

El dilema entre les cures i l'educació en l'educació infantil

Miguel A. Zabalza Beraza*

He de començar reconeixent que fa tan sols uns dies no hauria escrit el que estic escrivint en aquests moments. La solució al dilema «cures *versus* educació» —o allò assistencial enfront el que és educatiu— sempre l'he situada més propera al pol de l'educació. Més d'una vegada he defensat la perspectiva de l'educació —més mediterrània, solia dir— davant de l'opció de la cura —més nòrdica, en una dicotomia geogràfica que resulta, sense cap mena de dubte, simplista. Però aquest darrer mes (octubre de 2000), a causa de dues circumstàncies ben concretes, la meva seguretat conceptual ha hagut de fer front a dues oportunitats interessants de reajustament.

En primer lloc, a principis d'octubre vaig compartir un seminari al Centre Nacional de la Investigació

Pedagògica de París amb una bona amiga sueca, Maelis Karlson, on vam exposar les característiques dels sistemes d'atenció a la infància dels nostres països respectius. Va ser molt interessant poder constatar com les tradicions dels països i els seus sistemes educatius actuals tenen un sentit i una justificació que sobrepassa llargament les «lectures» simplistes. D'altra banda, també he pogut comprovar que, al final, els plantejaments s'aproximen notablement —cosa que sembla lògica en un context internacional globalitzat, on les polítiques dels diversos països «s'observen» mútuament i acaben posseint nombrosos punts en comú. L'actual model suec d'atenció a la infància és realment espectacular i posseeix virtuts que integren les tradicions basades en les «cures» i nous plantejaments fonamentats en models «educatius».

En segon lloc, a finals d'octubre vaig participar en un congrés d'educació infantil a São Paulo (Brasil). Atesa la particular problemàtica brasilera amb relació a la infància (a causa de la seva amplitud, la seva intensitat i la seva urgència), tot feia preveure que les qüestions que es plantejarien en aquest fòrum podien resultar francament interessants. I així fou, sense cap mena de dubte. De fet, el dilema «cures *versus* educació» va esdevenir un dels eixos del debat. No podia ser d'altra manera, ja que Brasil ha plantejat com una de les prioritats de la seva política respecte a la infància el fet de buscar un model que integri els dos plantejaments. Tant és així que, amb uns o altres arguments, amb posicions

* Miguel A. Zabalza és expert en Didàctica i Currículum, i en Qualitat i Educació Infantil, i professor de Didàctica a la Universidad de Santiago de Compostela. Les seves obres més representatives en aquest àmbit han estat: *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea, 1987; *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea, 1987, i *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, 1996.

Adreça electrònica: zabalza@usc.es

més properes cap a un o altre pol del dilema, tots els ponents (brasilers i forans) vam afrontar aquesta mateixa qüestió.

Per tot això, he d'acceptar un fet des del començament: estic perplex i, per descomptat, he de reajustar els meus propis plantejaments sobre aquesta qüestió. Aquest article constituirà una bona oportunitat per resoldre la forta dissonància cognitiva generada durant ambdues experiències i resituar-me, de nou, davant del dilema «cures *versus* educació» amb una posició més oberta. Intentaré analitzar la qüestió des d'una nova perspectiva, més sensible a l'enorme complexitat política i pedagògica que comporta l'atenció a la infància en contextos molt diferents i amb recursos molt dispers.

L'educació infantil com a resposta a les demandes socials

Suposo que tots estem d'acord a acceptar que la configuració del sistema actual d'atenció als nens i a les nenes és quelcom que ha anat variant amb el pas del temps. Gairebé sempre a remolc del que han estat les demandes i les pressions socials.

És clar que aquesta qüestió no s'ha d'entendre en sentit literal, com si algú (l'estat, les institucions o els particulars) respongués amb con-

viccions i amb recursos diversos a les demandes explícites de persones o de grups. Amb freqüència, les coses han succeït al revés: han estat els organismes: públics o privats els que han estimulat —per raons polítiques, ideològiques o comercials— el reconeixement d'aquesta necessitat. I per això han hagut de superar una certa resistència de les famílies, poc inclinades a deixar els seus fills i les seves filles en mans alenes.

En tot cas, la incorporació formal de l'etapa d'educació infantil al sistema educatiu espanyol no s'ha produït sense debats importants sobre el sentit que hauria de tenir i sobre l'organització que hauria d'adoptar. Aquesta evolució s'ha notat especialment en dos aspectes: el seu *reconeixement* com quelcom positiu per a tots els nens —i no només com una acció benèfica dirigida als més necessitats— i els *continguts* atribuïts a aquesta etapa com a aspectes educatius que cal treballar amb els nens i les nenes escolaritzats.

EL RECONeixEMENT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL

En el context polític espanyol, només s'ha començat a concedir importància a l'educació formal dels nens i les nenes recentment. La forta tradició existent en el nostre país pel que fa al paper educatiu de la família —sobretot: en els primers anys— ha relegat a un segon lloc el compromís de l'estat d'oferir l'educació infantil a través de les escoles. Aquest compromís únicament

s'havia mantingut —i sempre de manera clarament insuficient— amb relació a les situacions de marginació o d'insuficiència. Per a aquests casos s'anaren endegant, des de temps antics, polítiques compensatòries que, generalment, quedaven encomanades a les institucions benèfiques de caràcter religiós i/o als agents de les polítiques assistencials.

Dues circumstàncies han afavorit aquesta «cultura» familiar al nostre país:

— D'una banda, la permanència de models familiars extensos durant tota la primera meitat del segle XX —model que ha perdurat gairebé fins als nostres dies a les zones rurals. Aquests grups familiars presentaven un context obert en el qual la presència d'adults de diverses generacions era una constant. Això facilitava la possibilitat que els nens poguessin mantenir-se a casa, a cura de les persones grans o que no assumien compromisos laborals externs.

— De l'altra, l'escassa incorporació de les dones al món laboral. En molts casos, les dones han estat les encarregades de tenir cura de la família, i s'han fet càrrec de l'atenció als nens petits. La mentalitat espanyola no atribuïa a aquesta cura una obligació de l'estat, sinó que cada família l'assumia com una de les obligacions a què havia de fer front, amb els recursos disponibles, pel seu compte.

Per tant, podríem dir que, en les fases prèvies a la constitució formal

de l'etapa de l'educació infantil, la situació habitual al nostre país ha estat la següent:

— Amb relació als nens més petits, la responsabilitat de la seva cura ha estat, generalment, a càrrec de les famílies. Només en els casos que les famílies no estaven en condicions d'atendre adequadament els seus fills, l'Estat ha arribat a assumir una acció de complementació que s'articulava a través de les seves polítiques socials i, darrerament, també a través de les polítiques destinades al suport a les famílies (i/o a les dones).

I per això mateix, avui en dia trobem que l'atenció als nens de fins a tres anys depèn principalment del Ministeri o de les conselleries relacionades amb el treball, els serveis socials i/o la família. En alguns casos, els municipis també han assumit responsabilitats amb relació a la infància. Només recentment, i de manera esporàdica, l'Administració educativa s'ha atorgat responsabilitats en aquest terreny —només a partir de la regulació curricular de l'educació infantil a la LOGSE com a etapa educativa que cobreix dels 0 als 6 anys.

— Els progressos s'estan produint justament en aquest canvi de mentalitat respecte al sentit i la importància (això que anomenem *reconeixement*) que de mica en mica s'atribueix a l'etapa: ja no és quelcom que s'entén com un compromís i un dret de les famílies, sinó allò a què les famílies tenen dret (la

idea que són els nens i les nenes els detentors d'aquest dret encara s'ha d'assumir de manera plena). I com que no es tracta d'un servei senzill, sinó que requereix unes institucions i uns professionals preparats, aquest dret només es pot fer efectiu a través d'una forta implicació de l'estat —el qual hauria de fer-se càrrec de les despeses i de l'articulació del sistema.

Així doncs, el reconeixement de l'educació infantil s'ha produït a causa del gir de 90 graus amb què s'ha considerat l'acció educativa en aquest moment de la vida dels nens. Ja no preval aquella idea que «on estan millor els nens petits és a casa amb la seva mare». Les escoles han deixat de ser aquell lloc on porten els seus fills «aquells que no poden trobar una solució millor, com ara deixar-los amb els avis, amb alguna empleada, o amb la seva mare, que hauria de deixar de treballar per tal d'atendre'ls». Ans al contrari, avui dia les famílies es barallen per obtenir una plaça a les escoles infantils. Cada vegada hi ha més competència per poder aconseguir aquestes places. En definitiva, tot i la no obligatorietat de l'escolarització, s'ha generalitzat aquesta necessitat de portar els nostres fills a una escola infantil des de molt petits, perquè això és bo per a ells.

ELS CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ INFANTIL

El segon aspecte que marca l'evolució de la «idea social» respecte a l'educació infantil té a veure amb

el sentit que se li aiorga, és a dir: què entén la gent que demana llocs escolars per als seus fills petits?

Òbviament, aquesta és una qüestió de molta més substància pedagògica que l'anterior. És per aquest motiu que en aquest aspecte els canvis són més lents i el progrés s'ha produït amb força contradiccions i retrocessos.

Deixant de banda les institucions amb sentit assistencial i de «guarderia», la funció primordial de les quals sembla trobar-se prefigurada en la seva pròpia denominació (guardar els nens, tenir cura d'ells mentre els seus pares treballen, o aprofitar el temps escolar per oferir als petits un context de vida més adient a les seves necessitats en referència a la higiene, a l'alimentació o al tracte), podem dir que, en general, els dispositius d'educació infantil van néixer amb una orientació clarament «escolar».

De fet, si recuperem la història de l'educació de nens petits, quan es comença a pensar en una educació formal per a ells, es fa des de la perspectiva de «preparar-los» per a una escola obligatòria. Per això es planteja aquesta fase com una etapa de *preescolar*, de preparació per a l'escola obligatòria. A partir dels anys 70 es comença a revisar aquesta idea i a atribuir característiques particulars i pròpies al treball escolar amb nens petits, un treball que té sentit en si mateix i no només com a preparació per a moments escolars posteriors. Es parteix de l'assumpció que els primers anys de la vida infantil consti-

tueixen un moment bàsic en el desenvolupament i, així, s'arriba a la convicció que són uns anys essencials per potenciar el desenvolupament global dels nens a través d'una acció institucional específica. Per tant, se superen els plantejaments assistencialistes i els de simple «preparació» i es dota l'etapa d'educació infantil d'una identitat pròpia, que inclou un currículum específic, uns professionals especialistes i unes institucions diferents.

Tant és així que podem dir que, també en aquest aspecte del contingut educatiu de l'etapa infantil, hem canviat amb el pas del temps. Aquest no és el moment d'analitzar quins continguts concrets s'han atribuït a l'escola infantil com a dimensions per educar. Aquesta és una qüestió que presenta molts dilemes i sobre la qual encara avui en dia hi ha posicions força divergents (sobre si ha de prevaler el joc com a contingut bàsic i diferencial; sobre si el que és més important és la socialització del nen o els aprenentatges; sobre si la potenciació de destreses bàsiques a través de tècniques comportamentals pot ser convenient o no, etc.). La conveniència o no sobre que existeixi un *currículum oficial* per a aquesta etapa escolar, els continguts d'aquest currículum o, si hi manca, els projectes educatius que s'hi formulen, les modalitats organitzatives més adequades per portar-los a terme, etc. constitueixen punts sensibles del debat internacional sobre l'educació infantil.

Fa uns mesos, en una trobada internacional sobre educació infan-

til, organitzada per la JUNJI (Junta Nacional de Jardins Infantils) de Xile, vaig tenir l'honor de poder pronunciar una conferència sobre el *Currículum de l'educació infantil*, tema polèmic, certament, puix que són molts els països que no l'han introduït, i no falten especialistes que es mostrin contraris a formalitzar l'atenció educativa als nens petits. Encara que aquí no vingui al cas, he de dir que la meva postura personal és decididament favorable a l'establiment d'un currículum oficial que comprometi tant als governs com als professionals, i que constitueixi el reconeixement explícit i detallat dels drets dels nens a ser educats i a beneficiar-se d'escoles de qualitat. Però aquest no és el tema que volia comentar, sinó que, al final de la intervenció, entre les persones amables que se solen atansar per tal de felicitar-te per la teva intervenció o bé per tal de comentar-te algun dels aspectes tractats, hi havia una educadora d'infància —segons vaig poder deduir—, procedent d'un país nòrdic, que em va confessar que estava bastant confosa, ja que mai havia sentit parlar del currículum en els termes amb què jo ho havia fet: «*Al meu país —em va comentar— els nens vénen a llocs on se'ls atén. Nosaltres tenim allí aigua, sorra i altres materials amb els quals ells juguen. I això és el que fan. Quan tenen algun problema ens ho diuen, i nosaltres els ajudem*».

Crec que aquest és un bon punt per iniciar l'anàlisi d'aquesta dicotomia en els plantejaments del *care* enfront l'*education* en el context internacional.

L'educació infantil: entre les cures i l'educació

Insisteixo, de nou, que també per mi, actualment, és un tema problemàtic i amb més matisos dels que jo havia estat capaç de veure en altres moments. Així doncs, més que debatre amb altres que suposadament defensen posicions contràries, intentaré debatre amb mi mateix, enfrontat a la doble orientació com un dilema (*care versus education*, o orientació assistencial *versus* orientació educativa, tal com ho planteja a Itàlia).

La qüestió bàsica és la pròpia naturalesa del dispositiu que s'ofereix: si es tracta d'una cura substitutiva de les famílies (una manera d'atendre els nens en moments en què les famílies no poden fer-ho) o bé d'una feina sistemàtica per propiciar el seu desenvolupament (el que d'alguna manera podem anomenar educació, tot i que la termi-

nologia pot resultar una mica confosa, ja que l'educació és quelcom que també es fa a les famílies). Però, possiblement, per endinsar-nos en aquest tema amb una visió més àmplia, cal partir d'un esquema en què se senya en els vectors o les dimensions sobre els que es planteja el dilema *care versus education*. La figura número 1 pot ser útil per emmarcar la discussió.

En definitiva, l'opció de mantenir una línia d'actuació basada en les *cures* o fer-ho segons una orientació basada en l'*educació* (si és que existeix aquesta dicotomia, almenys en un format clarament distingible, fet que ja discutirem més endavant) afecta tot un conjunt d'elements constitutius de l'actuació respecte als nens petits: els destinataris, les institucions, els professionals i l'actuació que s'ha de realitzar. Vegem cada un d'aquests aspectes:

— La primera qüestió de partida d'aquests plantejaments és la identi-

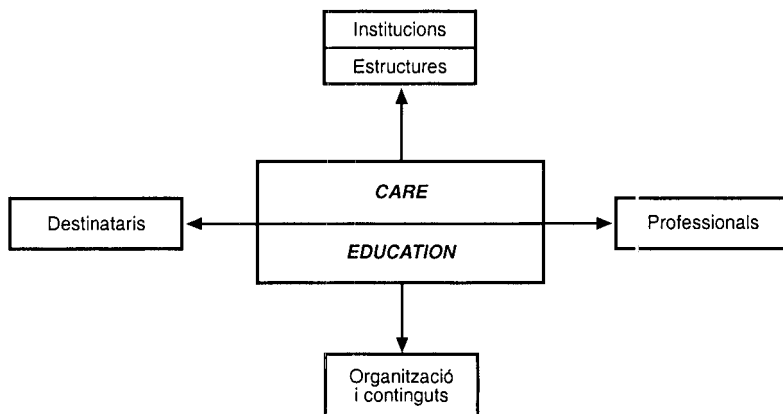


FIGURA 1. Dimensions implicades en la relació *care-education*

ficació de qui és el *beneficiari* dels serveis a la infància: la família o els propis nens. Normalment aquesta és una de les característiques diferencials més importants, si més no dels models que coneixem. Els *models basats en les cures* tendeixen a formar part de polítiques familiars i tenen com a destinataris dels serveis (i, per tant, com a detentors del dret a rebre'ls) les famílies. Es tracta de serveis que s'ofereixen a les famílies, i particularment a les dones, com una aposta per millorar la qualitat de vida dels ciutadans en general, així com la igualtat d'oportunitats per a les dones (que puguin incorporar-se al món laboral i professional sense veure restringit el seu desenvolupament personal a causa del naixement i la cura dels fills). Amb aquesta intenció es generen diverses iniciatives de suport que impliquen atendre els nens durant l'horari laboral, o bé directament, o bé subvencionant les famílies perquè estableixin l'alternativa que els resulti més beneficiosa.

En els *models educatius*, els destinataris dels serveis (i, per tant, els detentadors dels drets, tot i que, com deia abans, aquest aspecte encara està poc assumit) són els propis nens. Teòricament, en principi, el sistema de l'educació infantil no està destinat a facilitar la vida a les famílies, o la incorporació de les mares al món del treball. Però, de totes maneres, és clar que aquest aspecte no pot ser mai desconsiderat. I el sistema funciona deficientment en aquells països (com és el cas d'Espanya) on aquesta qüestió es desconsidera del tot.

En un espai intermediari, estan els models més assistencials. Tot i que en aquests els nens són els destinataris de la intervenció, es pot entendre que també les famílies es beneficien del dispositiu que s'ofereix als seus fills (perquè se'ls atén sanitàriament, se'ls alimenta, a vegades se'ls ofereixen ajudes econòmiques per a la seva atenció a casa, etc.).

— La segona variable que hem de considerar és la *instància institucional* que porta a terme l'acció. En aquest apartat tenim, d'una banda, la diversa dependència orgànica de les institucions amb una orientació o altra: ministeris d'índole social en el cas d'institucions assistencials i el ministeri d'educació en el cas d'institucions de caràcter educatiu. Aquesta doble dependència crea bastants problemes als països en què es vol procedir a una fusió d'ambdós sistemes: la burocràcia, el zel per mantenir les pròpies competències (i els recursos econòmics vinculats a aquestes), la pròpia tendència a la homeòstasi i a evitar els canvis, s'han convertit en trencacolls importants en els programes d'integració de dispositius.

Però també solen existir diferències notables en l'estructura dels edificis i en el tipus de regulacions a què s'han de sotmetre. Amb freqüència, els centres «d'atenció» (siguin guarderies, jardins d'infància, *creches* o qualsevol altre nom que hagin rebut) són estructures sotmeses simplement a una autorització «d'activitat comercial» atorgada als seus promotors. No ha es-

tat fins fa ben poc temps que s'han promulgat normatives més exigents per a totes aquelles persones, societats o institucions que desitgin muntar un centre per a nens.

— Un punt crucial en aquesta diferenciació és el que es refereix als i les *professionals* que atenen els nens petits en cada un dels dispositius. Gairebé tots els països són molt més estrictes pel que fa a les exigències plantejades als qui actuen com a educadors (en el model educatiu, per tant) que als qui han de fer-ho com a «cuidadors» (en les institucions no educacionals d'atenció als nens petits). En alguns països, un dels problemes importants que han d'assumir en aquest procés d'integració és, justament, aquesta falta de preparació de les persones que atenen els nens (al Brasil, per exemple, gairebé el 40 % d'aquest personal ni tan sols posseeix estudis primaris). Sota aquesta mentalitat, segons la qual l'atenció als nens implicava simplement tenir-ne cura, en moltes ocasions s'ha anat reclutant personal amb experiència en la cura dels nens (mares que desitjaven una feina, persones a les quals els agradava estar amb nens petits, etc.), sense tenir en compte quins estudis tenien o quina era la seva preparació acadèmica per desenvolupar aquesta feina. Com que la seva feina fonamental havia de consistir a netejar els nens, alimentar-los (en alguns casos), entretenir-los i mirar que no prenguessin mal, el fet de contractar dones amb experiència en la cura dels seus fills, tot i que no tinguessin formació, sembla cohe-

rent. En qualsevol cas, la idea de «feina» ha prevalgut sovint sobre la de «professió».

En el cas espanyol, la diferència de preparació (i la pròpia orientació de la preparació rebuda) és patent: en un cas, es formen en el marc de la formació professional (nivell secundari, per tant), i, en l'altre, com a mestres (nivell universitari). Actualment, el grup de treball europeu dirigit pel professor Peter Moss ha plantejat la necessitat que tots els professionals que atenen nens petits posseeixin una formació de tipus universitari i que es perllongui, almenys, durant tres anys a partir dels divuit anys d'edat (és a dir, que els futurs professionals iniciarien la seva feina, com a mínim, amb vint-i-un anys i després de tres anys de formació universitària).

— Finalment, la diferenciació té a veure amb el principi contingut de l'atenció, el que se suposa que es fa amb els nens petits durant el temps que romanen a les institucions dedicades a atendre'ls.

És clar que «cuidar» nens és ben diferent «d'educar-los» (tot i que aquesta distinció amb freqüència és menys clara si un analitza les actuacions concretes que es porten a terme en un i altre tipus d'institucions). Però parla de currículum (amb una especificació dels àmbits que cal treballar, amb orientacions metodològiques, amb sistemes d'observació, etc.) només té sentit, òbviament, si ens referim a les escoles i no als centres de «cures».

Avantatges i inconvenients d'una opció o de l'altra

Cada una d'ambdues posicions respecte a l'atenció als nens petits apareix així com una constel·lació de postulats polítics i de concrecions operatives que comporten pràctiques diferents a les diverses dimensions assenyalades. No crec que sigui fàcil poder determinar quina és millor i quina és pitjor. Sempre dependrà de què és el que es pretén aconseguir i de quines són les possibilitats reals d'afrontar una atenció completa i polivalent als nens i nenes petits. És obvi que tant ells com les seves famílies necessiten tant d'acions dirigides a la seva protecció i cures com al seu desenvolupament.

Si volguéssim fer un petit recull dels avantatges de cada un d'ambdós models, podríem assenyalar aspectes com, per exemple, els següents:

AVANTATGES DEL MODEL BASAT EN LES CURES

Òbviament, una de les preocupacions bàsiques en els models que se centren en l'atenció i la cura dels nens (sobretot en la fase 0-3 anys) és deixar clar que «cura» no significa «dipositar nens» en un centre. Quan ells parlen de cures, s'estan referint a tota una bateria d'atencions que van des de l'àmbit sanitari, al social o al lúdic. En aquest context, assenyalen que els avantatges d'una acció menys escolaritzada són nombroses:

— Fa més flexibles els dispositius en imposar menys condicions, tant estructurals com professionals. Una de les característiques generals d'aquests centres per a la cura de nens (sobretot de nens de 0 a 3 anys, però també per als més grans) és la gran proliferació d'iniciatives existents en el terreny privat (en altres països, també en el públic). En aquest moment, a part dels particulars que munten el seu propi centre, existeixen també empreses públiques i privades que comencen a organitzar-les per a les seves treballadores. En el quadre número 2 es pot veure la gran varietat d'opcions existents als Estats Units en el terreny de les cures.

A països com ara Xile, per exemple, totes les empreses amb més de vint empleades han de muntar la seva pròpia guarderia. Ja han començat a crear-se empreses de serveis per a nens petits, que s'ofereixen a les grans empreses per gestionar aquest servei a les seves treballadores.

— El fet de tenir un grup de destinataris més ampli (famílies) permet desenvolupar un tipus de plantejaments més integrats (als quals s'incorporen elements escolars, assistencials, mèdics, etc.).

— D'altra banda, també partint d'aquesta regulació menys estricta i professionalitzada, es permeten modalitats d'utilització dels dispositius més flexibles. El servei s'acomoda a les necessitats dels usuaris:

- en l'horari (acomodat a les necessitats laborals dels pares);

- en el tipus d'ajuda oferta (que pot incloure serveis mèdics, alimentació... en cas necessari);
- pel que fa a la implicació dels pares (com que no hi ha un patró curricular oficial amb àmbits específics per desenvolupar, l'atenció als nens petits no planteja tantes exigències de professionalització i d'especialització, i els pares poden assumir rols més actius).

D'altra banda, la cura té un sentit més urgent i inajornable en situacions de mancances i dèficits especials. Sembla obvi que la cura és la primera fase de qualsevol aproximació a la infància. Quan un veu fotografies de nens de zones empobrides, marginades, en certs poblats indígenes... el primer que sent és, justament, que necessiten cures, que cap esforç educatiu serà vàlid fins que no es recuperi un estàndard de vida bàsic que permeti iniciar el procés de desenvolupament de les capacitats.

AVANTATGES DEL MODEL BASAT EN L'EDUCACIÓ

— Projecta sobre els nens petits els avenços que s'han anat aconseguint en qüestions de desenvolupament de les habilitats i patrons de conducta (estimulació sostinguda, desenvolupament lingüístic, motor i lògic, etc.).

— De la mateixa manera, ofereix la possibilitat de desenvolupar un conjunt d'experiències enriquides i sistemàtiques respecte al que

podria fer-se en la família (per això justament existeixen les escoles, per proporcionar una millora de les condicions del desenvolupament dels nens).

— Com que es tracta d'un sistema més regulat, so reunir millors condicions tant pel que fa a les infraestructures i recursos com pel que fa al tipus de professionals encarregats d'atendre els nens petits.

— En aquest sentit, crec que l'escola infantil (una bona escola infantil) és un recurs necessari i insubstituïble per proporcionar l'equitat i la igualtat d'oportunitats entre tots els nens, seguir quines siguin les seves condicions socials (per aquest motiu són importants les escoles públiques), personals (per això és necessari mantenir criteris d'inclusió i atenció a la diversitat) o culturals (per aquest motiu és important construir, des de l'escola infantil, la identitat cultural i obrir-se als nous aires multiculturals).

Òbviament, cadascuna d'aquestes circumstàncies avantatjoses pot convertir-se en un condicionant negatiu de l'atenció que els nens petits (i/o les seves famílies) necessiten. Movent-nos en el marc dels desavantatges, podríem assenyalar-ne els següents:

DESAVANTATGES DELS MODELS DE CURA

— Sembla clar que es tracta de dispositius nascuts en altres èpoques i, per aquest motiu, hereus d'unes mentalitats més assistencials respecte a les necessitats que cal

atendre. El fet d'haver aparegut anteriorment també es deixa notar en el tipus d'edificis que ocupen, en el tipus de personal que s'empra, etc. Reformar el model o integrar-lo en el model centrat en l'educació està suposant en alguns països un gran esforç de renovació d'estructures i de reclutament de nou personal.

DESADVANTATGES DEL MODEL D'EDUCACIÓ

— Potser la principal és la inevitable tendència a portar-la a terme sota una mentalitat predominantment escolar, amb tot el que això suposa de formalització dels processos i de dinàmica institucional. Al final, les mateixes institucions generen la seva pròpia lògica (molt propera a la dels altres nivells escolars) i les seves pròpies dependències, i es van apartant del que suposa donar resposta adequada a les necessitats dels nens i de les seves famílies (pel que fa a horaris, serveis que s'ofereixen, modes de relació amb les famílies, tipus d'activitats que s'han de desenvolupar, etc.).

— Un altre aspecte que cal ressaltar aquí es refereix a la constricció de recursos i modalitats que suposa un tipus d'atenció a la infància massa centrada en els recursos escolars. Enfront de països amb un gran ventall de possibilitats d'atenció (vegeu el quadre 1), els models escolaristes (com ara l'espanyol) tendeixen a presentar menys opcions. I, com que estan més subjectes als determinants de l'Administració educativa (horaris, llocs de les escoles, normatives relaciona-

des amb els espais, els professionals, els recursos que es poden utilitzar, etc.), al final, l'atenció als nens s'ha de compaginar amb altres prioritats (drets laborals dels professors, cultura escolar, ubicació dels centres, etc.).

D'aquesta manera, podríem dir que mentre a altres països (entre aquests, tots els que mantenen polítiques d'atenció a la infància més basades en el model de cures) hi ha un ampli ventall de dispositius destinats a atendre les necessitats dels nens, la situació a l'Estat espanyol és molt més lineal: guarderies o escoles infantils. Són les úniques opcions disponibles. Òbviament, hi ha d'altres modalitats d'atenció a la mateixa casa per part de familiars, però aquesta alternativa no existeix formalment com quelcom diferent a l'atenció pròpiament familiar (és a dir, les administracions no hi donen suport a través de mesures i recursos específics).

Taxonomia de contextos educatius per a nens petits (Harms i Clifford, 1993)¹

Per algunes persones, un desavantatge de l'orientació educativa

(1) Harms, Thelma i Clifford, Richard: «Studying Educational Settings», a Spodeck, B. (Ed.): *Handbook of Research on Education of the Young Children*. Nova York: MacMillan Publishing C, 1993, pp. 477-492.

Quadre 1

Contextos Familiars

A: *A la mateixa casa del nen*

1. Cura paterna—materna.
2. Cures ofertes per persones que no són els pares:
 - Cures de familiars.
 - Cures de no familiars.

B: *Cures a llars per a nens (centres familiars de dia)*

1. Llars registrades i amb llicència.
2. Llars no regulades.

Contextos basats en l'atenció a Centres

C: *Programes per hores*

1. Escoles preescolars privades per parts del dia o de la setmana.
2. Programes compensatoris (tipus Head Start) per a grups marginals.
3. Atenció escolar de preparació a l'escolaritat formal.

D: *Centres d'atenció a dia complet*

1. Centres relacionats amb l'Església.
 2. Altres centres «sense ànim de lucre».
 3. Centres que depenen dels estats.
 4. Centres propietat de promotors particulars.
 5. Centres no regulats.
-

és que comporta una notable regulació (que pot ser més centralitzada o perifèrica, més oberta o tancada segons quins siguin els models curriculars de cada país) que consideren negativa. Segons la seva opinió, que hi hagi regulacions oficials fa que els diversos agents implicats en el desenvolupament de les polítiques d'infància tinguin limitada la seva discrecionalitat (l'Estat assumeix la seva responsabilitat quan legítima, per damunt de professors, pares i grups socials, el què i el com del servei que cal subministrar). Aquesta ha estat una de les principals dificultats que han plantejat els no partidaris d'un currícu-

lum per a l'educació infantil: que amb això es limitava la capacitat d'acció professional dels professors i la llibertat d'opció dels pares.

Ja he assenyalat, en un punt anterior, que aquesta no és la meua opinió, però no per això deixa de ser respectable. Segons la meua opinió, la discrecionalitat del professorat, tot i ser un valor irrenunciable per aconseguir una bona educació, no és el valor màxim. El dret dels nens a rebre una educació de qualitat no pot dependre del fet que hagin tingut la sort de tenir millors o pitjors mestres que els atenguin. Per això el currículum, sense negar espai per a l'originalitat dels

mestres, estableix una sèrie de coordenades bàsiques que són comunes a totes les escoles i institucions que atenen els nens. És per aquest motiu que per mi aquest punt no hauria de figurar entre els desavantatges, sinó entre els avantatges del model educatiu.

La integració dels models

«No hi ha vent favorable per qui no sap cap a on va» (SÈNECA)

Crec que aquest és un dels esforços més interessants i generalitzats que s'estan fent avui dia. Gairebé tots els països (amb alguna excepció, com ara França, on es prefereix mantenir la doble via pel fort sentit escolar que té la via educativa) estan buscant fórmules que permetin integrar els antics dispositius (que funcionaven d'una manera descoordinada i sota orientacions polítiques i pràctiques bastant disperses) a les noves estructures en què ambdues orientacions es complementen. Es busca així una fórmula en què s'ofereixi als nens petits i a les seves famílies no solament cures, sinó també uns contextos en els quals puguin créixer i desenvolupar-se de manera integrada i sistemàtica.

Vaig tenir l'oportunitat de coincidir l'octubre de l'any 2000, a São Paulo, amb el professor Peter Moss, de l'Institut d'Educació de Londres, que estava desenvolupant un curs

precisament sobre aquesta qüestió, en què explicava els plantejaments a partir dels quals està treballant actualment el *network europeu* de polítiques d'atenció a la infància, que ell mateix dirigeix. Han posat a la xarxa el nom d'*Educare*, tractant de reflectir, fins i tot semànticament, la idea d'aquesta síntesi necessària entre els models *care* i els models *education*.

La integració dels models comporta una sèrie de condicions que resulta important de considerar. Els països compromesos a portar-la a terme estan trobant serioses dificultats, en uns casos polítiques (pel que pugui significar d'alteració de les tradicions pròpies de cada país o pel que suposen de canvi de mentalitat respecte a l'atenció a la infància), en d'altres són de tipus burocràtic (per la resistència dels organismes implicats a cedir competències i recursos que fins en aquest moment comandaven) i d'infraestructures i personal, és a dir, de pressupostos (ja que sembla clar que qualsevol canvi sol comportar més inversions). Però també estan apareixent importants reticències per part dels especialistes en el tema, ja que els seus plantejaments divergeixen seriosament respecte a què és prioritari en l'atenció a la infància i quines poden ser les millors maneres de regular-ne la posada en pràctica.

Alguns dels punts sensibles en aquest procés d'integració són els següents:

— La primera consideració és que no valen les lleis per produir la

integració. Tot i que són necessàries per establir una estructura comuna, moltes vegades hi ha un problema fruit de diferents cultures institucionals i de diverses mentalitats de les famílies i els professionals, cosa que fa més lent i sensible el procés. No es tracta, per tant, d'una integració només física (portar les guarderies a les escoles infantils o transformar-les en institucions educatives), sinó d'integració de serveis: el que s'hi estava fent s'integra en un procés d'acció més ampli. I quelcom semblant succeeix amb les escoles: els serveis que s'oferien s'han d'ampliar i reajustar per poder atendre les necessitats completes dels nens i les nenes (amb freqüència més petits i que requereixen, per tant, un altre tipus d'atencions).

L'alternativa de proposar les escoles com a sistemes d'atenció integrada als nens no és suficient en si mateixa. Es tracta de veure quin tipus de concepció del nen, de l'educació i de la mateixa escola ens serveix de punt de partida. Per això s'han de prendre en consideració els diversos models de concepció que tenen els uns i els altres, com a condició prèvia a la consecució d'una integració exitosa.

— Un aspecte fonamental d'aquest procés de fusió és considerar que la integració dels nens més petits a les escoles infantils implica incorporar un altre tipus de serveis que abans no existien o tenien escassa rellevància: per exemple, els sanitaris, d'alimentació, socials, etc. Aquest és el cas dels nous cen-

tres integrats que han anat sorgint a Anglaterra (país en què tradicionalment s'han ofert pocs serveis públics per a la infància i en què han predominat les iniciatives socials d'escassa qualitat). En aquests centres s'integren els diversos tipus de serveis que constitueixen l'atenció a la infància: sanitaris, socials, educatius, laborals, etc.

— No està sent petit, per descomptat, el problema pressupostari. Amb freqüència, el fet de canviar de dependència orgànica i anar a parar a l'Administració educativa està significat una forta reducció de pressupostos, sobretot en aquells països que estableixen per llei que l'educació és gratuïta. Deu ser que els pressupostos anteriors eren pagats amb càrrec a algun altre departament més potent o que els costos eren compartits entre l'Administració i les famílies. Ara bé, com que no poden cobrar a les famílies i han de dependre del pressupost oficial, es troben amb nous problemes de recursos, especialment en aquells llocs on l'educació infantil depèn dels municipis. En aquests casos, els recursos dependran no només de la capacitat dels municipis per fer front a aquesta nova càrrega pressupostària, sinó de la seva particular sensibilitat respecte als problemes educatius i la seva decisió per convertir-los en compromisos prioritaris.

Un company em comentava que fa uns anys va rebre la visita d'una companya de Regg o Emilia, vinculada a l'escola Diara. Ella arribava a la ciutat el mateix dia en què s'inaugurava l'aeroport d'aquesta ciu-

tat. El seu comentari va ser: «és clar, vosaltres teniu aeroport, nosaltres tenim escoles infantils. És una qüestió de prioritats».

— La qüestió pressupostària no té a veure només amb la dependència orgànica, sinó amb una ampliació dels destinataris dels serveis. Mentre que seguint el model de la cura s'atén selectivament els subjectes o les famílies que demanaven els serveis, el model educatiu comporta una generalització de l'atenció a tota la població infantil. Això fa més difícil poder-los atendre a tots. És per això que, mentre que, a les edats compreses entre els tres i els sis anys (on predomina la versió «educativa»), els països aconseguen xifres de cobertura molt àmplies, a les franges d'un a tres anys les xifres encara són molt baixes, depenent del país. L'ampliació de l'espectre d'atenció educativa es va fer així cap a baix, incorporant cada vegada nens d'edat menor. Els condicionaments pressupostaris, en aquest sentit, semblen clars (és per aquest motiu que els països són reticents a acceptar compromisos curriculars amb edats cada vegada més baixes: fer-ho significaria haver d'adaptar els recursos a les exigències de finançament que suposa l'atenció educativa a una població infantil cada vegada més ampliada per la incorporació successiva de nens de dos anys, d'un any, i els bebès).

— Un problema que estan presentant alguns centres de «cures» reconvertits en institucions «d'educació» és la dificultat per elaborar projectes educatius. La seva expe-

riència s'havia basat més a proporcionar atencions concretes, i aquest salt a una atenció pluridimensional i amb planificació a mitjà i llarg termini els resulta costosa. També és, òbviament, un problema de formació. A vegades, fins i tot de llenguatge.

— En general, sol valorar-se positivament aquesta integració, ja que es veu positiu (en aquesta idea de la integració) el fet que, en convertir-se els centres d'atenció a la infància en escoles infantils, s'ofereixi als nens la possibilitat de tenir noves experiències que els permetin l'exploració i els aprenentatges. Però, en aquest canvi, sol mencionar-se com a aspecte negatiu el fet que això pugui comportar una «escolarització» prematura i una major càrrega d'autoritarisme.

— Per descomptat, el tema dels *professionals* resulta molt important en aquest procés de fusió. I ho és des de diferents punts de vista:

- D'una banda, els professionals de l'educació, molts d'ells formats a les carreres de magisteri o pedagogia, presenten dificultats per fer-se càrrec de tasques que no formen part de les coses en què ells es van formar (canviar i netejar els nens, alimentar-los, etc.).
- D'altra banda, la integració dels serveis implicarà amb tota seguretat l'aparició d'un nou professional en què se sumin els coneixements més vinculats a la cura que s'ha de tenir dels nens (sanitaris, de neteja, d'alimentació, etc.), amb

els més específicament educatius. Un professional que, a més, estigui en condicions d'analitzar més holísticament l'actuació respecte als nens (incloent la seva família, els espais, el context en què es mouen, les diverses dimensions del seu desenvolupament, etc.).

- Tornant de nou a les aportacions del grup de treball *Edu-care*, al qual ja m'he referit en altres punts anteriors, hi ha a Europa un ampli consens en el fet que la formació per a aquests professionals ha de ser d'alt nivell. La proposta general és que sigui de nivell universitari i de tres anys com a mínim (segons els països, s'oscil·la entre els tres i quatre anys de formació), després dels divuit anys d'edat. Alguns països, com ara Suècia, han transformat tota la formació dels docents, amb la unificació del professorat de zero a vuit anys d'edat. La idea fonamental d'aquest canvi és que els professors han de tenir una idea general de la infància en tot el seu desenvolupament. Més genèricament, volen que es vagi establint un discurs comú sobre la infància en tots aquells que treballen amb nens petits.

Resumint, podríem dir que, tant els models basats en les cures com aquells orientats al desenvolupament educatiu de les nenes i els nens petits, han d'aprendre molt els uns dels altres. I que, efectivament,

la integració d'ambdós no serà possible si no es fonen els objectius i procediments utilitzats en els dos casos. No es pot dir que convertir-ho tot en estructures educatives hagi de resoldre els problemes que afectaven les institucions muntades per tenir cura dels nens petits. Com que es tracta de no desatendre les funcions que cada un complia per separat (si les noves escoles infantils deixessin de prestar atenció als problemes de les famílies i al de la integració laboral de les dones, no hauria merescut la pena tot el procés d'integració), el nou tipus de recursos institucionals professionals que s'estableixin hauran d'estar en condicions d'assumir tant la dimensió de la cura com la dimensió de l'educació.

Aquesta perspectiva lleugera-ment eclèctica és el resultat, que assenyalava a l'inici, d'escoltar els uns i els altres plantejant aquesta problemàtica. El que en un altre moment hagués estat una senzilla defensa dels models basats en l'educació per entendre que responen millor a les necessitats dels nens (necessitats no només del moment i circumstància actuals, sinó també del futur, de la construcció del seu *projecte de vida*), s'ha convertit, finalment, en una esbècie de transacció: les escoles no són l'única resposta (a vegades, ni tan sols la millor) i els mestres i professionals de l'educació no sempre estem en les millors condicions per abordar tot l'espectre de demandes que ens fan les famílies i els nens. Com solien dir els clàssics, *in medio virtus*.

Això sí: hi ha certes exigències de qualitat de les estructures i els

recursos, de formació dels professionals, de selecció i organització de les activitats que cal realitzar, etcètera, que no poden ser transaccionades de cap manera. I això es refereix tant als dispositius orientats a les cures com a aquells que tenen una base més escolar.

Tot responent algunes preguntes

Els responsables d'aquest número de la revista, en cursar la seva invitació per participar-hi, em plantejaven una sèrie de preguntes. Suposo que me les van fer perquè em servissin de base per al text que havia d'escriure. Com que no estic segur d'haver estat obediènt a les seves consignes a l'hora de preparar el meu article, voldria abordar-les directament en aquesta espècie d'annex. He preferit donar un to més personal i col·loquial a les respostes, com si es tractés d'una entrevista.

1) *Deu anys després de la LOGSE, per què encara l'Administració no garanteix el número de places suficients per a tots els nens que desitgin ser escolaritzats a l'etapa infantil? Per què l'escolarització de 0 a 3 anys és l'eterna promesa electoral?*

La resposta és ben senzilla: no ho sé pas. Els polítics solen al·ludir als grans avenços que s'han anat aconseguint en els darrers anys. I

segurament és cert, la situació actualment és molt millor de la que hi havia anteriorment. Per descomptat, reconèixer que les coses han millorat no suposa deixar d'exigir que l'escolaritat sigui un dret irrenunciable per a tots els nens i les nenes.

Però, vist des d'altres angles, el tema del «dret a l'escolaritat» s'afronta des de perspectives diverses:

— Es podria pensar que és un dret ser escolaritzat en *escoles públiques* i que, per tant, s'exigeix a l'Estat que es creïn suficients places escolars *públiques*. Però resulta obvi que aquest punt no el veuen tots els sectors de la mateixa manera. El dilema i la dicotomia públic-privat té tantes vessants en el context europeu que resulta difícil mantenir una idea fixa sobre aquest tema. Les *ikastoles* del País Basc, per exemple, que van quedar englobades dins de la categoria de «privades», defensen vivament la seva pertinença a l'àmbit públic i social. Quelcom semblant passa si ens aturem a pensar en els centres dependents dels ens locals, d'institucions o fundacions sense ànim de lucre, etc. Totes presenten característiques i condicions ben diverses entre si i respecte als centres muntats per empreses o grups que pretenen desenvolupar per aquest mitjà una activitat comercial, però amb sentit local.

Les administracions públiques no poden oblidar que hi ha aquestes iniciatives socials, i que estan desenvolupant un treball molt important. Possiblement ni tan sols si-

gui bo, tant des del punt de vista de respectar la iniciativa social com d'enriquir-se amb diverses orientacions i models de treball, que es tracti de negar l'existència de tot aquest ventall d'ofertes formatives. Els països en què els estats han tractat de monopolitzar els diversos àmbits d'atenció a la ciutadania han acabat fent ofertes sempre més homogeneïtzadores i, a la llarga, menys interessants.

Amb totes les dificultats (ideològiques, doctrinals, polítiques, etc.) que aquesta idea pugui comportar, personalment no veig malament que s'ajudi les iniciatives privades (almenys les que no posseeixen ànim de lucre) a portar endavant projectes interessants d'educació infantil. Però no voldria que això suposés una espècie de posicionament neoliberal en què el paper de l'estat desaparegui. Molt al contrari, acceptar la iniciativa social suposa mantenir amb claredat el deure de l'estat de garantir a tots els nens i nenes, sigui quina sigui la seva condició, la seva ubicació geogràfica, les seves característiques ètniques (o la seva situació de legalitat o il·legalitat respecte a les normes d'immigració), una escolarització de qualitat. La necessitat, fins i tot, que el mateix estat mantingui un cert protagonisme exemplar en el terreny, sobretot en aquells trams de l'escolarització en què la seva presència és notablement minoritària (com pot succeir a l'Estat espanyol en el tram de 0 a 3 anys). Però pel que fa a la idea general de la participació d'institucions i iniciatives de diversos signes en els processos educatius (i beneficiar-se, per tant, del diner públic), m'ad-

hereixo a la idea de Franco Frabboni,² segons la qual tot el conjunt d'escoles (públiques i privades; estatals i municipals; d'iniciativa social o institucional) han d'integrar-se en allò que a Itàlia s'ha anomenat *sistema formatiu integrat* (és a dir, el conjunt dels recursos, escolars i no escolars, posats a cada zona a disposició d'una millor resposta a les necessitats educatives i assistencials de la infància). Així sí, Frabboni marca sàviament dues condicions (una espècie de pacte) perquè aquesta integració tingui sentit: que totes assumeixin el compromís de ser respectuoses amb algunes regles *estructurals* (es estàndards qualitatiu i quantitatiu us en què es mou cada escola fent ús de la seva autonomia: espais, temps, òrgans col·legials, nombre d'alumnes per classe, horari escolar, calendari, etc.) i *curriculars* (que es refereixen als estàndards qualitatiu i culturals dels projectes educatius de les escoles: integració d'alumnes amb necessitats educatives especials, acceptació d'alumnes provinents d'altres ètnies, seguiment de les línies bàsiques del currículum nacional, reclutament i formació dels docents, qualitat de les activitats desenvolupades, etc.).

— Podria plantejar-se la qüestió en el fet que el dret no és tant a l'escolarització, sinó als seus efectes, és a dir, a *rebre una educació de qualitat* (sigui quin sigui el sentit que donem a aquest terme).

(2) Frabboni, F.: *Il piano dell'offerta formativa*. Milà: Bruno Mondadori, 2000, p. 12.

Els actuals recomptes de percentatges de nens i nenes escolaritzats en les diverses edats (gairebé sempre molt espectaculars en els nostres països desenvolupats) no resolien aquest dilema. No és tant el fet d'haver-los col·locat en una escola o guarderia el que farà efectiu aquest dret, com el de garantir les condicions bàsiques de l'escenari i dels professionals que treballen perquè aquests efectes educatius de qualitat es projectin i acabin beneficiant a tots els nens sigui quina sigui la seva condició, etc.

2) *En canvi, per què a l'Estat espanyol l'escolarització del 2n cicle de l'educació infantil és quasi obligatòria?*

A veure, no ho és formalment (perquè no hi ha l'exigència legal de portar els nens a l'escola infantil), però s'ha convertit, efectivament, en una regla ben assumida per les famílies. Voldria entendre per què totes perceben clarament que és bo per als seus fills (i per les mateixes famílies) el fet que assisteixin a l'escola infantil. Perquè coneixen a altres nens, perquè s'acostumen a conviure i a guardar unes certes regles que imposa la convivència, perquè tenen l'oportunitat de fer coses interessants que potser a casa no poden fer, etc.

De totes maneres, encara hi ha algunes famílies que no veuen clar aquest tema de l'escolarització prematura dels seus fills. Però tinc la impressió que ho fan més per raons de temors propis dels pares (per que es posin malalts, que es facin mal, que es barallin amb altres

nens, o pel propi plaer de tenir-los al seu costat com més temps millor), que no pas per entendre que aquesta possibilitat no sigui una opció més interessant per als nens, que mantenir-los a casa.

3) *Per què se segueix una dinàmica tan escolar? On queda la flexibilitat curricular? I l'autonomia dels centres? I la llibertat de crear formes d'atenció alternatives?*

Hi ha una vella dita que diu que si l'únic recurs de què disposes és un martell, tractaràs tot el que toqui com si fossin claus. A vegades, el problema és la falta d'alternatives per part de qui ha de posar en marxa les activitats del dia a dia. I això sol tenir a veure amb la formació rebuda. I, de vegades, també amb el tipus de cultura institucional en què es funciona: per exemple, la fidelitat a una determinada editorial o la dependència de materials comercials per treballar sol portar a la situació que, com que ja gairebé tot ve planificat des de les editorials o les cases comercials, un no ha de trencar-se el cap i pensar alternatives més personals.

Segons la meua opinió, el que ens fa falta a l'Estat espanyol és una autèntica cultura del projecte educatiu. No d'aquest tipus de projectes que es fan per complir amb la normativa, sinó de projectes que representin adequadament el que aquest concepte i aquesta pràctica suposen des del punt de vista curricular: establir unes coordenades que serveixin d'eixos ben adaptats al context i a la nostra pròpia originalitat institucional entorn dels

quals anem dissenyant les programacions i construint les accions diàries (sempre, òbviament, atenent adequadament les previsions generals del currículum nacional).

4) *L'etapa infantil és el moment d'establir les bases dels aprenentatges instrumentals. Hi ha algun límit a aquesta afirmació?*

Tinc la impressió que el problema està en com es defineixi el concepte «d'aprenentatges instrumentals». I, segurament, a la possible càrrega de constricció que hi ha sota la paraula «establir». Significa això preguntar-se fins a quin punt hem d'*obligar* els nens a aprendre això que se suposa que són aprenentatges instrumentals (potser llegir, escriure i fer comptes)?

Sens dubte, la frase és correcta i la idea que hi subjau quant a la importància d'assentar les bases per a un desenvolupament equilibrat posterior és molt important. Aquest és justament el paper bàsic de l'educació infantil: aprofitar la *tempestivitat* de l'etapa per enriquir al màxim els cursos i els codis expressius i comportamentals dels nens. Límits? Els que rebutjaria qualsevol bon sentit pedagògic: una pressió desproporcionada, un empobriment d'altres àmbits per centrar-se en exclusiva en aquells més escolars.

5) *Són qui més ho necessiten (nens en situació de risc) els que abans es matriculen a l'educació infantil?*

Doncs, possiblement no. Aquesta sensació de necessitat d'educació

està molt vinculada al mateix valor que les famílies atribueixen a l'educació i això sol tenir unes fortes bases culturals (solen ser les persones amb més cultura les que més valoren les qüestions escolars i les que senten més vivament aquesta necessitat que els seus fills s'escolaritzin).

Però ja que l'educació infantil s'ha establert com a dret de qualsevol nen (heus ací un dels aspectes importants en aquesta qüestió ja alludida sobre a qui correspon el dret, si al nen o a la seva família), tots haurien de ser beneficiaris dels serveis. És per això que és important que siguin serveis gratuïts i al més accessibles possible (qualsevol dificultat, encara que sembli lleu, pot fer enrere algunes famílies, generalment les que més ho necessitarien, a portar els seus fills a l'escola o al centre infantil). Això és el que ha passat a França amb alguns immigrants (que retarden l'accés a l'escolarització dels seus fills fins que s'inicia el període de l'escola gratuïta) o el que alludeixen algunes comunitats gitanes per justificar el fet de no portar els seus fills als col·legis o a les guarderies (que resulta difícil a causa de les distàncies, els seus ritmes de vida o perquè estan molt ocupats).

En alguns països com ara Itàlia i altres de centreuropeus (hi incloc també l'Estat espanyol), s'ha arribat a l'acord que tots els nens podran assistir a l'escola infantil, fins i tot aquells que vinguin de famílies d'immigrants il·legals. En aquests casos, l'escola queda exonerada de qualsevol tipus de denúncia o exigència de «papers» als pares (normalment, el principi és que el destinatari del dret és el nen, no les famílies).

6) *Hi ha experiències alternatives? Algun model d'escola accelerada? Espai familiar, La Casita...?*

Suposo que sí, que existeixen experiències molt interessants. Algunes ja amb una llarga tradició, com les que es mencionen. Però he de reconèixer que no tinc informació actualitzada com per poder parlar-ne. Tant de bo que algú ho faci en aquest número de la revista, perquè aquest tipus d'informació resulta molt constructiu. Serveix d'esperó per als qui ja estan treballant en això.

Estic escrivint aquest article a la ciutat italiana de Brescia (la pàtria de les germanes Agazzi) i el que puc dir és que aquí les escoles maternes (que, majoritàriament, depenen del municipi, com ja se sap) tracten d'adaptar-se tan bé com poden a les necessitats de l'entorn i per això ofereixen tres tipus d'horari (no totes les escoles, algunes a cada barri): l'horari normal, de 8 del matí a 4 de la tarda; l'horari anticipat, de 7.30 del matí fins a les 4 de la tarda; i l'horari perllongat que va de les 8 del matí fins a les 6 de la tarda. És un esforç més per acomodar-se a les particulars necessitats i horaris laborals d'algunes famílies. I també un esforç per oferir suports escolars als nens que més ho necessitin (suport lingüístic per a nens immigrants, per exemple).

7) *S'està disminuint la flexibilitat curricular en establir avaluacions estandarditzades per a tots els nens i nenes de quatre anys?*

La veritat és que no sabria què dir. Em fan molta por les avaluacions,

siguin estandarditzades o no ho siguin. Però, a la vegada, entenc que és l'única manera de garantir als nens i a les nenes que se'ls està oferint un tipus de serveis d'igual qualitat estiguin on estiguin i siguin quines siguin les seves condicions.

El problema, per tant, no està en si es fes o no l'avaluació, sinó en quin tipus d'avaluació s'empraria i si s'utilitzarien les dades aconsellades.

Si l'objectiu és classificar les escoles, els professionals o els nens en diverses categories, el resultat serà, sense cap mena de dubte, un desastre. Ja hi ha experiències d'aquest tipus en altres nivells educatius. Més desastre encara (i amb un nivell més gran de perversió doctrinal i tècnica), si la diferència en els resultats l'atribuïm i justifiquem des de les característiques dels nens i nenes avaluats (perquè estan més endarrerits, perquè són menys intel·ligents o estan menys motivats, etc.).

Però si l'objectiu és no quedar-se en paraules o filosofies (això que tots tenim els mateixos drets, que a tots se'ns ofereix la mateixa educació, etc.) i fer que efectivament tots els nens i nenes petits estiguin en disposició d'obtenir els mateixos resultats (en sociabilitat, en desenvolupament personal, en destreses acadèmiques, en inserció cultural, etc.), em semblarà molt bé. Saber on s'estan produint els resultats més mediocres ha de ser l'indicador d'una necessitat d'introduir els reajustaments que siguin necessaris perquè el deteriorament es neutralitzi (més recursos, personal més

preparat, nous sistemes de treball educatiu, nous serveis complementaris de tipus sanitari o social, etc.). França ho ha fet a les Zones Educatives Prioritàries (ZEP).

El gran repte dels propers anys serà el de l'*equitat*, com s'ha de fer per aconseguir que aquesta igualtat d'oportunitats sigui real i operativa en un marc social en què les desigualtats s'incrementen (amb l'aparició de noves zones de pobresa, amb la incorporació massiva d'immigrants, etc.). Tant de bo, encara que sembli ingenu pensar-ho, que

l'avaluació es converteixi en un recurs més en aquest intent.

Paraules clau

Educació infantil

Dimensió assistencial

Dimensió educativa

Qualitat

Abstracts

El artículo realiza una prospección de las dimensiones asistencial y educativa en diversos contextos de enseñanza, caracterizados por estar dotados de infraestructuras y recursos diversos, para ser atendidos por profesionales con un perfil diferente y para desarrollar contenidos educativos diferentes. El autor defiende que hace falta caminar hacia una integración de los dos modelos, con flexibilidad pero a la vez con un claro objetivo de formación integral desde las primeras etapas.

L'article réalise une recherche des dimensions de l'assistance et de l'éducation dans divers contextes d'enseignement, caractérisés par le fait qu'ils sont dotés d'infrastructures et de ressources diverses, pour être reçus par des professionnels avec un profil différent et pour développer des contenus éducatifs différents. L'auteur défend qu'il faut se diriger vers une intégration des deux modèles avec souplesse mais en même temps avec un objectif clair de formation intégrale dès les premières étapes.

The article examines the educational and welfare aspects of various teaching contexts, each having different facilities and resources, the aim being that they are staffed by different kinds of professional and develop different educational content. The author argues that it is necessary to find a way of integrating the two models, maintaining flexibility but with a clear objective of all-round education from the earliest stages.