canvis que es produeixen en els diferents aspectes del procés educatiu, quan els infants esdevenen els protagonistes.

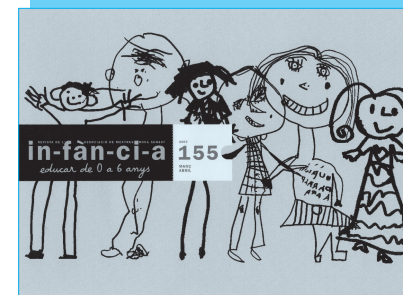
Tal i com anunciava el tríptic de les jornades «Si el segle xx es va definir com el segle de la infància, el segle XXI ha de poder generalitzar aquest principi educatiu. Si tots tenim clar que és necessària aquesta nova mirada que situï la infància com la protagonista dels processos i itineraris educatius, hem de reflexionar sobre les conseqüències últimes d'aquest principi».

De ben segur que les conclusions a que s'ha arribat serviran per continuar el debat iniciat i per que, cadascú des del seu centre, des de la seva aula, trobi la seva manera d'incorporar-les a la tasca educativa quotidiana.

Enhorabona!



### La nostra portada



**Personatges de tot tipus, per a tots els gustos, amb personalitats diverses. A mesura que els infants creixen, aprenen la manera de reflectir el seu cos damunt d'un paper. Es construeixen la imatge, cada cop més rica. També hi col·laboren els companys, de qui agafen la manera de fer el nas, o com traçar les mans. La imatge és ideal. Somriuen, o s'endrecen els cabells, i es vesteixen amb aquella samarreta que tant els agrada, o amb un vestit de fada, o amb la camisa de ratlles de les grans ocasions. La imatge damunt del paper madura, i s'ha de procurar que no quedi estancada en un clixé, sinó que sigui sempre nova, com canvien les idees, i els dies.**





# In-fàn-ci-a

## visita

### Barcelona

## Horta-Guinardó

### escoles bressol i parvularis

dissabte, 21 d'abril del 2007

**Lloc de trobada:** plaça Eivissa (Sortida metro línia 5)

**Hora de trobada:** 10 del matí

Per arribar-hi, vegeu [www.bcn.cat/guia/welcomec.htm](http://www.bcn.cat/guia/welcomec.htm)

**Edició i administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.

Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.

redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

**Direcció:** Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

**Cap de Redacció:** Raimon Portell.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa

Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Blanca Montaner, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué

**Impremta:**

IMGESA

Alarcón, 138-144

08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

**Distribució a llibreries:** Prólogo, SA

Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona

Tel. 670 59 71 31

**Subscripció 2007: 43,60 euros**

**Exemplar: 7,30 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.