

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

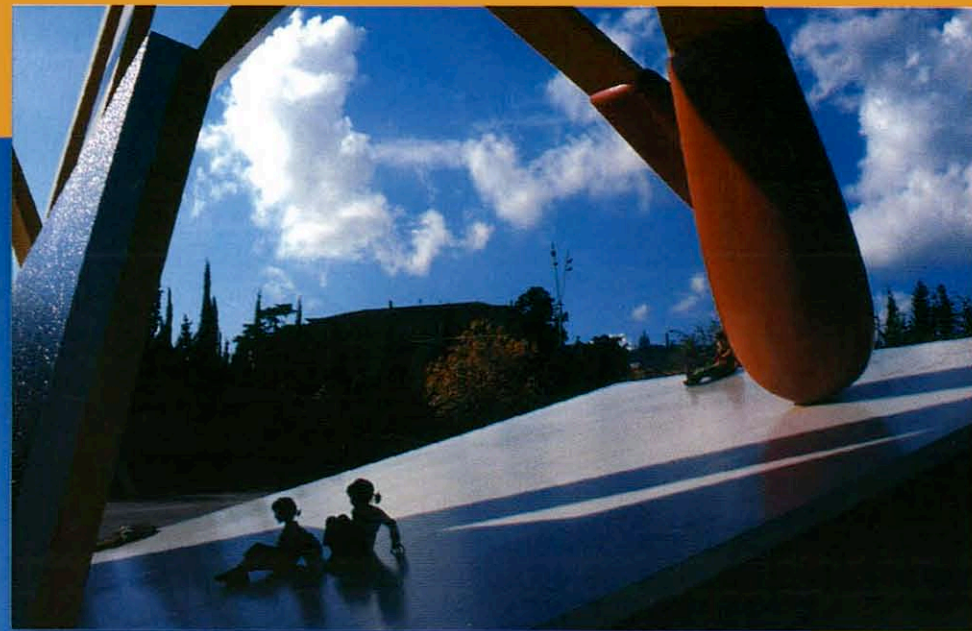
# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

2003

# 132

MAIG  
JUNY



*educar de 0 a 6 anys*

# Les altres veus

La sorpresa que ha donat la guerra de l'Iraq ha estat la resposta social que ha generat, una resposta que ens ha permès recuperar la confiança en la humanitat, la confiança en els joves que amb la seva generositat, la seva implicació, la seva imaginació, la seva resposta, ens fan recuperar l'optimisme, enmig d'una acció tan devastadora.

Ens trobem ara immersos en una guerra d'acció que ha generat una immensa reacció, però no podem oblidar les moltes guerres d'omissió que massa sovint es dilueixen en la rutina de la retina, encara que només sigui per poder sobreviure. O, no són guerres d'omissió tot el que passa a l'Àfrica, per citar el continent de la sequera i la SIDA? No són

guerres els sagnants endeutaments que ofeguen tants i tants països?

La guerra ens ha fet conèixer els infants d'allí, de l'Iraq. No podem ignorar la tragèdia que viuen, amb un patiment tant intens «que ni una muntanya podria resistir», com deia un d'ells mutilat de mans i de família, tants infants morts, tant dolor, tanta por, tanta desesperança.

La guerra ens ha fet veure els infants d'aquí, els de les nostres ciutats i pobles. No podem deixar d'escoltar el molt que saben sobre la guerra i constatar que, com nosaltres, no la comprenen, no es poden explicar el per què de tanta desgràcia, ni nosaltres podem explicar-la. «No ens han fet cas,

érem molts i no ens han fet cas» -deia un infant; una nena, amb la mateixa preocupació, comentava «No tinc amics a l'Iraq, però sé que no tenen medicines, estic trista».

La guerra ens ha fet sentir les altres veus, les dels infants i les dels joves, unes veus silenciades per l'arrogància dels adults *que massa sovint els fem portar el feix de l'home de demà sense considerar-los els drets de l'home d'avui*, com amb tanta comprensió i vehemència diu Janusz Korczak. El pedagog màrtir proclamava que *cal respectar els infants*, que hem d'aprendre *a parlar amb ells i no a ells*, i que *el nostre deure d'educadors és de permetre'ls viure, de guanyar-los el dret de ser infant*.

<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Saber perdre temps, saber-ne guanyar</b>	Andrea Canevaro	<b>5</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>L'hort</b>	Carme Girvert i Mercè Sala	<b>11</b>
<b>Escoltem-los</b>	<b>La tristesa</b>	Sílvia Majoral	<b>15</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Inspirats per Picasso. Un taller a la classe de quatre i cinc anys</b> <b>Algunes regles per fer juntament amb les mestres</b>	Dolors Todolí Paola Strozzi i Tiziana Filippini	<b>16</b> <b>20</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Cantant per a la mainada</b> <b>Sorpresa i indignació des de Pamplona</b>	Toni Giménez Alfredo Hoyuelos	<b>25</b> <b>28</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Els vuit tentacles de la hiperactivitat</b>	M. Carmen Díez	<b>31</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Jo també en vull tenir!</b>	Rates de biblioteca	<b>39</b>
<b>El conte</b>	<b>Els contes i el temps. La tortuga i la llebre</b>	Elisabet Abeyà	<b>40</b>
<b>Informacions</b>			<b>42</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>

Quan tens un fill, de sobte et canvia la vida, tot s'altera, tot és diferent, iniciés una aventura on cada dia descobreixes coses noves, no sols de la nova personeta que t'acompanya sinó de tu mateix, que tenies com adormides i fins i tot desconeixes.

Jo vaig tenir un fill preciós, com tots els nadons, que es passava el dia i la nit menjant (per fer-vos una idea, als dos mesos pesava set quilos). Ell feia cinc preses a la nit; a casa somniàvem a poder dormir una nit sencera. Així van passar més de sis mesos, les preses de la nit van disminuir a tres, jo vaig aprendre a alletar-lo en totes les posicions possibles, de vegades ens adormíem junts fins a la ingesta següent. A casa, intentàvem portar-ho el més bé possible.

Amb la il·lusió de trobar comprensió, ho comentàvem a tothom: als amics, a la família, als companys; i gairebé tothom coincidia a dir-nos que teníem un nen capriciós que s'havia acostumat al pit per a tot. Jo no ho veia així, potser el meu orgull de mare no em permetia creure que estava malcriant el meu fill. Als nou mesos, en Martí va deixar el pit per ell mateix i vam comprovar que, a la nit, el nostre fill tenia gana: es menjava tres biberons plens fins a dalt. I ho va fer

fins a l'any. Així vam constatar que no estava consentit.

A partir de l'any, a casa vàrem iniciar una nova etapa. Ara que per fi dormíem algunes hores seguides, vàrem descobrir com de difícil podia ser el procés d'anar a dormir. El

## Anem a dormir?

Yolanda I. Moliner

meu fill s'havia acostumat a adormir-se amb el pit o prenent el biberó als braços. Després de sopar prenia un biberó, si amb sort s'adormia el traslladàvem al bressol, però sinó era francament difícil allitar-lo. Plorava, s'enfadava, es queixava, i ens vam acostumar a adormir-lo.

A casa, això va crear una dicotomia: al principi jo creia que fallava alguna cosa i que el nen havia d'aprendre a adormir-se sol al llit. Per al seu pare, adormir-lo era un plaer, la seva estona de relació. I tenia raó. Més tard ho vaig entendre. Com a mare inquieta, vaig cercar informació, vaig parlar amb altres mares, vaig llegir, vaig anar fins i tot a una xerrada sobre els hàbits del son i ho vaig intentar: el col·locava al bressol, anava una vegada i una altra a parlar-li, dir-li que era hora

de dormir, que l'estimava molt. El procés i els mètodes per aconseguir la fita que m'havia marcat no em convenien: m'esgotava, em posava de mal humor, i posava de mal humor els altres. Tot em superava. M'ho vaig tornar a replantejar i vaig

**Dormir és una necessitat vital. Cal anar a dormir d'una manera relaxada i tranquil·la, i, per fer-ho, cal establir hàbits que ho permetin i ho facilitin d'una manera natural. De vegades a l'hora d'anar a dormir veiem un problema on tan sols hi ha un costum que cal perfilar i madurar.**

entendre que no podia negar a les dues persones que més estimava una estona de plaer i relació per aconseguir un hàbit que potser es podria treballar d'una altra manera o més endavant. Vaig canviar el xip, vaig acceptar que el meu fill s'havia acostumat a adormir-se d'aquella manera i que, a més, ho feia d'una manera plaent i ràpida.

En Martí no ens plantejava cap problema: era un nen rialler, despert, menjava bé. Així, doncs, per què convertir en problema un

aspecte que potser no ho era? Vàrem continuar les nostres rutines i hàbits sense capficar-nos massa. El Martí va créixer i el ritme familiar ho va fer amb ell.

A l'estiu, després d'un matí de platja, vàrem tenir una grata sorpresa: en arribar a casa, mentre enceníem l'escalfador per anar a la dutxa, en Martí se'n va anar tot sol al llit, hi va pujar i es va adormir. No ens ho podíem creure: el nostre fill havia estat capaç de resoldre tot sol la necessitat de dormir. El vàrem deixar i, en despertar-se, el vam felicitar i abraçar per la fita.

A partir d'aquell dia tot va canviar. D'una manera natural, cada dia, el meu fill, que encara no té dos anys, quan acaba de sopar a la tona, amb el seu llenguatge peculiar ens diu «bajar nonon». Nosaltres el deixem a terra, ell ens envia petons i marxa tot sol al llit. El nostre orgull de pares, cada dia, en aquest moment, és immens, perquè hem aconseguit d'una manera natural que aprengui a anar sol a dormir sense cap altre mètode que el sentit comú i el respecte a les necessitats de cada moment. I jo, particularment, em sento feliç de veure com pare i fill es relacionen, s'estimen, s'entenen, juguen i somriuen d'una manera molt especial quan s'acomodien abans d'anar a dormir. ■

# Que no ens han sentit?



**Sílvia Majoral**

Ja fa molts dies que vaig deixar anar la pregunta als nens i nenes de tres anys sobre si sabien què era la guerra, si n'havien sentit a parlar.

Afortunadament, la majoria no en sabien res.

El Joel parlava de la guerra de les galàxies i el Xavier de les guerres amb espases perquè té un llibre de castells i cavallers.

Vam parlar de les guerres, les de broma de les pel·lícules, de les batalles antigues amb espases, de les lluites dels pirates.

Més endavant vaig utilitzar algun conte de Rodari per reprendre el tema.

Vaig comunicar a les famílies que, encara que pensava que era un tema difícil de tractar, podríem començar reflexionant sobre les diverses alternatives als conflictes diaris.

Així vam jugar amb els titelles de classe i vam buscar entre tots solucions a les seves baralles. Trobaven solucions com empènyer o mossegar, però també compartir, esperar, parlar...

El dia 15 de febrer alguns infants van anar a la manifestació a favor de la pau i dilluns ens ho vam explicar. L'Adrià va portar un retall de diari que tenim penjat amb la resta de notícies.

Ha anat passant el temps i ahir va esclatar la guerra. Quan ens preparàvem per l'estona de conversa general vaig agafar un diari per mirar-lo amb ells però se'm van avançar:

*20 de març del 2003*

–Ha començat la guerra –Arnau.

–*I com ho saps?*

–El papa i la mama m'ho han dit –Arnau.

–*On ho han sentit, el papa i la mama?*

–A la tele, ho ha dit el senyor del temps.

–A la meua tele han sortit senyors que no volen la guerra –Ariadna.

–*Quants eren?*

–Molts! –tots.

–*I per què fan la guerra si molta gent crida no volem la guerra?*

–Perquè tiren bombes –Clàudia.

–Potser estan molt lluny i per això no ens senten –Arnau.

–La mama ha dit que no ens fan cas i estan fent la guerra –Xavier.

–I em sembla que vindran aquí –Xavi.

–Sabeu on la fan, la guerra?

–A un país –Xavi.

–A un país que sabeu com es diu?

–A l'Iraq –Genís.

–Allà hi viuen pares i mares i nens i nenes, com aquí, pensen que els agrada que caiguin bombes?

–No.

–Trencaran les cases –Genís.

–S'hauran d'amagar a les coves –Genís.

–Seran pobres –Nelly.

–La meva no la trencaran perquè és nova i és de pedra. I l'acabo de comprar –Arnau.

–Es moriran.

–I ploraran.

–Algunos hombres son malos –Nelly.

–El George Bush –Genís.

–Saps qui és?

–El president dels Estats Units.

–Exploten bombes i fan bum i cauen totes les bombes –Genís.

–Jo he vist una altra cosa.

–Quina?

–Que tiren les bombes tan lluny que no es veuen –Arnau.

–Els que es morin van a l'hospital –Clàudia.

–Les bombes fan molt de mal. Ho ha dit el senyor del temps i el papa m'ho ha dit –Anna.

–Han explicat una cosa molt llarga a la meva tele –Arnau.

–Què han explicat?

–Que tiren les bombes a la muntanya –Arnau.

–Què deu fer la gent que viu allà?

–Hauran de passar corrent.

–S'avorriran.

–Jo vaig corrent com una llebre –Arnau.

Mirem el diari. Reconeixem lletres. Reconeixem Bush perquè l'hem vist a la tele. Llegim el titular. Mirem les fotos de les manifestacions a favor de la pau.

–Per què fan la guerra si tanta gent no la vol?

–Perquè els agrada potser –Xavi.

–Potser no tenen orelles i no escolten –Arnau.

–Jo estic molt enfadada –Anna.

–I la gent que viu a l'Iraq, com pensen que estan?

–Molt enfadats –Arnau.

–I tristos –Xavi.

–Nerviosos –Nelly.

–Perquè els fan pupa –Xavi.

–I per què no els para la policia? –Xavi.

–Si tenen mal hauran d'anar a l'Hospital de Sant Pau –Anna.

–Si un policia els posa a la presó ja no tiraran bombes –Ariadna.

–Sí, hi ha d'anar un policia amb avió i aleshores ja no fan guerra –Xavi.

–I nosaltres, què podríem fer per aturar la guerra?

–Si tens molts cartells que diuen «No volem la guerra» llavors ja no fan la guerra –Arnau.

–Si va una bomba a l'Iraq trenca joguines –Genís.

–També moren balenes.

–Al carrer he vist un policia –Xavi– que no deixava passar.

–Oi que t'hem explicat coses? –Arnau.

–Moltes, eh!

–Si sabeu més coses ja me les explicareu.

Em vaig quedar meravellada del que deien. Tenen només tres anys, però comencen a ser capaços de ficar-se a la pell dels altres! I les solucions que proposen són les que molta gent demana: que algú els aturi. Que no ho escolten?

Darrerament cada vegada que passen prop de la pancarta de l'escola on posa «Pau» criden «No volem la guerra!».

Algú els escoltarà? ■

#### Bibliografia

POPOV, N.: *Per què*, Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1996.

RODARI, Gianni: *Contes per telèfon*, Barcelona: Joventut, 1994.



*A la pàgina anterior, dibuix d'en Sergi. En aquesta, a dalt «Un nen comprava el pa i va anar corrent a casa a amagar-se», de la Clàudia. Al mig, «Un nen que li tiren bombes», de la Nelly. A baix, «El nen de l'Iraq juga a pilota», de l'Anna.*

# Saber perdre temps, saber-ne guanyar

Andrea Canevaro

**Un dels problemes actuals és el del temps, un temps accelerat que ens imposa la manera de viure, que té repercussions en l'educació, molt especialment en l'educació dels més petits. L'autor ens proposa aturar el temps per pensar sobre el temps perdut com a temps guanyat en educació, sobre el temps de sintonia i el de durada, sobre el temps d'allò que és visible i el temps que és invisible, sobre el temps de la productivitat i el temps del temps.**

En la relació que anomenem educativa, el temps és un element de gran importància.

Explicava una educadora d'escola infantil de Ravenna que li havia calgut un any per rebre una mirada significativa d'una nena, els problemes de la qual es podien evidenciar justament pel fet que la seva mirada defugia la seva o es perdia en el buit.

Esperar un any; i mentrestant, què podia fer?

Un educador o una educadora necessita comprendre, o bé necessita fer sense comprendre per comprendre a posteriori?

És difícil donar una resposta que no sigui en certa manera una prèdica inútil per als altres sobre allò que han o haurien de fer. I, sobre el temps, hi ha moltes, moltes reflexions importants de tots aquells que han tingut la voluntat o l'obligació d'ocupar-se de l'educació.

Hi ha una famosa dita extrapolada de Rousseau que revela que si es perd un temps en educació, després, es guanya. I en quin sentit passa això?

Deu passar perquè, segons Rousseau, el temps perdut és un temps alliberat dels vincles i dels abusos que un adult o els adults posen sobre les espatlles d'un infant. Els vincles, ja els descobreixen per ells mateixos

aquell nen i aquella nena i no cal posar-los-els al damunt. La utopia educativa de J. J. Rousseau s'ha portat fins a formular la hipòtesi d'una educació natural, és a dir, una educació en la qual la complexitat de l'organització del món no es posés enfront d'un infant amb esquemes i interpretacions dels adults, sinó que aquell nen o aquella nena la poguessin explorar i, per tant, en poguessin fer una interpretació original.

El temps per perdre és, doncs, un temps alliberat. No sabem què és el que avui diria Rousseau sobre el temps. Sabem que la condició del temps és molt diversa.

L'aldea electrònica –d'aquest nom, potser se n'ha abusat una mica, però ha esdevingut una manera gairebé afectuosa d'anomenar una situació que, per a algú, podria ser un malson–, l'aldea electrònica –diposa les condicions del temps d'una manera realment bastant diferent de com era o podia ser fa un segle. I qui neix avui es troba davant un temps aparentment sense confins, perquè té aquells elements virtuals que el desvinculen aparentment de la coordenada de l'espai. Teníem l'hàbit de lligar el temps amb l'espai i, per tant, de progressar en el temps amb una constant, que era la de la irreversibilitat, la qual, en canvi, el diferenciava certament de l'espai. Ara aquesta reversibilitat sembla que ja no és la característica més evident del temps, perquè hi ha la possibilitat de reviure, de tornar a veure, de tornar enrere en el temps i construir i reconstruir la mateixa situació que hi havia abans. Però no sempre és així.

No és així, potser, pel que fa a les qüestions fonamentals. El nostre físic, la condició material de la nostra vida no té una reversibilitat. El temps que el meu cos viu no es pot reviuir.

Però molts altres elements sí, i això pot constituir un engany pel que fa al temps.

En el fons de les innovacions tecnològiques i dels canvis profunds que aquestes comporten per a la percepció del temps, crec que és útil avançar en alguns punts més específics per no quedar-se en unes línies massa generals amb el risc de ser genèrics.

### **El temps de sintonia i el temps com a durada**

El primer punt fa referència al temps de sintonia i al temps com a durada.

Em va sorprendre l'enregistrament d'unes converses que uns adults havien fet amb alguns infants, amb un estil que tendia a explorar únicament la sintonia. Amb això vull dir que aquestes converses tendien a demanar a un infant si estava d'acord o no; si sentia plaer o no respecte a una cosa concreta. Es movien, bàsicament, en una lògica binària: el sí/no; el m'agrada/no m'agrada. I això em sorprenia encara més perquè el tema de la conversa era la televisió. Els nens i les nenes tenien, doncs, una inclinació a respondre únicament dient si tenien una bona sintonia amb un programa determinat, una imatge concreta, un personatge concret; o bé sí no hi entraven en sintonia.

Això em va estranyar encara més perquè em semblava una manera pobre de conversar. No per culpa de qui conduïa les converses, sinó




---

**“El temps per perdre és un temps alliberat”**

---

pel resultat –que en aquelles converses era molt evident–, d'un empobriment induït precisament, per exemple, per la televisió, i per molts altres mitjans de comunicació basats principalment en el fet d'entrar en sintonia o no.

Creiem que la comunicació és un entramat de moments de sintonia i temps d'espera o de cerca de la sintonia. Però el risc que, en la realitat actual, sembla que es manifesta en la presència tan invasiva de les tecnologies es refereix justament a la durada; és un risc que amenaça la nostra capacitat d'esperar. Sembla que hi hagi moltes més dificultats per viure un temps d'espera i per construir, per tant, una narració que sàpiga recórrer una durada, que sàpiga recórrer una espera.

Faig una reflexió sobre aquesta qüestió en particular perquè es refereix a aspectes que podríem anomenar dificultats en l'educació. Moltes dificultats reclamen intervencions d'immediatesa, capacitats tècniques que sàpiguen desfer un nus immediatament o que remetin a una cita precisa, i som incapaços, gairebé, d'esperar.

Un temps d'espera és també un temps d'incertesa. Ser bastant forts per acceptar una espera amb incertesa sembla difícil. I podria dir que avui sembla més difícil que ahir.

Aquesta situació comporta un cert motiu de preocupació, per part meva, per la raó que, al mateix temps, les noves possibilitats tecnològiques permeten una possibilitat de trobada molt més àmplia entre elements diversos entre ells. Elements humans, és a dir individus, i elements culturals, no solament representats per individus sinó també per objectes, fragments de rituals, paraules soles, etc.

Ara, tot això té una composició que demanaria justament la durada, és a dir, la construcció d'un procés temporal més llarg que un instant. I capaç, també, de no concentrar sempre i només l'atenció en aquell element que es posa en contacte amb altres elements, sinó permetre un assentament, una col·locació amb sedimentació.

I, llavors, torno a aquells infants, i a la seva manera de conversar, feta únicament de respostes del tipus m'agrada/no m'agrada, sense gairebé preguntar-se per què, sense haver de raonar. Per raonar es necessita temps. I es tracta d'aquell temps que sembla que no tenim.

D'aquí ve la necessitat de perdre temps per aconseguir-ne. Per trobar les raons per argumentar.

## “Per raonar es necessita temps. I es tracta d'aquell temps que sembla que no tenim.”

Però aquestes raons tampoc no es troben totes allà i només allà, sinó que estan escampades, estan entrelaçades, necessiten absències per ser presents; necessiten buits per revelar plens.

I això sembla, en aquest moment, un element no gaire fàcil de viure. Sembla que hi hagi una conjura contra aquesta possibilitat.

Tot això es reflecteix també en aquells serveis que podem anomenar educatius, socials, sanitaris o, barrejats i combinats entre ells, socioeducatius, sociosanitaris.

Els temps de les esperes sempre resulten més insuportables, més que més perquè no queden compensats, després, per un temps de narració.

Puc rondinar per una llarga espera, o almenys a mi m'ho sembla, en la visita a un professional, però la meva espera queda compensada després si trobo una persona que em dedica temps i que em permet de recórrer amb ell un cert camí. En canvi, quedo profundament desenganyat si, després d'haver-me esperat, trobo una disponibilitat de temps raquíta, mesurada per una organització que no té en compte les meves necessitats d'organitzar allò que se'm diu en la meva cultura, en la meva persona.

Hi ha també acceleracions brusques en el subministrament d'informacions: sembla encara aquí que una eufòria tecnològica sobtada ens faci creure que els individus que la utilitzen experimenten una gran satisfacció si disposen d'informacions immediates, ràpides, en temps –diuen– «reals». És a dir, eliminant l'espera i el recorregut, i la durada.

Però això pot valer per a un nombre concret de prestacions. En canvi, moltes altres necessiten justament de conquerir la durada, i no poden reduir-se o tenir-se totes a l'instant, al moment d'entrar en sintonia.

Aleshores, certament, també en aquest cas les sales d'espera més reduïdes en el temps esdevenen insuportables i es viuen com un abús. Perquè res no les compensa.

Però, compte, no es tracta d'una visió apocalíptica. És simplement la constatació que el temps està lligat a la nostra assumptió de responsabilitats, que no és una dada simplement natural, sinó que està estretament



l·ligat a la nostra possibilitat de conquerir-lo, alentir-lo o accelerar-lo. Sorprenentment, un cop més, amb tantes reflexions, em trobo en el mateix embolic: l'acceptació del límit és al costat de la possibilitat de superar els límits.

Acceptar el límit, en el cas del temps, consisteix a acceptar els processos irreversibles de l'envel·liment; i, al mateix temps, l'acceptació de cadascú de l'edat que té pot ser la millor manera, o una de les maneres més interessants i agradables, de viure l'edat sense fer-la pesada, sense fer-la odiosa per a un mateix i per als altres.

Però en resten suficients per poder combinar diverses variables i donar un sentit al temps. Aquest sentit de responsabilitat és el sentit del temps, o el sentit mateix. I és des d'aquesta perspectiva que la reflexió no és apocalíptica; vol dir només adonar-se que la realitat és profundament canviant i, com a conseqüència, necessita una assumpció de responsabilitats diferent de la que podien tenir els individus que van viure fa cent anys.

#### **El temps d'allò que és visible i el temps d'allò que és invisible**

Reprenent un concepte ben explicat per Winnicott, em fixo en el període de vida en què un infant petit conquereix, viu, la confiança en el fet que pot trobar allò que Winnicott anomena l'objecte del desig. I, per tant, comença a tolerar l'absència d'aquell objecte.

En el mateix autor, i en la mateixa obra, trobem la descripció de com, en la primera infància, hi ha un període en què un infant petit creu que exerceix un control, que Winnicott anomena «màgic», sobre la realitat



**“La meua espera queda compensada si trobo una persona que em dedica temps i em permet de recórrer amb ell un cert camí.”**



externa. És un control que li permet pensar que qualsevol desig seu es pot complir. Per màgia, sense cap procediment, sense accions ni temps concrets. És el control que li permet de creure que una crida seva fa aparèixer un objecte, que un desig pot ser satisfet.

Aquest infant petit es troba avui present d'una manera preponderant en moltes persones adultes. Hi ha molts adults que sembla que visquin aquesta màgia i pensin que tenen un control, precisament màgic, sobre la realitat.

Això és el que aparenta. No sembla que sigui, aquesta, una condició que porta a la felicitat. Sembla una condició que desencadena una sèrie de conseqüències gens felices, amb implicacions de sentiment de culpa i, fins i tot, amb molta agressivitat respecte a altres que sembla que no els permetin tenir el control màgic sobre la realitat, control que –creuen– sense ells, sense els altres, sí que seria possible.

Aquestes dues referències, que procedeixen de Winnicott, fan pensar en l'entramat constructiu d'un temps d'allò que és visible i d'un temps d'allò que és invisible. És interessant saber com s'enllacen.

Trobo també algunes referències en un autor ben diferent pel que fa a la formació i a l'estructuració de la recerca, però per moltes característiques també company de camí de Winnicott: estic parlant de Bruner. En una reflexió tardana, en edat avançada i, doncs, en certa manera resum i postil·la de moltes de les seves recerques, Bruner parla de la narració i indica que la narració té una estructura amb una característica particular: establir lligams entre –diu– allò que és excepcional i allò que és habitual.

Prenc aquesta afirmació com a punt de partida per remarcar que la narració és també una estructura que estableix lligams entre allò que és invisible i allò que és visible, entre l'objecte que no és present i l'objecte que apareix. En aquest sentit la narració té molts elements d'analogia amb el llenguatge.

L'entramat de ple i de buit, o millor, tornant al títol d'aquest apartat, de visible i d'invisible, és un entramat que no es pot escindir. El llenguatge està fet d'això, i també la narració està feta d'aquesta estructura mixta.

S'hauria de pensar que la realitat sencera és un continu confondre's d'elements oposats, d'allò que és present i d'allò que és absent. Fins i

tot sembla massa banal de dir-ho, però la realitat és difícil d'interpretar, si més no per la poca capacitat de definir-ne els termes, els vincles.

Establir el límit entre possible i impossible és una necessitat de la narració; més que més perquè en la narració hi ha una possibilitat important que és la de fer possible allò que és impossible. Però, sense haver-ho definit, això no resultaria factible.

Per poder transgredir cal tenir algun element normatiu. Així, per poder sortir d'una concepció massa estreta del temps cal tenir una concepció del temps.

Crec, doncs, que és útil la narració per afrontar una situació paradoxal que sembla ser la mateixa de la vida. És a dir, d'una condició que és comprensible només introduint la no-vida, la mort.

També s'intenta eliminar el temps invisible amb un objectiu defensiu: és una defensa contra l'exigència d'haver d'assumir responsabilitats que segurament són àmplies i que es refereixen, de vegades, a papers específics.

L'element de continuïtat, la necessitat de crear-se una continuïtat entre situacions temporals diverses, de crear-se una durada, ha esdevingut un element de necessitat perquè altrament hi hauria l'esmicolament en molts elements desintegrats, i cada un d'ells aniria pel seu compte.

Es planteja el problema de saber-ho fer, això, perquè molt probablement totes les nostres formacions estan més adaptades a pensar-se en relació amb allò que és visible, i no suposen, no són capaces de suposar, que més enllà del que és visible hi ha una història invisible que esdevé narració.

Aquest és un model en el qual el temps té un paper determinant si s'aconsegueix comprendre que més enllà del temps visible hi ha aquesta altra dimensió que jo anomeno «el temps d'allò que és invisible».

### El temps de la productivitat i el temps del temps

Hi ha, després, un tercer punt a tractar en aquesta reflexió, i es refereix al temps de la productivitat i el temps del temps, si es pot dir així. Amb una reminiscència literària es podria pensar a dir del «temps retrobat»: el temps del temps retrobat.

Però les reminiscències literàries poden produir efectes suggestius i convertir-se en fins en ells mateixos; per això ho abandono tot seguit

per pensar, en canvi, que hi ha també, crec –tot i no ser la meua competència, en termes sociològics–, una estructura de temps productiu que corre el risc de ser l'única vàlida i l'única validada. Però es creen, també, una mena d'illes de temps del temps, de temps retrobat. És a dir, illes a les quals es pot anar a parar, o bé perquè s'equivoca la navegació o s'està cansat, o bé perquè es necessita posar els peus sobre un terra sec, on el temps és alentit o s'hi poden trobar els temps, és a dir, temps diversos.

És a dir, situacions en què comunitats científiques i culturals estableixen relacions en la recerca d'un temps que es podria també anomenar, sense tenir por de les paraules, interior, d'un temps, val a dir, més secret, menys lligat a un èxit productiu, més construït sobre la base d'una reflexió que no es pot definir prèviament, i que de vegades té unes exigències gairebé contraposades al temps de la producció. Mentre que el temps de la producció s'afanya per ser el més breu possible, el temps de la reflexió cerca d'alentir-se i de prolongar-se, pren tot el temps que vol.

En realitat, no existeixen les illes de temps; existeixen els temps que s'entrellacen. I hi ha aquesta exigència d'evitar que els temps es confonguin en un sol temps, el temps de la producció, el temps de la productivitat. Perquè això seria l'engany al qual quedaríem sotmesos i al qual, sobretot, es veurien sotmeses les pràctiques professionals i científiques. ■

---

**“Mentre el temps de la producció s'afanya per ser el més breu possible, el temps de la reflexió cerca d'alentir-se i de prolongar-se.”**

---

# L'hort

Carme Girvert i Mercè Sala

**L'hort de la llar d'infants l'Espurna de Manresa és un jardí on es conreen verdures, fruites i plantes aromàtiques per a la cuina, per gaudir menjant-les i per estar en forma! Són moltes i molt diferents, les plantes que es conreen a l'hort!**

Quan s'acaba el curs i arriben les vacances ja estem rumiant a veure quin serà el nou centre d'interès que sigui l'eix transversal del proper curs. L'equip implicat en el projecte que presentem han estat les mestres dels nens i nenes de dos a tres anys.

A l'escola, ja fa anys que estem molt motivades per la introducció de les verdures i les fruites, perquè sabem que, tot i que els nutricionistes recomanen cinc racions diàries de consum de fruites i hortalisses per als més petits, són aliments que costen de mantenir en l'alimentació diària. Per això la fruita és un tema molt present en la nostra programació.

Al setembre vam decidir, en la programació de curs, que l'eix transversal serien «les verdures i les hortalisses».

El nostre objectiu principal era fer viure als infants la transformació que ens mostra la natura, gaudir de les activitats i sentir el plaer de menjar les verdures i les hortalisses.



### Planificació

Al Bages tenim la sort de comptar amb un centre especialitzat dedicat a l'ensenyament i aprenentatge de la natura, el Camp d'Aprenentatge del Bages, la Casa de la Culla de Manresa. El primer que vam fer va ser posar-nos en contacte amb aquest centre per tal de rebre assessorament i tenir un seguiment al llarg del curs. Cal especificar que van acollir el nostre projecte amb molt d'entusiasme.

La nostra primera experiència amb el centre va ser explicar-los el que preteníem i demanar-los l'assessorament pel que fa a les dates de plantació, les verdures més adequades, etc. En Josep ens va dir que el primer que havia de saber era on volíem posar l'hort.

Entre tots vam buscar el lloc que ens va semblar més adequat. Vam decidir que fos la sala de «tallers», que podríem dir que és l'espai més semblant a un hivernacle. Cal comentar que aquest espai ha continuat, paral·lelament a l'hort, fent la funció de sala de tallers.

Per poder-hi plantar ens faltava un espai i se'ns va ocórrer que podíem utilitzar un «palot» (recipient de fusta d'un metre quadrat utilitzat per a la recollida de fruita). Una vegada resolt aquest tema, i després dels consells dels professionals del Camp d'Aprenentatge del Bages, ja teníem la ubicació del nostre hort.

Nosaltres teníem clar que havíem d'oferir als infants una experimentació àmplia en tots els aspectes del creixement de les verdures i les hortalisses i, a partir d'aquí, ens vam centrar en:

- Plantes de les quals es menja el seu creixement exterior, com l'enciam, l'escarola, les bledes.

- Plantes de les quals es menja el fruit, com el tomàquet.
- Plantes de les quals es menja la part subterrània, com els raves, les cebes, els alls, les pastanagues.
- Plantes de les quals es menja el gra, com els pèsols i les faves.

De totes les que havíem triat, se'n va fer una selecció, tenint en compte:

- Que el procés de creixement fos de curta durada.
- Que les condicions del nostre hivernacle fossin les adients.

Les llavors i els planters, ens els proporcionava la Casa de la Culla.

Les verdures i hortalisses aconsellades van ser:

- Tardor: a final d'octubre, plantar l'enciam, l'escarola i les llavors de blada.
- Hivern: llavors de raves i fer germinar alls per obtenir alls tendres. A final d'hivern, plantar les llavors de cebes.

També se'ns va aconsellar que el sistema de reg fos amb ampolles pulveritzadores i que, el «palot», l'havíem d'omplir primer de pedres, per tal que hi hagués un bon drenatge, i terra amb compost, que vam anar a buscar a la depuradora d'aigües residuals de Manresa.

Vam programar tres sortides a la Casa de la Culla per poder observar un hort de dimensions diferents i també l'hivernacle. La finali-

tat d'aquestes sortides era poder collir verdures i hortalisses, que tenen un procés de creixement més llarg, com cols, faves tendres, patates, pastanagues, tomàquets, etc.

A la llar d'infants, com que tot el personal està implicat directament o indirectament en l'educació dels infants, ens vam posar d'acord amb la cuina perquè, durant aquest curs, la verdura que es mengés fos més variada pel que fa al color i a les diferents textures.

Els objectius que ens vam proposar eren els següents:

- Respectar l'entorn com a element de la natura i gaudir-ne.
- Observació i vivència de la noció del temps i del procés de saber d'on surten aquestes plantes, com creixen, com es cullen...
- Adonar-se de la necessitat de menjar les verdures i hortalisses i gaudir del plaer en fer-ho.
- Percebre amb tots els sentits i estimular la memòria.
- Identificar i verbalitzar les diferents verdures i hortalisses.
- Manipular i experimentar amb l'aigua i la terra.
- Emprar les diferents possibilitats plàstiques.
- Descobrir la influència del temps meteorològic.

### Desenvolupament de l'experiència

Els infants van plantar, regar, collir... al llarg de tot el temps que va durar el taller, observant, manipulant, experimentant i interioritzant cada procés per ell mateix.



Arran de la collita d'enciams i escaroles, vam fer la festa de l'enciam, convidant la resta de nens i nenes de l'escola. La collita, la preparació (rentar, tallar, amanir) i servir va anar tot a càrrec dels infants. També els vam fer un regal de record. La cançó *Una plata d'enciam* ens va acompanyar tot el matí i, a partir d'aquest moment, la resta del curs.

«Uf, l'enciam és bo, però el pa sucat amb l'oli, encara més!» Tots vam gaudir molt, grans i petits, infants i educadores.

El personatge que vam anomenar el «gegant de l'hort» va venir dues vegades durant el curs (al desembre i a final de curs). Al desembre, ens va presentar molts aliments i també ens els va deixar tastar: pastanagues, tomàquets i pèsols, en un ambient de festa. La cançó dels *fesolets* és la que ens va acompanyar al llarg de tot el matí.

Als nens i les nenes, els va impactar tant aquest personatge que la resta del curs vam estar-ne parlant, i vam parlar del que ens havia dut, què havíem menjat, si tornaria, què li diríem que menjàvem i, a partir d'aquí, vam

notar un canvi en el comportament respecte a l'amanida diària, ja que se la menjaven amb més entusiasme tot pensant que ens ho portava el gegant de l'hort.

*D'esquerra a dreta, preparació del «palot», la botigueta, i preparant els ingredients per a les amanides. A baix, rentant l'enciam.*



Vam desgranar (treball de motricitat fina) les cabeces d'all i les vam plantar en un test a la classe perquè es fessin alls tendres. Tant aquest dia com al llarg de tot el període que va durar el creixement, vam tenir una classe molt perfumada.

El mes de febrer vam collir els alls tendres i, a la cuina de l'escola, vam elaborar un plat exquisit, un «revoltim d'all tendres», que ens vam menjar a la classe amb pa. «Que bo, que bo, jo en vull més, jo també!» La nostra il·lusió, que era que els infants sentissin plaer menjant aquests aliments, continuava donant fruit.

A la sala de tallers, durant la resta del curs, hi ha hagut una botiga de «joc simbòlic» amb verdures i hortalisses, naturals i de plàstic. Els infants han fet tot un treball de classificació de color, mida, etc., dels productes, i també d'ordenar-ne el caixó corresponent, que realment ens ha impressionat. *La masovera* ens va acompanyar en aquest joc.

Durant la primera sortida a la Casa de la Culla, vam veure com plantaven, llauraven amb multicultiu (les criatures es van quedar bocabadades), adobaven, etc.

La segona sortida va ser al mes de maig, pensant ja en la collita i, entre d'altres hortalisses, vam collir cebes a l'hort d'en David. La nostra sorpresa va ser veure com es menjaven la ceba; val a dir que l'havíem posat en remull amb aigua i vinagre per endolcir-la, però tot i així ens va sobtar i, una vegada més, el treball ens confirmava que, quan l'infant és participatiu de l'experiència, en gaudeix en tots els àmbits.

La collita de raves va coincidir amb l'arribada de faves tendres i pèsols que els nens i les nenes

de la classe ens portaven dels horts dels seus avis i també amb una de les sortides que vàrem fer a la Culla, on també en vam collir. Aquella setmana la vam dedicar a desgranar pèsols i faves. Aquest treball de manipulació, concentració, comparació i tast els va entusiasmar.

La cloenda, la vam fer amb una gran festa, amb el «gegant de l'hort» com a convidat. Vam fer l'última collita de l'hort de l'escola i després vam anar a la fruiteria del barri a comprar els ingredients que ens faltaven per preparar canapès, cassoles, *montaditos* i amanides. Tot ho van preparar els infants amb molta il·lusió: rentar, desgranar, tallar, classificar i decorar.

Per acabar, caldria especificar que aquest curs 2001-02 la meteorologia també ens va fer una mala passada, perquè hem tingut un hivern molt fred. Semblàvem pagesos de veritat! Tot plegat ens va ocasionar un bon maldecap: bledes que no sortien, enciams que no creixien...



### L'enciam pansit

Un pagès va plantar un enciam abans d'hora i va dir:

—Apa, a veure si neixes de pressa que tinc ganes d'amanida.

L'enciam va treure el cap. Però l'ala del vent del senyor hivern li va tocar el vestit verd i el deixà pansit.

Aleshores el pagès impacient restà també pansit per no haver pogut menjar enciam.

APULEYO SOTO

### Valoració

Dels objectius programats, ens en sentim molt satisfets pels resultats obtinguts.

La nostra fita principal era que les criatures gaudissin del plaer de menjar aquests productes tan necessaris per a la nostra dieta equilibrada i creiem que l'hem aconseguida.

A mesura que els nostres infants experimentaven, manipulaven, observaven, participaven i interioritzaven tot el treball, el seu interès anava creixent al llarg del curs i la seva resposta davant dels nous aliments anava progressant a poc a poc i positivament.

Ha estat una experiència molt enriquidora per a tots, ja que els infants han gaudit i nosaltres hem après molt sobre aquest tema gràcies a la participació i la col·laboració de tothom. ■

### Agraïments

Als nens i nenes de l'escola.

Al Camp d'Aprenentatge del Bages, la Casa de la Culla.

Al personal de l'escola que ha col·laborat a fer que el projecte es dugués a terme.

A les famílies dels nens i les nenes, de les classes per la seva aportació.

# La tristesa

Sílvia Majoral

- Avui ha coincidit que tres nens estaven tristos i hem aprofitat per parlar de la tristesa, què és, què ens passa, per què...
- –Quan estem tristos plorem.
- –Volem la mare, el papa, el bibi, la llet –Maria.
- –Tenim pupa –Júlia.
- –Jo avui estic trista perquè la mama se'n va de viatge –Irlanda.
- –Té els ulls tristos –els altres.
- –A mi em fa molta pena que plori la meva amiga –Maria.
- –Jo, quan sóc amb el pare i vull veure la mare, em poso trist –Alan.
- –Si plorem surten mocs –Edu.
- –Però jo tenia mocador –Irlanda.

- –Quan estem tristos ens agrada que ens facin riure, que ens facin petonets o truquem a la mare.
- –Jo plorava perquè li volia donar un altre petó al pare –Ramon.
- –Jo avui estava trist perquè no volia anar a l'escola –Alan.
- –Però si tots som els teus amics! –Anna.
- –Hem d'anar a l'escola! –Edu.
- –No has d'estar trist perquè sinó tots estarem tristos –Irlanda.
- –La meva gossa està una mica malalta. Li hem donat medicines de gossos –Júlia.
- Després de parlar-ne, ja ningú no estava trist.





# Inspirats per Picasso

## Un taller a la classe de quatre i cinc anys

**Cadascú té un estil diferent. Picasso, al llarg de la seva carrera, en va investigar uns quants, buscant sempre una mica més enllà. Els infants de quatre i cinc anys de l'escola Gregori Mayans de Gandia en parlen i, inspirant-se en la seva obra, exploren, també, nous camins per expressar-se.**

Avui ha arribat a l'escola un llibre molt bonic que parla de Picasso. Hem estat contemplant les seues obres i ens han agradat molt.

Quan mostre el llibre als xiquets, explique qui era Picasso, les diferents etapes en la seua pintura, com va canviar al llarg del temps.

Els primers comentaris dels xiquets i les xiquetes:

GALA: Pinta molt rar, però a mi m'agrada.

JORDI: A mi em pareix que dibuixa un poc mal ( *cubisme*). Quan era més menut sí que sabia. (*Pregunte per què ho diu.*) Perquè es veu bé, i saps què és. (*Assenyala els quadres de l'època blava.*)

MAR: No dibuixa mal, ningú dibuixa mal, és que cadascú té el seu estil.

dibuixar i pintar s'anomena estil. Vàrem fer un taller de dibuix del natural i van comprovar que ningú va dibuixar de la mateixa forma l'objecte que va servir de model: cadascú té el seu estil particular a la classe. També veuguérem obres de pintors de diferents èpoques i observaren que hi ha moltes formes d'expressar-se mitjançant la pintura.

ANABEL: A mi m'agrada més quan fa estos quadres. (*Assenyala els de l'etapa cubista.*)

JOSEP: A mi m'agraden els seus colors.

MARIA: Fa els ulls molt grans, sempre... mira... (*Va assenyaland els quadres.*)

Fa uns dies que estem parlant de les diferents maneres que tenim de dibuixar i els vaig explicar que la manera que té cadascú de

Dolors Todolí

DANIEL: Perquè li ixen així, jo de vegades també faig els ulls grans.

LAURA: Jo els faig menuts i grans. No ixen mai iguals...

SARA: A mi m'agrada, perquè no t'avorreix mirar. És divertit.

MIGUEL: A mi m'agradaria pintar com ell.

PAULA M.: Per a pintar així tens que practicar, practicar i practicar.





SERGIO: Podríem practicar a pintar com Picasso.

JAVIER: És difícil.

MARTA: Podríem mirar molta estona i potser podríem fer-ho.

NATANA: Jo mire i practique, la mare diu que pinte molt bé.

ALAN: Però no es pot copiar. Cadascú ha de fer el seu. No val copiar.

CARLOS: Jo no copie. És millor fer-ho com tu saps.

SERGIO: Jo vull pintar com Picasso.

JOSEP: Jo faré un gat verd, perquè el meu color preferit és el verd.

PAULA F.: Jo faré una conilleta.

SALVADOR: Jo faré un peix.

RAFAEL: Jo no sé què pintaré..., una balena...

PAULA L.: Jo una cara.

MARIA: Jo també faré una cara.

PAULA L.: Sempre vols fer el que fem nosaltres. Ets una copiadora.



MARIA: Mentida, perquè vaig a fer una cara com jo i no com la teua.

MARC: Jo faré un lleó.

GUILLERMO: Jo pintaré i faré colors de pintura.

A partir dels comentaris i del que van dient, proposem fer el taller de pintura al voltant de Picasso.

Passem a la votació, es decideix per unanimitat fer un taller de pintar a «l'estil Picasso».

### El taller

Com sempre que fem els tallers de pintura, planifiquem com ho farem. Com que som 25,

no poden pintar tots alhora. Els que no estan pintant trien els tallers. Han decidit fer-los de plastilina:

1. Barrejar colors.
2. Modelatge.
3. Construccions amb plastilina i pals de fusta.

Fem torns de quatre per a pintar. La resta està al taller de plastilina que ha triat.

En el taller de pintura, està el material preparat:

- El cartró de la mida DIN A3.
- Els llapis i els pinzells.
- Les pintures, taps, plats de plàstic i altres recipients per fer les barreges amb la pintura.

Els xiquets tenen els colors primaris i van fent les barreges lliurement. (En el 1<sup>r</sup> trimestre hem fet el taller «Inventem colors», on partint dels colors primaris inventen els seus propis colors, fent barreges lliurement.)

Comenten el que fan a mesura que van dibuixant. Tots tenen clar abans el que volen fer i van comentant entre ells. Quan comencen a pintar, estan en silenci i concentrats en el quadre.

Els quadres que han fet són molt bonics, plens de vida. Em crida l'atenció que la majoria han fet cares i alguns animals, amb uns ulls enormes i amb formes geomètriques per al nas. Han utilitzat el color amb molta llibertat: hi ha cares de color roig, d'altres de verdes, grogues. Els treballs que han sortit són molt bonics.

Decidim fer una exposició, i els pares vénen a visitar-la. Els xiquets i les xiquetes estan emocionats, explicant les seues obres.

Quan acabem el taller, ja està a punt de començar la festa de carnestoltes. Com que no ens queda temps de fer-nos la disfressa, ja que també estem fent el projecte dels lleons, proposem utilitzar els quadres com a disfressa. (Ha estat curiós que quan han fet el conte dels lleons els han dibuixat a l'estil Picasso).

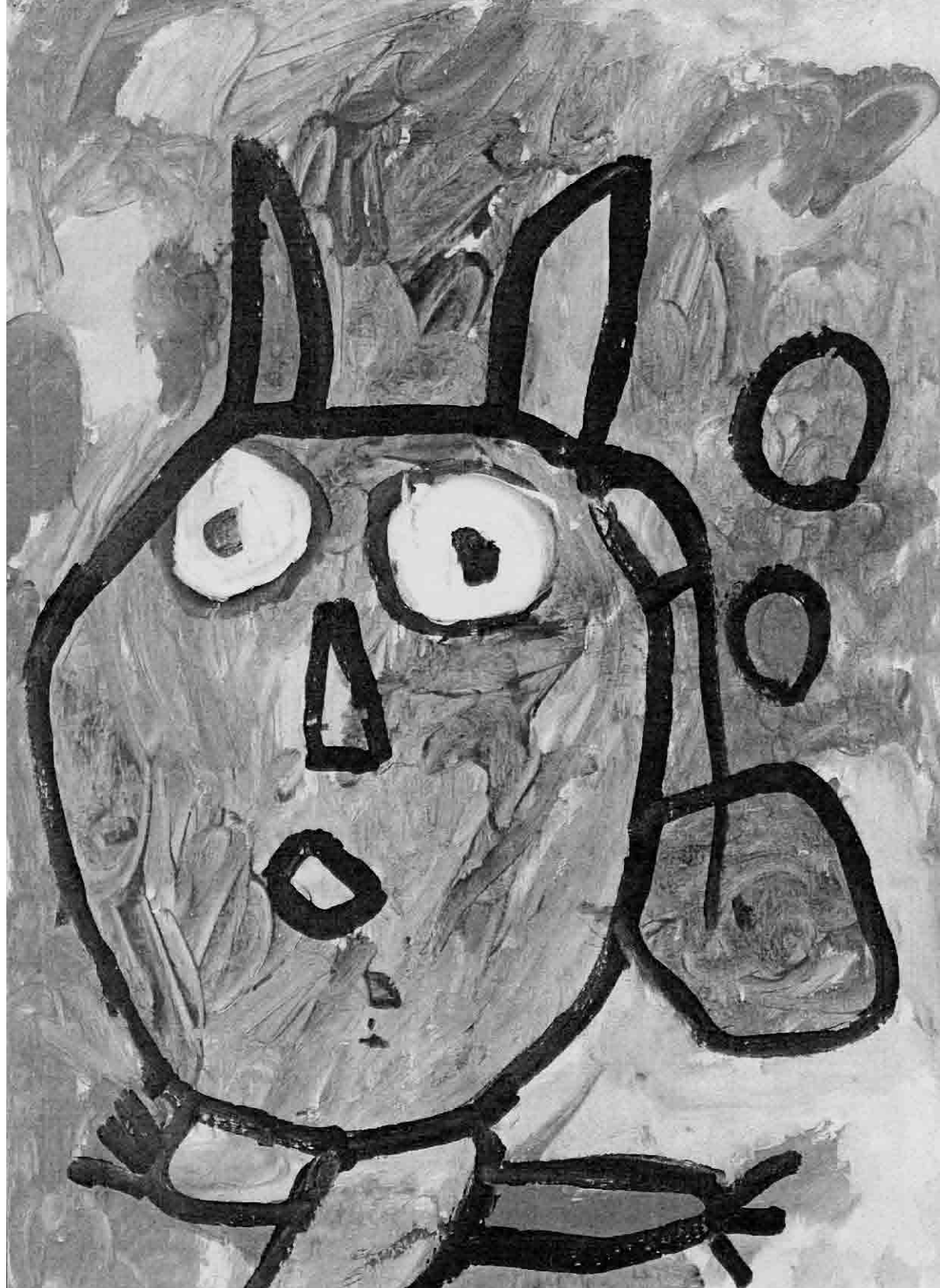
Estan d'acord i proposen maquillar-se la cara a l'estil Picasso. Així que enganxem els quadres en una bossa i ja tenim la disfressa feta.

Al llarg del curs hem fet altres tallers al voltant dels artistes següents:

- Miró: Hem decorat objectes a l'estil Miró.
- Seurat: Quan van veure els quadres d'aquest pintor i els vaig explicar la tècnica puntillista, van pintar utilitzant el punt, mullant la pintura amb els pals que utilitzem per netejar les orelles.
- Tàpies: Hem fet collages amb materials de recuperació.

I també hem fet altres tallers pintant a l'estil de cadascú, triant els materials i la tècnica per pintar, lliurement.

A banda dels pinzells, també és pot pintar amb els dits, la mà, esponges, fregalls de diferents tipus, amb teles, etc., i utilitzar altres tipus de pintura, i fer barreges de pintura amb farina, sal, sucre, arròs, lletilles, terra, sorra, paper.



En resum, hem gaudit amb el taller i amb els quadres de Picasso i això és el més important.

#### Un petit annex

«Pintem a l'estil Picasso» forma part del projecte d'expressió plàstica que he dut a terme aquest curs amb els infants de quatre i cinc anys i que porte experimentant a l'escola des de fa uns dotze anys a les classes d'u a sis anys. Mai no és el mateix, ja que parteix dels interessos i aportacions dels xiquets front a les meues propostes.

El que sí que hi ha és un fil conductor que té relació amb l'aprenentatge i l'experimentació de les diferents tècniques plàstiques, materials, etc.

Es tracta d'una experiència basada en el desenvolupament del llenguatge plàstic des d'una perspectiva participativa i lúdica, compartint en grup l'experiència plàstica de manera activa, creant un producte tangible i ple de manifestacions espontànies, gràcies a la utilització de les tècniques i els recursos bàsics de l'expressió plàstica, d'una banda, i de l'altra despertant l'interès dels xiquets i les xiquetes pel tema, des del punt de vista sensorial, vivint amb proximitat l'obra de diversos artistes, posant-los cara, nom i reconeixent la seua obra.

El primer trimestre del curs, el dediquem als tallers relacionats amb les diferents tècniques plàstiques: dibuix, pintura, modelatge, collage, etc. En el segon i tercer comencem a conèixer les obres de diferents artistes plàstics, combinant diferents tallers a partir de les propostes dels xiquets. ■

# Algunes regles per fer juntament amb les mestres

Cada cop més, els pares, en els diàlegs quotidians i en les trobades a escola, ens expliquen i es pregunten sobre les freqüents discussions amb els fills, fins i tot amb els més petits, discussions plenes de desafiaments, provocacions, rebel·lies i petits xantatges recíprocs, negociacions extenuants que, malgrat que són considerades com a elements d'un diàleg obert, sovint són sentides com a massa feixugues i difícils de gestionar.

Nosaltres pensem, però, que atendre els pensaments i desitjos dels nens, fins i tot en aquest àmbit, és important: implica demostrar la intenció d'entendre, més enllà de la consideració del que és viable o no. Ser comprès, malgrat que no necessàriament secundat, genera

**Arguments com que les coses són perquè sí, o perquè ho dic jo, o perquè sempre han estat així, se'ns escapen sovint. Però cada cop més es converteixen en dubte i motiu de discussió. En la relació amb els infants, potser val la pena començar a construir un altre ordre, en el qual participin de la construcció de regles. Us n'oferim una experiència que ens arriba d'Itàlia.**

nosaltres tenim la necessitat de pensar que les nostres idees són tingudes en seriosa consideració. De vegades, però, correm el risc de menystenir aquesta necessitat en els nens.

Recents investigacions en el camp de les neurociències i en el de la psicologia demostren la gran dotació genètica que els nens posseeixen ja de molt petits, el seu interès i capacitat cultural de ser subjectes actius en la comunicació amb els altres i amb el món: com a constructors de relacions, doncs, no sols receptors.

Si, per tant, el nen petit està biològicament interessat, per necessitat i capacitat, a entrar

un sentiment de profunda seguretat que dona benestar.

Goethe va escriure: «No ens és possible reprovar les coses que comprenem». Tots

com a protagonista en una cultura molt complexa i articulada, de quina manera prova de conèixer, comprendre i també, eventualment, de canviar les «regles» que governen el món en què s'ha trobat?

Una de les exigències més detectades per l'escola, però també per algunes famílies, és la d'entendre com cal ajudar els infants mentre descobreixen i construeixen el significat dels valors de la seva vida.

Ens sembla que el culte tranquil·litzant dels models i les idees existents genera sovint una defensa del passat, de vegades molt intensa, que refusa el canvi o que troba molta dificultat a acceptar-lo.

Sentim, doncs, la urgència de modificar algunes maneres de pensar, valorar i emetre judicis, tradicionals i, per a nosaltres, inadequades, que ens sembla que suporten a desgrat l'impacte d'una novetat que avança d'una manera inexorable.

Paola Strozzi i Tiziana Filippini



*A l'esquerra, grup de debat sobre el significat de les regles format només per nens.  
A baix, grup de debat format només per nenes.*

### Un projecte de treball

Així, les regles van esdevenir el tema d'un projecte de treball que implicà els nens de quatre i cinc anys del parvulari municipal Diana entre el novembre de 1998 i el maig de 1999.

Proposant-nos a nosaltres mateixes, als nens i a les famílies un aprofundiment sobre les regles, no vàrem oblidar mai, però, el fet que aquestes no constitueixen un valor per elles



Estem preocupats per la informació i la formació, procedents d'una part dels mitjans de comunicació i de la cultura, que ens semblen massa genèriques, sovint hàbilment simplificades i llimades, i que, certament, no ajuden a construir actituds noves, intel·ligents, èticament i responsablement adequades al món que ens envolta i a un futur que desitgem.

Ens sembla que és necessària una escola-fòrum on nens i nois siguin acollits en la seva totalitat i on, en llibertat i amb el respecte de l'opinió de l'altre, els sigui permès de parlar, argumentar i debatre qualsevol tema. Pensem que només d'aquesta manera és possible esdevenir protagonistes actius i conscients de la cultura de la comunitat humana i històrica en la qual es viu, i no restar, al contrari, com a receptors passius de regles buides d'autèntic significat.

mateixes: no ens interessava parlar de regles per educar nens més «obedients», o valorar el contingut de les regles que els nens coneixien.

Ens interessava, en canvi, aclarir a l'escola determinades situacions concretes en les quals, als infants, els fos possible raonar i actuar sobre les regles, encara que, de fet, en la vida de l'escola, aquestes situacions són nombrosíssimes, neixen i són viscudes en el dia a dia.

Aquest projecte, doncs, va voler representar una oportunitat d'aprofundiment i de síntesi, amb la consciència que el sentit d'ajudar els nens en la comprensió i construcció de regles significatives i compartides ens el juguem, com a adults, cada dia, en cada acció i en cada diàleg. Com les estratègies de discussió i de consens, es tracta de valors que diàriament posem en pràctica juntament amb els infants.

El veritable projecte va evolucionar a través d'hipòtesi, desitjos, col·loquis, proves, nego-

ciacions entre els nens i amb els adults, pares i mestres, sobre el significat de les regles. Fou un recorregut que passà per diversos moments de participació i de concentració, individualment i en grup, que travessà períodes d'intensa i tossuda immersió en les discussions, juntament amb períodes dedicats a matisar les afirmacions fetes.

Sobretot, va ser necessari un temps per posar a prova, en les actituds quotidianes, les regles que s'havien decidit; regles que, a partir d'aquestes proves, han trobat noves i més subtils modulacions.

Exposarem una síntesi del projecte realitzat amb el grup dels nens de cinc anys, provant de reproduir els passatges més significatius de l'evolució del pensament i les accions dels nens i adults al voltant d'aquest tema.

El projecte amb els infants va començar amb algunes preguntes formulades per les mestres: «Què són les regles? Segons la vostra opinió, per a què serveixen? Qui les fa?»

Les converses es van produir en grups petits o mitjans, d'un mínim de tres nens a un màxim de dotze.

Al principi, amb grups formats només per nens o només per nenes (ja que el gènere és



una de les grans diferències en el conjunt de les diferències individuals, ens interessa sempre de manera especial); després, amb grups mixtos, provant de respectar, en formar-los, les sintonies de relació derivades de l'amistat.

Vàrem considerar la conversa com una de les estratègies d'exploració i d'enfocament del tema que preteníem afrontar. Sense pressa, doncs, concedírem, a infants i adults, el temps necessari per pensar, cercar, trobar i canviar les seves idees.

Deixàrem per a més endavant la determinació d'altres preguntes més complexes, posant atenció especial en el fet que es trobessin tant com fos possible en sintonia amb els interessos i coneixements dels infants.

Durant les converses, la tasca de les mestres va ser secundar, discretament, el ritme de la comunicació afavorint el debat entre els nens, reconstruint la memòria dels aspectes enfocats per part dels diferents subjectes participants i restituint-la en discussions successives al voltant d'algunes zones determinades com a possibles aprofundiments del tema.

En el recorregut, els nens varen representar, fins i tot de forma gràfica, les seves teories (n'oferim alguns exemples en aquestes planes): una manera per continuar pensant, fent hipòtesis i investigant amb un altre llenguatge.

*Quin significat tenen les regles segons els nens de cinc anys?*

«Una regla vol dir seguir allò que diuen els altres», diu algú.

«Algunes regles són no pegar al pare, no pegar a les germanes, sinó els pares et peguen

a tu. No pegar als avis, l'oncle i la tieta, perquè sinó t'escalfen.»

«Hi ha també les regles dels jocs, que són però molt difícils.»

*Qui són segons els nens els legisladors? De qui és, doncs, la tasca de dictar les regles?*

«A l'escola les decideixen els mestres, a casa els pares, al cel, Déu.»

«També hi ha el batlle, que està allà per decidir les regles. Perquè potser va néixer d'un altre batlle, que va néixer d'un altre batlle... La seva feina és precisament la de fer les regles.»

El primer impacte amb les idees expressades pels nens sobre les regles va ser per a nosaltres un xic desconcertant. A les primeres converses, les regles eren definides secament com el moment de l'obediència, del respecte, de l'acceptació. Ens vàrem demanar el perquè. En efecte, a la realitat els nens sovint estan obligats a atènyer-se per necessitat, més que per compartir-les o estar-ne convençuts, a tota una sèrie de normes que els adults els imposen sense, de vegades, trobar la manera idònia i el temps per argumentar-les.

El resultat d'aquesta inevitable immersió en un món fortament i àmpliament regulat és que els nens semblen comprendre abans les conseqüències del no atènyer-se a la regla («tornar alguna cosa», «ser castigats», etc.) que el motiu pel qual han de ser respectades.

Però, continuant en el projecte, cada cop es va fer més evident l'evolució del pensament dels nens en relació amb el concepte de regla. La identitat, la utilització, el valor que

els nens progressivament van anar atribuïnt a les regles ens varen semblar estretament vinculats a una recerca més àmplia en el marc de la cultura de pertinença.

En especial, les nenes posaven en relleu sovint la importància de la genealogia i dels cicles de les regles, necessaris per mantenir unides les generacions.

Deien: «Les regles, com que són difícils, les saben només els grans. Després, els pares, quan els seus fills esdevenen grans, els les expliquen i, després, els nens, quan es fan grans i fan de pares, les diuen als seus fills... i així, sempre.»

A més, els nens varen investigar i fer conjectures al voltant de com també els altres éssers vius segueixen determinades regles. Aquest pas des dels homes als altres éssers vius ha posat de manifest la importància de les regles dins del ritme de la vida i de la supervivència, ampliant l'abast i els valors de les pròpies regles. Els nens deien:

«Les plantes, pensen elles mateixes a transmetre's les seves regles i els seus pensaments».

«Els homes no saben les regles de les plantes però les poden conèixer a través dels nervis de les fulles.»

Enunciaven:

«La més important és que no s'ha de llençar l'oli usat dels cotxes als rius dels boscos!»

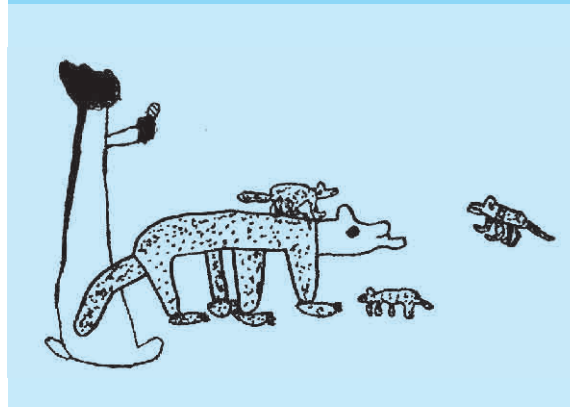
«És clar: no s'ha de contaminar les aigües!»

«No s'ha de matar.»

«No s'han de matar els animals del bosc!»

«No s'ha de fer foc al bosc!»

Contaminació, mort d'animals, incendis són imatges molt fortes i freqüents de la crònica dia-



*A dalt, persones que es diuen les regles. Al mig, animals que protegeixen els seus cadells. A baix, el bosc.*

ria que els nens recollien a les seves converses. Escoltant els nens que raonaven al voltant d'aquests temes, vàrem quedar molt sorpreses per la intensitat de la seva atenció i la seva escolta recíproca, més que pels termes emprats, que podien haver estat manlevats dels discursos dels adults. De vegades, els nens varen voler separar-se de la seva experiència per adreçar-se a qüestions més generals, ampliant el debat i movent-se entre més punts de vista. Menys subjectes a la memòria de les seves petites discussions i topades quotidianes, es deixaven intrigar pels entorns que menys dominaven. Per la nostra banda, acollírem, i sovint provocàrem, l'estratègia de recordar i relacionar informacions diferents, ampliant la mirada a paisatges i subjectes diversos, com les plantes, els animals, però també els joves, els avis, ja que, d'aquesta manera, ens semblava que afavoríem una percepció més profunda i conscient del significat de regla.

També el difícil pla de la relació entre emocions i regles fou objecte de discussió i debat entre els nens.

Deia en Giorgio: «Quan no es respecten les regles és perquè un s'oblida de tot! S'oblida i se sent malament.»



I la Federica: «A mi no em passa mai de no respectar les regles... Les respecto sempre perquè així... em sento bona». La Federica, amb aquesta frase, ens recorda com l'obediència, tan sovint objecte de xantatges afectius, esdevé un indicador important per a la valoració d'un mateix.

### Entrenament per a la democràcia

Treballar en grup oferí un bon entrenament per a la democràcia. Els nens comprovaren la necessitat d'aprendre a argumentar les seves idees, l'esforç d'escoltar opinions diferents i el descobriment de la legitimitat dels punts de vista oposats, fins a arribar a assolir la qüestió central del tema de les regles: la seva negociació.

En Leonardo: «Però, si les regles no són justes, llavors els altres han de dir alguna cosa!»

«Si a tu no et sembla justa, tu pots dir: no, jo no ho faig.»

«De tant en tant, cal canviar-les», deia un altre.

L'Eugenio va proposar un xic d'anarquia: «jo crec que, a vegades, es pot fer sense regles perquè és més divertit, si no es decideix qui mana, cadascú fa el que vol i es diverteix més.»

El Giovanni, que va ser l'esperit legalitari del grup: «Però, si no es decideixen les regles, hi ha confusió, cada nen fa una cosa diferent, no anem alhora.»

En Danilo, molt realista: «Per a nosaltres, els nens, és un guirigall terrible posar-nos d'acord, perquè quan tots discuteixen ja no s'entén el que diuen.»

La Camilla: «Per a nosaltres, les nenes, és més fàcil posar-nos d'acord perquè nosaltres diem: 'Juguem?', 'sí!'. I ja està fet!»

Construir i teixir relacions implica bona part de la vida dels nens que, progressivament, assimilen, per ells mateixos, que el fet de compartir valors i comportaments esdevé un element important per construir relacions sòlides i satisfactòries.

El fet de discutir i reflexionar plegats sobre les seves experiències va permetre un altre enfocament no menys important: la possibilitat de ser coprotagonistes, més enllà dels moments de joc amb els amics, en la construcció i definició de noves regles.

Un cop conquerit el significat i la possibilitat de ser legisladors, els nens, acompanyats del suport afectuós i encoratjador de l'escola, van suggerir un repte possible: proposar als

pares i a les mestres un pacte, que impliqui nens i adults, per discutir i aprovar una tarda a l'escola. Sorgiren dues propostes: una «Carta de les regles a l'escola» i una «Carta de les regles a casa». ■

### Bibliografia

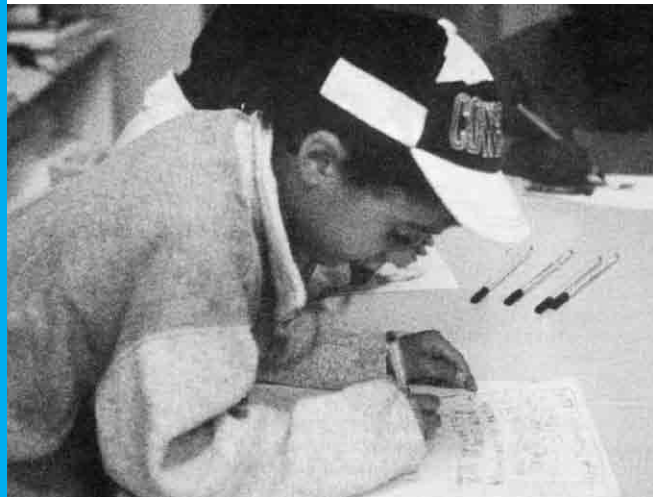
- AMMANITI, Massimo: *Crescere con i figli. Le nuove regole dell'educazione*, Milano: Mondadori, 1997.
- COLES, Robert: *L'intelligenza morale dei bambini*, Milano: Rizzoli, 1998.
- OLIVERIO FERRARIS, Anna: *Crescere, genitori e figli di fronte al cambiamento*, Milano: Raffaello Cortina, 1996.
- SANTELLI BECCEGATO, Luisa: *Bisogno di valori*, Brescia: La Scuola, 1991.
- SCHAFFER, Rudolph: *Il bambino e i suoi partner*, Milano: Franco Angeli, 1990.
- VEGETTI FINZI, Silvia, i Anna Maria BATTISTIN: *I bambini sono cambiati*, Milano: Mondadori, 1996.
- Vergine, Tiziana: «La relazione educativa», a *Bambini*, maig de 1990, p. 18-23.

### Notes

- Paola Strozzi i és mestra de l'escola municipal d'infància Diana de Reggio Emilia.
- Tiziana Filippini és pedagoga i treballa a l'Equip Pedagògic de les escoles i escoles bressol de l'Ajuntament de Reggio Emilia.

El projecte sobre el tema de les regles va ser realitzat amb els nens de 5 anys del parvulari Diana de Reggio Emilia, durant el curs 1998-1999.

Mestres: Evelina Reverberi, Paola Strozzi; *Tallerista*: Vea Vecchi; Pedagoga: Tiziana Filippini. Les fotografies són de Vea Vecchi.



*Un grup de nens escriu la carta de les regles.*

# Cantant per a la mainada

## A l'escola bressol

El moment més idoni per anar a fer una actuació a la llar d'infants és a final de curs. Quan apleguem mares, pares i familiars, d'una banda, i infants i mestres, d'una altra, per compartir una festa que és cloenda del curs. És un moment idoni perquè a final de curs els infants tenen els hàbits molt adquirits, els més grans (entre dos i tres anys) responen molt bé a les cançons perquè ja en saben moltes, saben fer una fila i agafar-se de les mans per fer una rotllana. Alhora, hi vénen germans i germanes, tothom hi participa, pots cantar cançons gesticulades, de sons, desconegudes i de noves i pots fer danses simples a les quals de bon grat pares i mares també s'afegeixen.

**Toni Giménez porta ja un munt d'anys cantant per a la mainada. Ha preferit sempre veure's com un pedagog-cantant, més que no pas com un artista, com un sensibilitzador de persones que pretén ajudar a créixer els infants a través de les cançons, la dansa i la música. Ha voltat centenars de llars d'infants, parvularis i cicles de parvulari de les escoles, edats en què la cançó i la música arriben a l'infant d'una manera tan directa i viva que els nens i les nenes s'hi senten molt atrets.**

car i escoltar instruments acústics. Poder fer broma, poder ensenyar-los cançons, cantar-ne algunes que canten al llarg del curs. És un moment íntim únic. Si estàs pansit, ells et donen alegria; si estàs enfurismat, els transmetes vida i vivesa. Són estones màgiques i d'un profit educatiu excel·lent. De vegades, hi ha algun nen o nena que plora (i ja ho sabeu, en comença a plorar un... i acaben plorant la meitat), hi ha els que et miren amb aquella cara de sorpresa, hi ha els que t'escolten embadalits i fins i tot n'hi ha algun

Una altra possibilitat (la més qualitativa en l'aspecte educatiu) és anar directament a les escoles i seure amb els infants a terra o damunt de l'estora. Tenir-los a prop, que puguin escoltar música en viu, que puguin veure, to-

que s'adorm. L'aspecte més important no és si participen molt o poc, sinó el fet que escoltin música en directe, que vegin una persona diferent que entra a la llar (la seva segona residència) i, sobretot, si és home (en falten molts d'homes a les llars!), i que les mestres i educadores vegin les possibilitats del so, del cant, de la música, del ritme. Pot haver-hi un treball a priori («sabeu?, vindrà un senyor que porta una guitarra i un banjo a cantar-nos cançons») i un treball a posteriori (comentaris, dibuixos, «què ens va dir aquell senyor? Quines cançons més boniques, oi? Que li vau fer un petó? Que us va cantar *La coqueta amb sucre* a cadascú?»).

Ens adonem, amb el pas dels anys, que el que fa vint-i-cinc anys era impensable de fer amb infants més petits de tres anys avui és fàcilment assolible, que el llistó el marquem nosaltres, que els límits són més aviat nostres i no pas dels infants, i que ja no es tracta de veure el món només amb ulls d'infant com proposava

Toni Giménez



**“seure amb els infants a terra o damunt de l'estora, tenir-los a prop, que puguin veure, tocar i escoltar instruments acústics, és un moment íntim únic.”**

Francesco Tonucci fa anys, sinó de sentir-lo amb pensament d'infant. Talment com els diem als estudiants de la universitat que opten per l'especialitat d'educació infantil: no es tracta només que els nens i les nenes us agradin, sinó que us cal conèixer molt bé com són i com cal educar-los i que tingueu una profunda vocació personal. Perquè heu escollit una professió d'una grandíssima responsabilitat social.

### Tot cantant al parvulari

De parvularis, ja n'hi ha pocs; ara tot queda repartit bàsicament entre la llar i l'escola, però fins no fa gaires anys encara hi havia les escoles de 0 a 6 anys. Tant en aquests centres com en els cicles de parvulari actuals a les escoles, fer-hi una actuació, ja sigui en una de les festes tradicionals (Castanyada, Nadal, Carnestoltes, Sant Jordi) o populars (dia de la pau, patró de l'escola, fi de curs) o ja sigui a les classes, és una meravella. Són edats en què responen esplèndidament a les cançons, les danses i la música.

Al llarg d'aquests 25 anys he anat veient la mobilitat de les edats en referència a les actuacions d'animació. Si en els meus inicis cantar en la franja 0-6 era poc habitual i, en canvi, podies cantar perfectament fins als grans de catorze anys, actualment ha passat el contrari: a partir dels deu anys sembla que ja se'ls fa gran tot aquest món de cançons i ja hi arrufen el nas i, en canvi, dels dos als sis anys és on més feina es pot fer. Veiem, ja sigui per mal o per bé, que cada cop la infància dura menys, que els anys en què la imaginació té un paper rellevant per a la seva construcció personal del món es van avançant i que els duem tal vegada

massa ràpidament al món de l'adult. Amb la música, això s'ha notat moltíssim en la darrera dècada. Els infants de tres a sis anys ofereixen moltíssimes possibilitats perquè les cançons s'hi avinguin: aspectes curriculars (centres d'interès, temes, fets conceptuals concrets), aspectes socialitzadors (cantar en grup, celebrar festes intercicles, colònies), formació actitudinal (valors, identitat d'un mateix —aquesta àrea va molt més enllà de ser una descoberta d'un mateix en l'aspecte físic—, formació moral).

Tenir un racó de cançons, anar confeccionant el propi cançoner de curs, participar en temes transversals a través de les cançons i de la música, oferir-ne una mostra a mares i pares o enregistrar un CD amb el material que hem acumulat al llarg de tot el curs, són algunes de les possibilitats en què la cançó pren un paper educatiu més enllà d'una formació estrictament musical. Per això els responsables de les lleis educatives haurien de veure la importància cabdal de la música, la cançó i la dansa per educar un planter d'infants que han d'esdevenir persones sensibles i amb els valors que fonamenten la convivència humana.

### Cursets per a mestres d'educació infantil

Els cursets comporten estones meravelloses per poder ensenyar nous repertoris de cançons i danses, per poder teoritzar sobre tots aquests aspectes, intercanviar impressions i, sobretot, motivar molt. En tots aquests anys també hi ha hagut canvis en aquest nivell: els professionals de l'educació que abans venien enfurismats cercant material nou i fresc, ara sembla que vénen com més forçats, menys animats, més desenci-

sats (d'altra banda, aquest desencís també es nota a les universitats amb els estudiants) i ara costa més arrossegar un grup de persones que ve a aprendre cançons. Amb tot, si el curset és prou llarg per establir una relació fructífera, tard o d'hora sorgeix aquesta capacitat innata dels mestres per vibrar per allò que ens ha de servir més endavant per treballar amb els infants.

### Publicacions musicals per a aquestes edats

Actualment comencem a veure un interès més gran per publicar enregistraments, llibres o cançoners per a aquestes edats, tot i que estem lluny d'assolir encara una estabilitat que ens asseguri tenir al nostre abast una periodicitat de publicacions que continguin cançons, danses o música. Hem assistit, per bé o per mal, als primers llibres de text per a Llar-2 anys, que inclouen cançons i la part fonogràfica enregistrada. Pel que fa als cançoners exclusius de zero a sis anys, a Catalunya, que havia estat capdavantera en edició de cançoners, gairebé no se'n publiquen en l'actualitat. Hi ha alguna editorial que aposta pel llibre acompanyat de CD, opció que tal vegada és una de les millors, actualment, d'una banda pels problemes de llenguatge musical del cos de mestres d'infantil als quals es fa difícil la interpretació d'una partitura i, d'altra banda, perquè una cançó enregistrada és molt més viva que una solfa, atès que és molt difícil, de vegades, escriure «l'aire» d'una cançó en un pentagrama.

Una bona manera d'aprofitar la producció que s'ha fet al llarg de tants anys és aconseguir-la a les biblioteques públiques (moltes també són actualment fonoteques) que tenim al nostre

abast i a les de les facultats universitàries. L'intercanvi de publicacions entre biblioteques i les possibilitats que ens ofereix Internet són idònies per a l'usuari que escorcolla tot cercant cançons i danses per eixamplar el seu repertori.

### Extroducció

Si una introducció ens condueix cap a dintre (*intro-ducere*), l'«extroducció» ens catapulta cap enfora. Ha de servir per esperonar. Cantem! Que qui canta, viu i qui canta estima, diuen els aforismes. Cantem de tot, cançons de la nostra terra i cançons foranes (si és que hi ha cançons que ho són mai).

Tenim la sort que a Catalunya hem traduït multitud de cançons: aprofitem-ho! Les cançons trenquen fronteres, proliferen de boca a orella i travessen dures cuirasses. Els pobles oprimits canten sempre, atès que la cançó dona força per dir allò que sents (sort n'han tingut molts poetes catalans que alguns cantants els han musicat; sinó la seva obra potser hauria passat desapercebuda). Les cançons són com la pluja fina que penetra sense fer mal i la terra se'n beneficia. Les cançons, per elles mateixes no poden fer canviar el món, però poden fer persones sensibles al fet humà i això sí que és tasca dels qui fem de mestres (aquesta paraula tan simple i tan gran –mestre: guia, orientador, *shepa*). Que no perdeu el delit i que la música us hi acompanyi! ■

Les dues últimes obres de Toni Giménez: *Canta'm un conte*, Barcelona: La Galera, 2002 (10 contes, en forma de cançó, per treballar els valors); *25è aniversari*, Barcelona: ÀudioVisuals de Sarrià, 2002 (CD amb 35 temes nous per a infants i grans).

Per connectar-hi: [www.terra.es/personal/tonigif](http://www.terra.es/personal/tonigif); [www.tonigimenez.net](http://www.tonigimenez.net)



# Sorpresa i indignació des de Pamplona

Alfredo Hoyuelos

**L'aparició d'un catàleg de serveis educatius ha permès a l'autor de fer una anàlisi sobre les polítiques neoliberals, en les quals les persones i les seves necessitats esdevenen pures mercaderies. Una política plena de tergiversacions encaminades a generar confusió amb falses dicotomies i conceptes que emmasquen la realitat, com quan comparen qualitat amb quantitat, assistència amb educació, diversitat amb degradació, flexibilitat amb rendibilitat, conciliació amb submissió.**

M'ha arribat a les mans el *Catàleg de serveis educatius per a la primera infància i la família*, publicat el juny de 2002, curiosament per la Diputació de Barcelona. En aquest fullet, la institució vol fer una presentació d'un seguit

de serveis per a la primera infància i la família.

Qualsevol publicació, imatge visual o text no són neutres. En la seva forma i en el seu contingut revelen una forma política de veure el món i, en aquest cas, la infància. Una infància que, històricament, ha estat manipulada, maltractada i poc considerada en les seves riqueses i potencialitats. Nens, nenes i institucions educatives que, encara avui com mostra aquest manifest, són menyspreades i humiliades.

Cada fotografia conté significats explícits i

implícits. Cada paraula o concepte destapen una semàntica ideològica. Tota imatge és un punt de vista, un enfocament i un enquadrament –conscient o inconscient– que fa visible alguna cosa i, alhora, amaga o

encobreix altres aparences múltiples. El contingut es manifesta en la forma i la forma en el contingut. I la lectura d'una figura ens permet interpretar les intencions del fotògraf mateix, del maquetista i de l'editor.

## Sorpresa

Al llarg de l'esmentada publicació, apareix una llista de diversos serveis que els autors del *Catàleg* s'atreveixen a anomenar –falsament– educatius. I, d'aquesta manera, emprant com a

únic criteri la quantitat (i no una gran preocupació per la qualitat), ens volen vendre com a serveis educatius alguna cosa que no ho és. Així, aquest *còctel Molotov* ens exhibeix, entre altres serveis, les guarderies (un establiment que s'hauria de considerar delictiu), les cuidadores d'infants, les mares de dia, les cangurs o les treballadores de la llar com a quelcom educatiu.

És molt greu que aquest *Catàleg* confongui el que és assistencial amb el que és educatiu. És terrible que, basant-se en una pretesa diversitat i flexibilitat de serveis perquè s'adaptin a les necessitats (i no drets) de les famílies (i oblidant completament les criatures), intenti vendre alguns d'aquests antres, convertint les persones en pura mercaderia, com fan els corrents neoliberals més durs. És execrable i repugnant que, amb la pretesa política més putrefacta que intenta saldar la popular idea que és necessari conjugar la vida familiar amb la laboral, es despleguin una sèrie de serveis, en els quals l'única

variable possible és la que tot s'hi val quan els nens i les nenes són petits. Quan en el fons allò que interessa, en aquesta forma de govern, és un abaratiment i desqualificació dels professionals que s'ocupen d'estar amb les criatures.

L'educació pressuposa la saviesa de «conduir a fora», de manera equilibrada i sense falses precocitats, les capacitats dels infants des del naixement. Riqueses que com més va més sorprenden els educadors, psicòlegs, pedagogs i investigadors. Per tant, és una prioritat que els països i les comunitats locals pensin en projectes d'educació que assegurin el futur de totes aquestes potencialitats de què parlem.

Però cal tenir en compte que l'educació s'o-

---

**“Qualsevol publicació,  
imatge visual  
o text no són neutres.”**

---

posa, per naturalesa i funció, al caràcter assistencial (fins i tot els assistents socials es van canviar el nom amb raó pel més adequat de treballador o treballadora social, el qual no té una connotació pejorativa).

S'assisteix o s'auxilia el pobre, el necessitat. És a aquest a qui s'ofereix caritat davant d'una demanda de socors. És el mínim que es vol donar per tranquil·litzar la nostra consciència. I és que el fet assistencial parteix, al contrari de la concepció educativa, d'una imatge d'infància pobra de recursos que, pel fet de ser menor (i com «més menor» més dèbil), es pot i s'ha d'acontentar amb poca cosa, amb el mínim.

Es tracta d'una infància que no compta ni socialment ni políticament. Això és el que passa amb les criatures de zero a tres anys. Quan, ara, la mal batejada *Ley de calidad* recupera del record ranci franquista els centres educativo-assistencials, s'està intentant de resoldre la

---

**“Cal tenir en compte que  
l'educació s'oposa,  
per naturalesa i funció,  
al caràcter assistencial.”**

---

impossibilitat de la quadratura del cercle. En realitat, no ho poden negar, es tracta d'una concepció de serveis assistencials, però com que al segle XXI això queda molt malament de dir, s'inventen un binomi impossible que anomenen educativoassistencial.

El fet assistencial ens situa davant d'una criatura –taula rasa– plena de necessitats que cal satisfer. I sobre la base d'aquestes mancances es munten institucions (i les consegüents professionals menys formades o sense formació, i les més mal pagades) que intenten cobrir les atencions bàsiques dels infants. Són les anomenades «guarderies» (no importa el canvi de nom si les condicions humanes i materials no canvien) i altres serveis que són aparcaments als quals els nens i les nenes assisteixen regularment per ser atesos mentre els seu pare i la seva mare treballen.

L'assistencialitat ofereix el mínim a qui en realitat hauria de rebre el màxim: comporta

**“Els nens i les nenes no necessiten la caritat ni la generositat de ningú; advoquen perquè, com a ciutadans, la societat els reconegui com a subjectes portadors de drets. I, entre ells, el dret a l'educació des del naixement.”**

un malbaratament econòmic i cultural perquè menysprea la perfectibilitat educativa de l'ésser humà, i s'ha d'eliminar de soca-rel.

El servei assistencial veu, inexorablement, l'infant com un subjecte sense drets. És només un ésser objecte d'atencions i de cura, però buit de drets, de riqueses que ha de fer expressar. La improductiva assistencialitat tanca un cercle sobre ella mateixa. Tot s'acaba aquí. No hi ha res més. És l'emblema de la manca de consideració i de respecte contra tota la humanitat.

El perill del fet assistencial és que és un model omnipresent que complau, ràpidament, algunes famílies i la societat quan els nens i les nenes són petits. Permet que els polítics es rentin les mans perquè aquests serveis, en el fons, es consideren sense rellevància de vot. Darrere de tot això, hi ha una desconsideració dels drets de la infància, que, com més petita, més destaca la seva etimologia (*in-falens* = el que no parla). Com diu Jesús Palacios, «la investigació ha documentat suficientment que les

famílies de menys nivell educatiu, quan les necessiten, es conformen més sovint amb opcions assistencials, mentre que les famílies amb més cultura i més ingressos s'esforcen amb opcions educatives». L'única manera de salvar aquesta discriminació és procurar amb rigor (regulant per mitjà de lleis i decrets adequats) que cap centre obert sigui assistencial o educativoassistencial (revisant rigorosament instal·lacions, titulacions del personal, mitjans materials, ràtios, etc.).

És important passar d'una concepció política de les necessitats a una consideració política dels drets. El dret és, per definició, «la facultat natural de l'home per fer legítimament allò que condueix als fins de la seva vida», i també la «facultat de fer o exigir tot allò que la llei o l'autoritat estableix a favor nostre». Els nens i les nenes no necessiten la caritat ni la generositat de ningú; advoquen perquè, com a ciutadans, la societat els reconegui com a subjectes portadors de drets. I, entre ells, del dret a l'educació des del naixement. El reconeixement d'aquest dret és un imperatiu democràtic.

I la Diputació de Barcelona, amb aquest fullet, és un mal exemple d'aquest pensament ètic.

### La indignació

Però no acaba aquí aquest malson. En un catàleg sobre diversos serveis de Barcelona el que tots esperem trobar són fotografies d'institucions d'aquesta ciutat. Doncs, no. A la portada, i en dues altres pàgines, descobrim imatges de l'Escuela Infantil Municipal Egunsenti de Pamplona. Imatges que ningú no ha demanat

permís oficial per publicar-les. Reproduccions completament anònimes i indocumentades, l'autoria i emplaçament de les quals ni apareixen ressenyats en els títols de crèdit ni en els agraïments. Instantànies preses probablement per una de les innombrables visites que ens arriben, des de diverses ciutats, a Pamplona per conèixer les nostres escoles infantils públiques. Fotografies que, sense ètica ni respecte per la institució, pels professionals, per les famílies i pels infants han estat filtrades i mercadejades d'una manera inadequada.

En altres imatges similars, descobrim alguns cartells en italià que se'm fa difícil situar a Barcelona, i de les institucions de les quals tampoc no trobem cap referència escrita.

### Sorpresa i indignació

He d'aclarir que escric aquestes línies a títol personal, però vull dir que no em consta que s'hagi rebut cap excusa, explicació o disculpa pel greu error comès.

Aquesta falta d'ètica és la mateixa amb la qual s'ha elaborat aquest *Catàleg*. Es tracta d'una manca de consideració moral; un menyspreu irrespectuós del treball que, dia a dia, molts professionals, a Pamplona i en d'altres indrets, intenten dur a terme per dotar les ciutats d'autèntics serveis educatius per a la primera infància i la família. Sense les fal·làcies ni mentides que aquest quadernet ostenta. ■

# Els vuit tentacles de la hiperactivitat

**Aquest escrit parteix d'un dubte. Com tants d'altres, com tantes vegades. En aquesta ocasió explicaré les meves indagacions sobre la hiperactivitat, tema sobre el qual fa temps que dono voltes i del qual no havia trobat fins ara explicacions prou clares que donessin resposta a les meves necessitats, a les meves observacions i a les meves hipòtesis.**

Darrerament em resultava curiós sentir parlar, cada cop més sovint i amb més convenciment, de la hiperactivitat. En parlaven els pares dels infants, els pediatres, els psicòlegs, les companyes de professió, la televisió. Tothom s'hi referia.

Només em va faltar que el curs passat vingués la mare del Pere amb unes pàgines que havia baixat d'Internet, en les quals «havia vist retratat el seu fill» (moure's d'una manera impacient, parlar en excés, no controlar els seus impulsos, «no fer cas», problemes de son, de relació, etc.). Me les va fer llegir per poder-les comentar després en una entrevista, cosa que va acabar de descol·locar-me, perquè el cas era que ni estava d'acord amb el que s'hi llegia (pensant en el nen), ni tenia clara aquesta qualificació d'«hiperactiu» que li posava la mare. Només alguns comportaments dels que des-

crivia aquell escrit s'assemblaven als del Pere.

Tanmateix, tampoc no tenia gaires coses per oferir a aquesta família tan necessitada de respostes, que

preferia posar una paraula al moviment incessant del fill per tenir un punt on agafar-se, una explicació, un camí, alguna cosa per poder indagar i revestir de solució. D'altra banda, jo també tenia necessitat de millorar la manera d'estar al costat del Pere (o d'altres infants com ell) sense posar-me massa nerviosa i sense culpabilitzar-los o reprimir-los sobrepasant els meus habituals límits de tolerància. En aquesta ocasió, vaig tirar endavant intentant fer-los veure que no hi ha cap infant igual a un altre, i que, a més, el seu fill no responia a tota la descripció i que podíem intentar buscar plegats altres maneres de plantejar-nos la «inquietud» que mostrava.

M. Carmen Díez

La veritat és que em van venir ganes d'explicar-los el que va passar a la meua mare amb la dislèxia. Ella, que va ser mestra durant quaranta anys, un dia em va confessar que «no creia en la dislèxia». Prèviament s'havia documentat, per descomptat, però, tal com m'ho explicava, mai no s'havia trobat un nen dislèxic. («I seria molta casualitat que no n'hagués caigut cap a prop meu amb tants com n'he conegut. A aquests xiquets, el que els passa és que no han après bé a llegir, ni més ni menys.»). Potser hauria dit una cosa semblant de la hiperactivitat si, per sort, hagués estat encara aquí i n'haguéssim parlat.

De totes maneres, a partir d'aquesta irrupció tan directa de la mare del Pere, vaig decidir sortir de la ignorància en la mesura de les meves possibilitats i vaig començar a fer el que sempre faig quan alguna cosa em planteja un interrogant. Primer faig una batuda per la meua memòria per veure si trobo alguna resposta, després ho pregunto a tothom, m'adreço a algun expert, penso i repenso una i mil



vegades, miro els llibres, el diccionari, i, darrement, també busco a Internet. Una mena de projecte de treball com el que faig amb els infants del meu grup.

Aquest cop el meu camí d'investigació s'iniciava amb un dubte-hipòtesi que em venia, d'una banda, «de la meva mare», de l'altra, dels pocs infants de característiques semblants amb qui havia topat en els meus trenta-dos anys d'ofici i, finalment, de les meves dificultats per ajudar a viure una mica més tranquil·lament alguns d'aquests remolins com el Pere.

Hi ha infants hiperactius o no?

### Mirant al voltant

El Lluís entra a la classe amb aire decidit. S'asseu en una cadira, mou amb força un bresol de fusta, s'ajeu a la catifa recolzant el cap sobre un coixí. Al cap d'un moment s'aixeca, es mira al mirall i després va tirant tots els peluixos d'una panera gran fins que la deixa mig buida. Aleshores s'hi fica a dins i l'acaba de buidar llençant-ho tot a fora. Somriu mentre fa cada una d'aquestes coses. De tant en tant, es posa a la boca algun d'aquests objectes o els dona cops, i també explora els forats amb curiositat. Menja molt bé i gairebé sense ajuda. No controla els esfínters. Té vint-i-dos mesos i és el primer fill de la seva família.

Als pares, els han dit que és un nen hiperactiu.

El Josep sempre va corrent. Abans d'asseure's canvia de lloc unes quantes vegades fins que decideix on i amb qui estarà. Tot i això, s'aixeca cada dos segons a saludar el que entra, a dir algu-

na cosa a la mestra, a fer pipí, a beure aigua. Fa ganyotes, riu (amb motiu o sense), i fa petits crits. Parla a tanta velocitat que no s'entén el que diu. Si li demanes calma, agafant-lo amb afecte, pot anar parlant més a poc a poc, però si la demanda és només verbal, no en fa cas. Dibuixa molt de pressa, amb traços segurs, però tan poc elaborats, que els seus productes gràfics resulten una mena d'embull que ell anomena laberint, carretera o escalètric. Menja sense mastegar i molt sovint s'ennuega. A les sessions de teatre vol fer tots els papers, durant les converses parla sense respectar el torn de paraula, en les activitats de psicomotricitat es converteix en un tornado que trepitja, empeny i arrabassa els objectes que tenen els altres infants. No segueix les consignes del joc ni del treball. Amb els altres infants, té conflictes, tot i que no el refusen. (Sembla que els atreu i els cansa alhora.) Presta poca atenció, però si està atent comprèn el que es diu i es treballa a l'escola. Té quatre anys. És el petit d'una família amb dos fills adoptats.

Als pares, els han dit que és un nen hiperactiu.

El Robert no s'està ni quatre segons seguits a cap lloc de la classe. Va caminant a grans passos, arrossegant els peus, amb el cos inclinat endavant, mig corrent. El seu posat és entre seriós i absent. Mira amb els ulls mig tancats i va fregant amb prou feines amb els dits les coses que troba, després se les posa a la boca i les tira a terra. Només es detura si un adult el reté, tot i els seus forcejaments per continuar corrent. No vol estar assegut ni per menjar. Si se l'obliga a alguna cosa emet un so llarg i agut. Si es troba

amb un altre nen en el seu camí fa el mateix que amb les altres coses: el toca, s'entreté en el cabell o les orelles, intenta llepar-lo... i continua. Menja de pressa si algú li dona el menjar; si no, fa algun mos i s'aixeca i torna a bellugar-se per totes bandes. No controla els esfínters. A l'escola no parla; els pares diuen que a casa diu unes quantes paraules: mama, papa, aigua, pa, no. Té tres anys i mig. És el gran de dos germans.

Als pares, els han dit que és un nen hiperactiu.

El Pau no pot tenir el cos quiet ni un segon. Si li ho demanes, fa uns moviments intermitents amb les espatlles, els peus o el cap. De vegades es toca els cabells molt ràpid i d'altres parpelleja amb un ull, amb una mena de tic incontrolat. Parla amb claredat, té un vocabulari bastant ric i construeix el seu discurs amb un bon ritme, habilitat i concisió. Imprimeix a tot el que fa una gran velocitat, des de menjar fins a caminar o jugar. Els seus productes plàstics i gràfics són poc precisos, com també les seves construccions i el seu equilibri. Ignora les normes i s'estranya si se li crida l'atenció perquè se salta alguna cosa. No aconsegueix fer amics, li costa cedir, posar-se d'acord. Es cansa de tot. Aparentment només li interessa canviar d'activitat, de persona, joc, tema... De vegades diu: «m'avorreixo», tot i que a la classe hi puguin haver sis o set tallers organitzats, en els quals pot fer des de jocs d'aigua fins a pintura, punteria, etc. Té sis anys acabats de complir. És fill únic.

Als pares, els han dit que és un nen hiperactiu.



Com és que, a nens tan diferents, se'ls anomena hiperactius?

Qui els adjudica això de la hiperactivitat?

Què és el que es mira per poder dir que un nen és hiperactiu?

És potser la hiperactivitat un comportament «d'ampli espectre» en el qual s'engloben formes tan diverses d'actuar?

### Sorpreses

Als diccionaris de sempre (María Moliner, el de la Real Academia, el Vergara, etc.) els ha passat com hauria pogut passar, segurament, a la meua mare: no els consta la hiperactivitat. L'única cosa que assenyalen és el prefix «hiper», que

com és sabut ve del grec i significa «excés» o «superioritat».

En el de Manuel Seco, en canvi, sí que hi apareix, i diu concisament: «Hiperactivitat: activitat exagerada». No endebades és un diccionari modern, que recull termes actuals. Potser s'ha hagut d'inventar aquesta paraula nova per poder anomenar un trastorn tan del moment?

Sorprenentment tampoc no apareix el terme ni en els diccionaris mèdics, ni en els de psicologia que acostumo a consultar. En el *Manual de psiquiatria infantil* d'Ajuriaguerra s'anomena la «malaltia hipercinètica», descrita per F. Kramer i H. Polnow, com «una síndrome que apareix entre els tres i els cinc anys,

després d'un episodi febril agut, i que es caracteritza per trastorns del llenguatge que regresen, hipercinèsia contínua, ràpida i impulsiva, sense simptomatologia neurològica apreciable i dèficit intel·lectual moderat».

A Internet, en canvi, hi ha moltíssimes pàgines a punt de ser consultades. Un mitjà d'informació «hipernou» que conté els trastorns també «hipernous»? Entre aquestes pàgines, s'hi troben algunes definicions, encara que sense gaires concordances. «Estat d'activitat muscular excessiva.» «Retard en el desenvolupament.» «Síndrome que té origen biològic, lligat a alteracions en el cervell, per factors hereditaris, o per una lesió.» Igualment s'assenyala la dificultat de definir el terme, perquè «la valoració d'un trastorn com a hiperactivitat acostuma a dependre de la tolerància de l'observador». Podrien ser noms alternatius: hiperquinèsia, nens desordenats o molt actius.

També he pogut llegir que té més incidència en els nenes que en les nenes, que «els hiperactius conformen un grup molt heterogeni» i que en l'adolescència el trastorn acostuma a remetre(!). Pel que fa a les característiques i a les causes hi ha unes llistes llarguíssimes, amb disparitats notòries i molta ambigüïtat. Esmenaré algunes de les curioses i variades «causes possibles»: trastorns emocionals, cerebrals, trastorn per dèficit d'atenció, malalties genètiques, retard maduratiu, alteracions bioquímiques, plom ambiental, dieta alimentària, múltiples factors interactuants, etc.

Pel que fa als tractaments hi ha menys varietat. O són farmacològics (tot i que es diu que tenen resultats insatisfactoris), o basats en

mètodes conductuals, o conductuals-cognitius, o són actuacions amb la família i l'escola que busquen més aconseguir actituds tolerants amb aquests nens, que canvis efectius en els seus comportaments. També hi ha altres propostes «peregrines», que esmentaré a tall de curiositat: un tractament amb «ulleres de colors especials»; un altre amb «megavitamines», alguns referits a normes i horaris «rígids», «càstigs curts, però eficaços», etc.

### L'opinió d'altres professionals

Després d'aquestes insòlites propostes, he decidit d'adreçar-me directament als especialistes que es troben amb els nens suposadament afectats d'aquest estrany mal tan difícil de definir, tractar i... entendre.

Ana Alonso, pediatra:

Es podria dir que la hiperactivitat és impulsivitat, inquietud freqüent i dificultat per mantenir l'atenció. Són nens que es poden distreure fàcilment, que no acaben les tasques que se'ls encomanen i que canvien sovint d'activitat. Tot i que crec que la hiperactivitat es podria considerar com una entitat en ella mateixa, també pot ser un símptoma d'altres problemes de tipus neurològic. Penso que actualment la síndrome està sobrediagnosticada, de manera que s'hi inclou qualsevol nen que no accedeixi a complir les normes escolars o de casa seva. Moltes vegades impressiona com un problema educatiu, una manca d'establiment de límits.

Antonio Soriano, pediatre:

La hiperactivitat és un trastorn caracteritzat per manca d'atenció, inquietud, dificultat per roman-

dre assegut... Apareix en els nens des dels dos o tres anys, però no es pot considerar patològic fins que tenen de quatre a sis anys, ja que fins a aquesta edat el desenvolupament maduratiu cerebral no és prou significatiu perquè la hiperactivitat es pugui considerar una malaltia. Abans, als nens amb aquesta mena de símptomes, se'ls anomenava nens molt inquietos o molt nerviosos, però crec que fa temps que se'ls anomena hiperactius.

Arturo Meliveo, pediatre:

Penso que sempre hi ha hagut nens hiperactius, nens inquietos, que evidentment donen més «feina» que altres nens més tranquils. Aquest comportament «mogudet» els ha proporcionat una mala premsa, tant als nens com a les seves famílies, perquè es té el concepte que el comportament del nen és causat per una «mala» educació. De fet, abans se'ls anomenava nens mal educats, inquietos o hiperquinètics

Avui es viuen els problemes familiars des d'un punt de vista diferent del d'abans. Aquesta situació que abans es vivia amb una certa acceptació i esforços extra per part dels membres del nucli familiar, es converteix avui en un problema. Pot ser que es tingui la sensació que tot té solució, però que aquesta solució està fora de la família, en mans d'altres: escola, psicòlegs, metges, medicaments, etc. I per això la família no s'hi implica suficientment, perquè creu que no té la formació necessària per poder fer les coses bé. O bé tenen por de fracassar, o totes dues coses, i aquesta situació tenalla la seva capacitat d'actuar.

Com que és un quadre que afecta nens en una proporció molt alta respecte a les nenes, es podria

pensar en un possible substrat biològic, però l'ambient és el que importa per començar a controlar la manifestació comportamental d'aquests nens. Si no es posen uns límits (i actualment és difícil posar-los), la quantitat de nens que exposarien aquest tipus de quadre seria cada vegada més gran, cosa que ja està passant actualment (síntoma) i això fa més difícil identificar quins nens presenten un quadre que requereix un tipus de control més gran i quins no.»

Cristina Torres, psicòloga clínica

Segons el meu parer, la hiperactivitat és la inestabilitat psicomotriu, això que tothom tradueix com: «és que no para», «no s'està quiet», «ho toca tot», «no escolta», «em fa sortir de polleguera». I aquesta inestabilitat es relaciona amb el que abans s'anomenava amb més freqüència, sobretot en els països anglosaxons, com a hipercinèsia i nen hipercinètic.

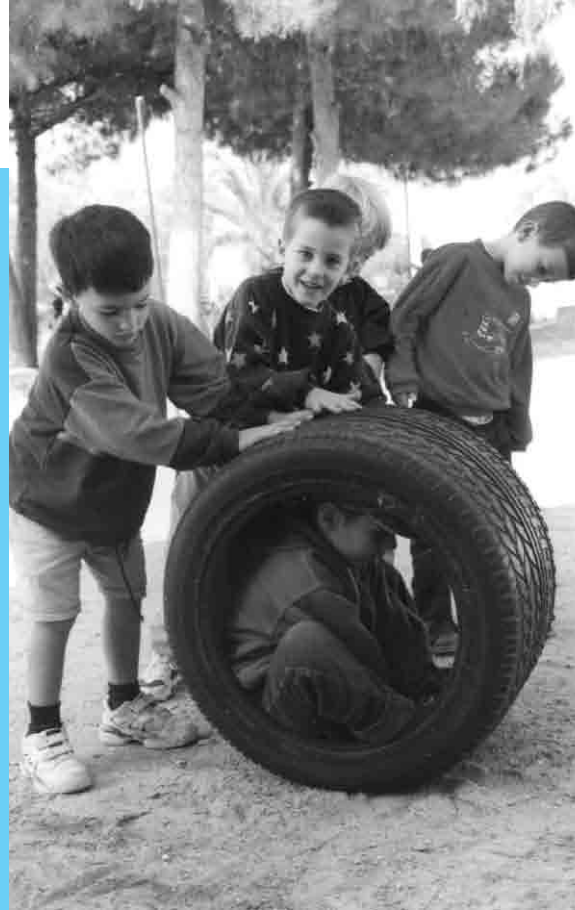
Jo veig la hiperactivitat com un símptoma que, entre d'altres, es pot donar per lesió cerebral, algun tipus de disfunció neurològica o en casos de psicosi. En aquesta seria com una descàrrega per la desorganització generalitzada, pel caos en què es troben. En les patologies neurològiques i cerebrals es troben associats altres símptomes com malaptesa motriu, dèficits d'aprenentatge, dislèxia, deficiències de la motricitat fina, en el control d'esfínters, problemes afectius i de relació, etc.

D'acord amb el *Manual de psicología* de J. de Ajuriaguerra i de Marsella, també s'observa la hiperactivitat dintre d'estats reactius per situacions traumàtiques o ansiògenes, per conflictes psicoafectius..., ja que com més petit és un

nen, més tendeix a expressar el malestar o la tensió psíquica mitjançant el seu cos. Actuar és, en principi, la modalitat més espontània i natural de resposta.

S'ha de delimitar també el quadre de la inestabilitat tenint present l'existència d'un període en el nen, fins als dos o tres anys, i fins i tot més gran, en el qual la seva atenció és naturalment làbil i la seva motricitat explosiva l'empeny a multiplicar l'activitat. No sempre l'ambient accepta amb facilitat aquesta conducta (actitud rígida dels pares, exigüitat de l'espai, exigència aberrant a l'escola...) i amb això es corre el risc que el nen accentui la seva conducta i s'instal·li en una autèntica inestabilitat reactiva.

Em pregunto si el fet que ara s'utilitzi tant això d'«aquest nen és hiperactiu» no pot ser per la tendència que hi ha de posar etiquetes que ho simplifiquen tot. És una manera d'evitar de



pensar en el que està passant i en les implicacions de pares i educadors? És un cop més el reduccionisme i/o cerca d'un gen, o alguna cosa orgànica que tranquil·litzi les nostres consciències, perquè si és una cosa biològica... és una cosa inevitable, «ens ha tocat i ja està...»

**Asunción Lillo, terapeuta familiar:**

Es podria dir que la hiperactivitat és una activitat exagerada, «no parar de fer». Dels nens hiperactius es diu que: no poden estar asseguts, que no paren de moure's. Es presenten com a «molt nerviosos». Per acostar-nos a aquest tema de la hiperactivitat potser seria bo que ens plantegéssim algunes coses:

- Quina classe de situació pot estar provocant la conducta hiperactiva?
- A quin tipus de conflicte pot reemplaçar?
- Què els diu el nen, als altres, amb els seus símptomes?
- Què els fa fer?
- Per a què serveixen els símptomes de nen hiperactiu? A qui pot «beneficiar»? Als pares, als germans, als avis, al mateix nen...?
- Són els germans grans, els mitjans o els petits els que més presenten aquests símptomes?
- L'infant neix nerviós o s'hi torna?
- Hi ha nens hiperactius al Tercer Món?

Crec que s'hauria d'emmarcar la «conducta hiperactiva» dins dels sistemes interpersonals que serveixen de context explicatiu de les conductes dels participants, i no solament de la del nen. Hi ha vegades en què els nens fan «soroll familiar», perquè aquest murmurí manté ocupats tots els membres de la família, emmascarant així altres problemàtiques, que, fins i tot, poden doldre o molestar més. Hi ha vegades en què el nen ha vist models en moviment incessant i no ha fet altra cosa que reproduir-los. Hi ha vegades en què el nen provoca situacions de risc amb el seu moviment continu i així té assegurada l'atenció de tots sobre d'ell i un lloc que viu com d'un privilegi més gran i diferència respecte als seus germans. Realment hi ha tants casos com persones i nuclis familiars, per la qual cosa podríem dir que la conducta hiperactiva mai no s'hauria de mirar «en solitari», aïllant el nen que la mostra, perquè ell sempre és «un símptoma en el seu context.»



**Algunes ressonàncies**

La informació d'aquests professionals m'ha estat molt útil i significativa per intentar entendre la complexitat del problema, la seva difícil ubicació, aquestes puntes diverses que, com cercles concèntrics, engloben i emmarquen la nerviositat dels nens, en bona part reflex de la nostra nerviositat com a adults en aquesta societat nerviosa i competitiva.

«Aquests nens fan sortir de polleguera.»  
Doncs sí, sovint ens fan perdre, als adults, la noció del «fins a on», del límit, del lloc. En alguns casos és perquè ells mateixos no estan «continguts» en un «dintre» singularitzador i van buscant, en una demanda massiva, que algú els faci el favor d'aturar-los i situar-los «en el seu lloc». Són nens que es mostren insatisfets, que anhelan sempre «alguna cosa més», potser perquè senten que «no tenen»... encara que tinguin moltes coses. Qui sap si el que busquen és la tranquil·litat que ofereix saber que algú els farà un forat, i els dirà que no si sobrepassen els límits, si surten de la polleguera de la seva porta.

«... com més petit és un nen, més tendeix a expressar el malestar o la tensió psíquica mitjançant el seu cos. Actuar és, en un principi, la modalitat més espontània i natural de resposta.»

Potser, doncs, la hiperactivitat és l'expressió del malestar, del sofriment en forma de símptoma, de senyal, de crida d'atenció sobre ell mateix. En resum, una manera de reaccionar i no una malaltia en ella mateixa. Davant d'una febre, et preguntes: On serà la infecció? Davant un comportament excessivament

inquiet o hiperactiu, per què no ens preguntem què deu passar al nen, què el posa tan nerviós, en lloc d'enganxar-li una etiqueta al front?

«Realment hi ha tants casos com persones i nuclis familiars, per la qual cosa podríem dir que la conducta hiperactiva mai no s'hauria de mirar 'en solitari', aïllant el nen que la mostra, perquè ell sempre és 'un símptoma en el seu context'.»

«Per què serveixen els símptomes del nen hiperactiu? A qui beneficien? Què tapen?»

En realitat aquests nens el que fan és posar-se en perill, alterar els adults, tenir raons amb els altres nens, considerar-se malament ells mateixos, aprendre menys del que podrien, no passar-s'ho bé en els seus jocs. És a dir: hi perden.

Es podria pensar que hi guanyen, encara que sigui una mica de temps, però és només una aparença, perquè ho acaben tot de pressa, però tarden més a aconseguir les coses, en no «entrar-hi», anant només fregant la realitat. O que guanyen el plaer de tenir l'atenció dels adults envers ells. Això potser sí, encara que sigui «per a mal». Se'ls fa cas perquè, si no, es poden fer mal o fer malbé alguna cosa. Però és una atenció més aviat «en negatiu», reactiva.

Es podria pensar que ho fan per obtenir el primer lloc i, tot i que no és així, sí que, a ells, els en podria fer la impressió. Està tan potentiat en la consciència col·lectiva d'aquesta societat que destacar, guanyar, anar endavant (o al damunt) dels altres és el millor! És com si hagués agafat a les seves mans la torxa dels

defectes de la societat i l'anés passejant sense poder-se apartar del camí prefixat, sense poder-se aturar. Aquesta torxa implica que ha d'anar corrent, sense escoltar res ni ningú, com si anés buscant el temps i la calma que se'ns han perdut als altres. Corren de part nostra, corren de part de tothom!

«...la família no s'hi implica prou, ja que creu que no té la formació necessària (?) per poder fer les coses bé. O bé tenen por de fracassar, o totes dues coses, i aquesta situació tenalla la seva capacitat d'actuar.»

Crec que aquesta és una manera de veure-ho bastant desculpabilitzadora i que assenyalava els motius d'algunes famílies en no actuar respecte a la situació del seu fill hiperactiu. Aquesta paralització en les funcions familiars porta a depositar en l'escola, en els especialistes i, en definitiva, en la societat una tasca educativa i formadora per a la qual no hi ha substituïts prou acceptables.

**Els vuit tentacles de la hiperactivitat**

A mi, la hiperactivitat se m'apareix com un pop. Un pop que atrapa i que, per la seva banda, està atrapat. Un pop que ho embulla i ho ennuvola tot tenyint-ho de negre, tapant els motius d'inquietud real, enfosquant la singularitat de cada nen, en relació amb el seu cos, amb el seu moviment, amb el seu lloc, amb el seu temps, amb la seva família, amb els altres. Un nen hiperactiu està atrapat en la seva actuació imparabile, igual que tantes vegades estem atrapats nosaltres en aquests cercles d'activitat febril, de treballs, de presses, de compromisos.

Quan un nen de quatre anys en endavant mostra el comportament «hiperactiu» que hem descrit, s'ha de pensar que li passa alguna cosa, que s'ho està passant malament, que necessita ajuda. Digueu-ne hiperactivitat, nerviosisme o com vulgueu dir-ne.

Sovint la hiperactivitat es culpabilitza i s'intenta sufocar a ultrança sense buscar més *perquè* ni més *coms*. Altres vegades s'eleva al rang de malaltia de la qual s'ha de curar i que s'ha de protegir. En algunes ocasions es reprimeix intentant «reeducar-la» a base de «gimnàstiques de desfogament», o de premis i càstigs, en els quals el nen veu que el seu desfici no minva, que ell literalment «no es pot aturar», i desconfia d'ell mateix i dels que el col·loquen en aquestes tessitures abocades al fracàs. També pot reaccionar deprimint-se, posant-se malalt o, simplement, disfressant una mica les seves

maneres i, en lloc d'anar trotant pertot arreu, es dedica a moure les coses de lloc o a llençar-les, a mossegar-se les ungles, estirar-se els cabells, tossir, etc.

Els que relacionen la hiperactivitat amb «superdotació» (no he aconseguit esbrinar per què), la toleren millor. Fins i tot, en l'àmbit familiar, es viu amb una certa satisfacció, amb orgull i amb exigències de cara a la institució escolar, que «no li dona el que necessita». No passa el mateix si es relaciona amb infradotació. Aleshores o bé es carrega de pena, o bé es nega, buscant motius diversos que deixin el nen i la família «fora de tota sospita».

Segons el meu parer, una de les causes d'aquesta hiperactivitat creixent que patim com a grup humà es podria considerar ben bé responsabilitat nostra, com a adults que conformem, d'una manera massa «conformista»,

aquesta societat hiperactiva, nerviosa, consumista, estressada i insalubre. No és estrany que cada vegada hi hagi més nens amb aquests signes d'hiperactivitat que, en realitat, ens afecten a tots. Potser són excessius tantes presses, tants estímuls, tantes classes, tant oci organitzat, tantes pel·lícules, tantes joguines, tant tràfec?

Crec que una manera de veure la hiperactivitat des d'una perspectiva de canvi seria, precisament, aturar-nos i deixar de viure a contratemps, «aguantar» les inquietuds i les demandes d'aquests nens hiperactius, i retornant-los actituds que invitin a l'autonomia, a la calma i a la creació, en lloc de llençar-nos a actuar (nosaltres també) compulsivament com si se'ns escapés el tren, o com si fóssim capaços de respondre a totes les seves demandes i, a més, ho haguéssim de fer a base d'excitació i moviment. Com podem pretendre que no adoptin el model que els hem posat davant dels ulls?

Contenir les inquietuds dels nens farà que ells no es desbordin, s'espantin, s'excitin o es moguin cada vegada més. Contenir i posar paraules que expliquin els seus impulsos, les seves exigències, farà que se sentin entesos, «subjectes», estimats. I això els donarà, d'una banda, tranquil·litat i salut i, d'una altra, ganes de posar-se a buscar per ells mateixos les maneres de solucionar el seus desitjos i les seves dificultats.

Contenir és «tenir amb». És compartir la tinença d'un mateix. És tenir-se activament, autònomament, però tenir-se amb algú al costat que sosté i transmet seguretats.



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®

Contenir, en definitiva, és sentir que no s'està sol i que s'és «algú», perquè «pitjor que morir és sentir que no ets ningú». Però no podem de vista que, per contenir un altre, cal haver-se sentit contingut abans, altrament farà falta tot un treball de reconstrucció interna.

Si el nen pot tenir-se ell mateix perquè s'ha sentit contingut, segurament no necessitarà anar corrent per aquí i buscant parets que l'aturin, pollegueres que el subjectin, ulls que el mirin.

#### Encara em queden dubtes

Amb tota aquesta cerca, he après bastant. Això no obstant, encara no tinc gaire clar si em podré mantenir en una certa calma quan vegi el Pere que es mou en el seu balanceig interminable mentre llegeixo el conte. Podré, si més no, prendre una part (la meva), del «problema», i reconèixer que, a la meva edat, tinc tanta necessitat de quietud, com ell de moviment?

Podré aprendre a establir amb aquests nens un vincle prou bo d'afecte, escolta i contenció que ens permeti parlar d'allò que els passa per poder anar-los *re-coneixent*?

Podré adonar-me que una via d'intervenció imprescindible és el contacte continuat i proper amb els pares?

Podré discriminar quan la inquietud dels nens esdevé tan excessiva que requerirà l'ajuda d'un especialista?

Podré acompanyar-los en els seus canvis cap a un estar millor i més saludable?

(Podré estar alguna vegada segura d'alguna cosa...?) ■

# Jo també en vull tenir!

Rates de Biblioteca

El meu germà petit sap molt bé què vol.

HENDERSON, Kathy: *Saps què m'agrada*, Barcelona: Timun Mas, 2002.



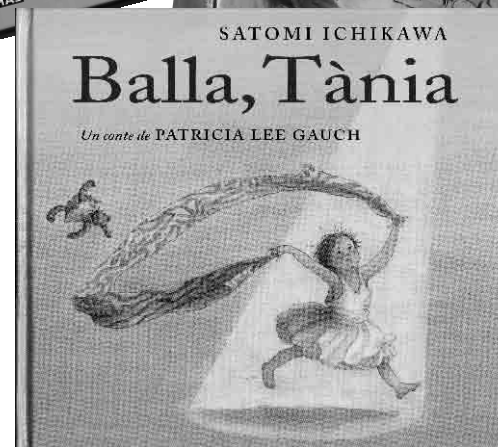
El meu germà gran sap «trucs especials» que em fan deixar de plorar.

WISHINSKY, Frieda, i Carol THOMPSON: *Onga Bonga*, Barcelona: Joventut, 1999.



El meu germà gran és un gran germà.

PITA, Charo, i Carmela MAYOR: *Igor*, Barcelona: Kalandraka, 2002.



La meva germana gran és ballarina. Jo també vull ser un «cigne» fantàstic.

LEE, Patricia, i Satomi ICHIKAWA: *Balla, Tània*, Barcelona: Serres, 2002.



Quin regal m'ha fet la meva germana gran!

ZENTNER, Jorge, i TÀSSIES: *Menjapors*, Barcelona: Destino, 2001.



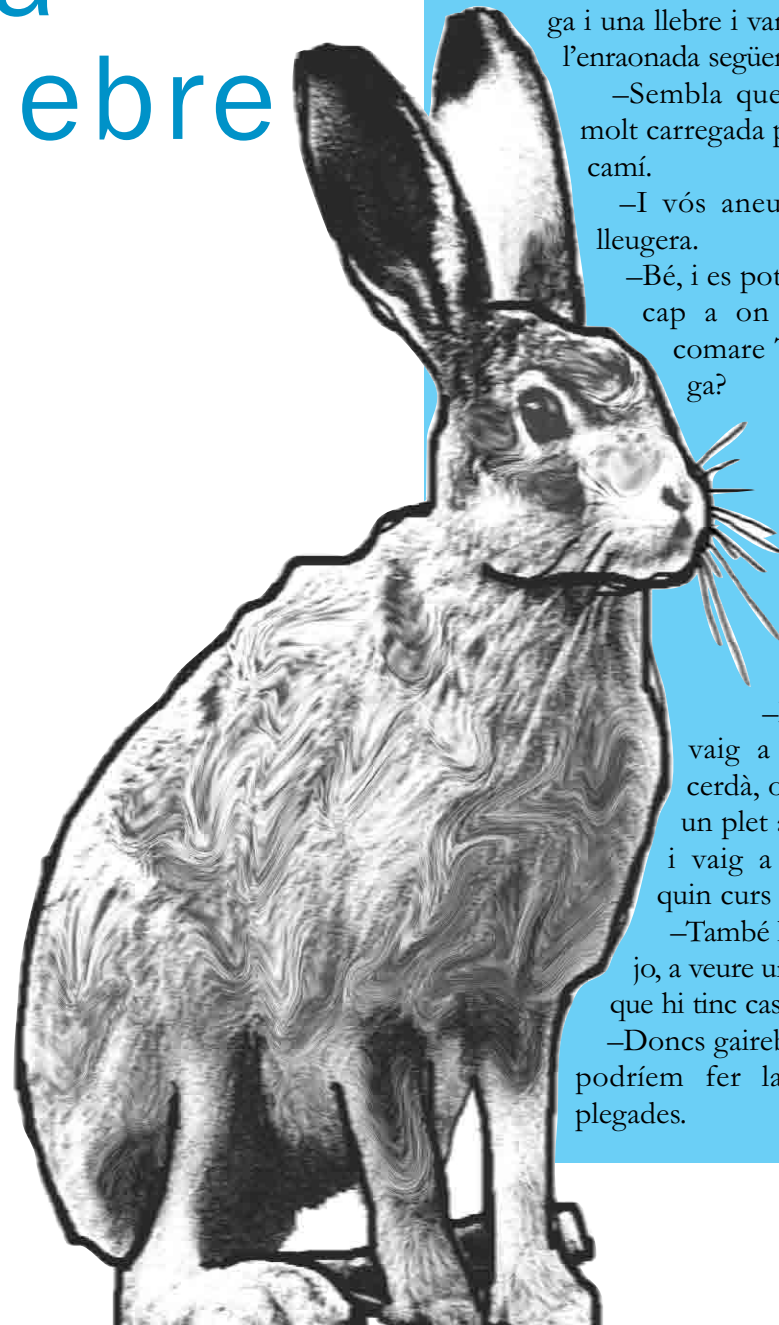
# Els contes i el temps

## La tortuga i la llebre

**Elisabet Abeyà**

En aquest cicle de contes per reflexionar sobre el temps no hi pot faltar aquesta coneguda faula d'Isop, que us oferim en la versió de Joan Amades.

Les faules solen tenir animals com a protagonistes i estan construïdes per expressar una intenció moralitzant. En aquest cas, la llebre presumeix de córrer molt, però la tortuga, a poc a poquet, arriba més d'hora i sense cansar-se gens. Des de fa segles els infants han anat veient en aquests animals un retrat d'algunes maneres de fer humanes. Els adults, quan contem aquesta faula podem aturar-nos un momentet i pensar que no cal anar atabalats com anem molt sovint. Però tant si som dels que corren com dels que van a poc a poc, ben segur que la llebre i la tortuga formen part del nostre imaginari col·lectiu. ■



**P**ELS AFORES DE BARCELONA un bell matí es van trobar una tortuga i una llebre i van tenir l'enraonada següent:

—Sembla que aneu molt carregada per fer camí.

—I vós aneu molt lleugera.

—Bé, i es pot saber cap a on aneu, comare Tortuga?

—Me'n vaig a Puigcerdà, on tinc un plet armat, i vaig a saber quin curs fa.

—També hi vaig jo, a veure una filla que hi tinc casada.

—Doncs gairebé que podríem fer la ruta plegades.

—I ca, que vós aneu molt a poc a poc i jo corro molt. Quan us feu paga d'arribar-hi?

—No tinc pas hora fixada ni mesuro el temps, però penso no parar de fer ma via.

—No sabeu la compassió que em feu amb tanta calma: jo penso anar-hi i ser a casa de tornada a l'hora de dinar. Si no anéssiu tan carregada, que porteu la casa al coll, us diria que pugéssiu damunt meu i en un no-res us hi duria; però tanta càrrega m'espanta. Ves, que tingueu bon viatge.

I la llebre es posà a córrer i a saltar, mentre la pobre tortuga, ara un pas ara un altre, es bellugava molt i gairebé no es movia.

Quan la llebre feia molta estona que corria, va recordar-se que encara estava dejuna i, com que anar pel món panxaprim no és gaire aconsellable, va entrar en un hort a fer-se un bon tip de verdura. I aquesta col vull, aquesta lletuga no, aquesta col-i-flor em menjo, aquell enciam el deixo, va passar una gran estona, tanta que quan va tornar al camí veié que la tortuga ja l'havia gairebé atrapada. I, una mica per dintre dels horts perquè la seva companya no la veiés, cames

ajudeu-me se les emprengué camí amunt. Però amb tanta verdures i tant córrer, aviat se sentí revoltament de ventre i certes necessitats que altra vegada la van fer aturar i amagar-se ben bé sota unes mates. I ara em sembla que no acaba, i ara em sembla que encara en tinc més, tant i tant de temps va passar que quan tornà al camí veié la tortuga al seu davant que ja havia fet més via que ella. La llebre, tota picada va dir:

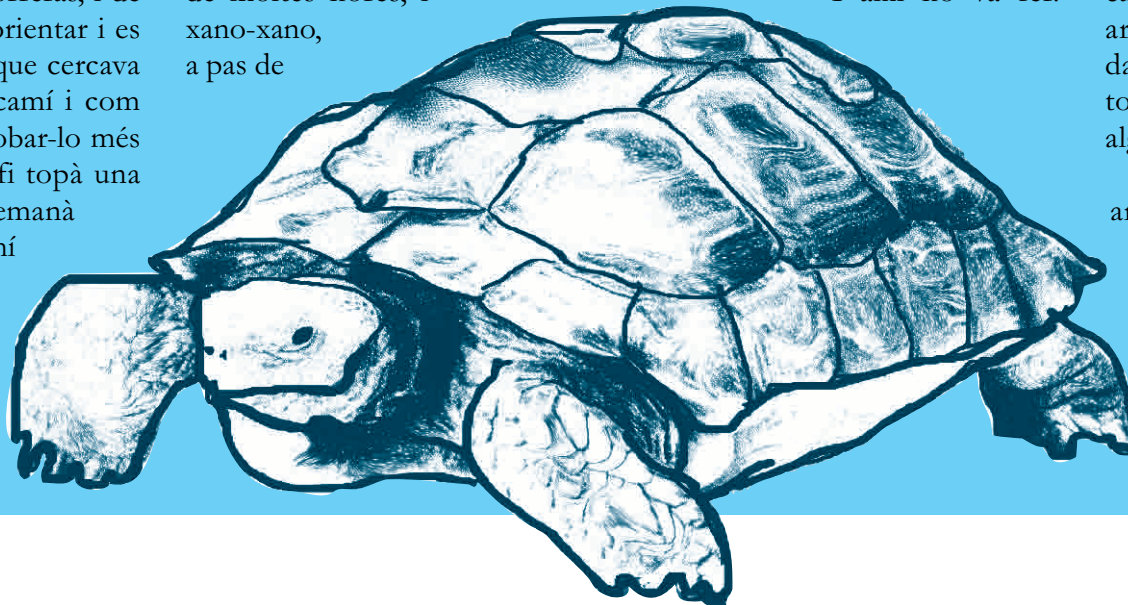
—Aquesta no me l'empasso.

I altra vegada es posà a córrer comes ajudeu-me. Però, per no passar per davant de la tortuga, perquè li feia vergonya, se n'entrà pels camps i vinga a córrer camps a través i corre que correràs, i de tant córrer es va desorientar i es va perdre, i per més que cercava no sabia pas trobar camí i com més s'afanyava per trobar-lo més es desorientava. Per fi topà una llebre més vella i li demanà que li ensenyés el camí de Puigcerdà. La llebre vella li contestà:

—És tan embolicat de trobar que, per més que us ho digui i ensenyi, no

el trobareu pas, i, d'altra banda, tots aquests verals són tan plens de paranys de caçadors que no faríeu dues passes que no caiguéssiu en una trampa. Veniu a reposar una miqueta al meu cau i us refareu i beureu una mica d'aigua amb sucre, perquè aneu molt adalerada, i després ja us acompanyaré jo mateixa al bon camí.

La llebre tot era protestar i voler fugir, però no es pogué desistir d'aquella vella de cap manera i, vulgues no vulgues, hagué d'anar al seu cau i beure aigua amb sucre i seure quatre hores de cada costat i sentir un gran enfilall de facècies que la vella li va contar, fins que, després de moltes hores, i xano-xano, a pas de



puça, la vella acompanyà la llebre al camí ral de Puigcerdà. I així que hi arribà tornà a veure la tortuga que ja era gairebé allí mateix. I la llebre, comes ajudeu-me, amunt altra vegada, sota d'un sol que espetegava tant que, amarada de suor, pensà que potser li caldria refer-se del cansament reposant una mica a l'ombra, i tan bé s'hi va trobar que es va adormir i quan es va despertar ja era gairebé vespre.

I tot això passava vora de Vic, i la llebre va dir:

—Anar de nit sí que és cosa que no em prova; dormiré a Vic, descansaré, i demà, amb la fresca, muntanya amunt, amb quatre gambades som a Puigcerdà.

I així ho va fer.

Quan l'endemà, cap a les vuit del matí, arribà a Puigcerdà pensant-se que la tortuga encara ni tan sols s'hauria llevat, se la trobà que ja sortia de casa de la Justícia i tornava a emprendre el camí de Barcelona tot xano-xano i tota fresca i tranquil·la, mentre que la llebre tot just arribava, cansada, suada i adalerada. Tota parada, la llebre preguntà a la tortuga:

—Com us ho heu fet, comare Tortuga, per anar tan de pressa?

—Sempre al meu passet i sense córrer; no deixant per res de caminar: quan vaig arribar a Vic a hora baixa, com que no havia corregut gota no m'havia cansat i vaig seguir el meu viatge ara un pas ara un altre i tota la nit he caminat sense parar, i com que ara tampoc no em sento cansada, llesta de la meva feina, me'n torno cap a Barcelona i si voleu algun encàrrec us el prendré.

I la llebre, corrent molt, va arribar més tard que la tortuga, que anava molt a poc a poc i sense presses. ■

AMADES, Joan : *Folklore de Catalunya.. Rondallística*, Barcelona: Selecta, 1982.

**Un dissabte excepcional  
Visita a l'escola de Fonollosa  
i a l'escola bressol de Sant  
Salvador de Guardiola**

Quan fa uns mesos vàrem començar a preparar la visita d'estudi d'enguany a una escola bressol i un parvulari, no podíem imaginar que la data acordada coincidiria amb la convocatòria de les manifestacions per aturar la guerra contra l'Iraq. Una casualitat que va fer per a molts que aquesta esdevingués una jornada excepcional.

Com una rutina de cada any, a quarts de nou del matí començaren a aparèixer mestres de diferents indrets del país, de Reus, Barcelona, Mollet, Torrelles de Llobregat, etc. En un bus de dues plantes, iniciàrem la ruta d'enguany cap al Bages. A mesura que avançàvem, el cel esdevenia més i més blanc i la carretera semblava cada cop més estreta, o el bus es feia més gran. Tot plegat començava a embolcallar l'ambient amb una atmosfera especial. En arribar a Fonollosa, començava a nevar.

L'escola és just al costat de la carretera. A la porta, ens esperaven alguns mestres i, entre ells, el director. El fred no els havia impedit estar atents a la nostra arribada.

Amb un gest acollidor ens conduïren cap al menjador de l'escola, ple de companyes d'altres indrets, de Girona, Lleida, Collbató, el Penedès, Esparreguera, l'Anoia, etc. Hi havia alegria de retrobar-se i poder prendre la coca amb llonganissa que, amb tanta generositat, oferia l'escola a tots els participants.

Cinc petits edificis de planta baixa, voltats d'un ampli pati amb grava, configuren el recinte escolar. Els edificis, orientats a migdia, tenen una bella vall que s'obre al seu davant, cosa que permet que la mirada resseguixi les muntanyes del fons i descobrir-hi els diferents tons de verd que identifiquen els pins i les alzines, i les despullades branques dels roures que ara es perfilen d'un gris rosat, un bosc que està estretament vinculat als petits conreus. La neu que enfarinava les teulades ho convertia en un pessebre.

Amb celeritat, perquè la manifestació de la tarda havia fet que haguéssim d'escurçar el temps previst per a la visita, ens vam reunir tots a la sala d'actes, que és alhora gimnàs i teatre, per escoltar el projecte de l'escola de primària i el de parvulari. Amb una simplicitat extraordinària, comença a fer-se evident la complexitat del treball de l'escola de Fonollosa.



**Una escola rural que no és rural,  
o és rural?**

Una nova realitat que és lluny de les idees de solitud i aïllament que moltes vegades aquest nom evoca, com una imatge fixa d'una realitat que ja no és.

Les famílies d'aquestes escoles avui no són pageses, viuen en un medi rural plàcid que compensa en part l'accelerada vida del treball i el desplaçament lluny, una realitat que, com la de les famílies en les grans ciutats, tenen necessitat d'uns temps d'atenció educativa als infants que van molt més enllà de l'estricta horari de l'escola. Un tema viu i d'actualitat que afecta tota l'escola del país i del



qual no se n'escapa l'escola rural.

És una escola que, lluny de la idea d'aïllament que al seu entorn s'havia forjat, es mostra avui lligada al món. Un món que, com més llunyà, més proper es mostra, gràcies al correu electrònic, un correu que, si l'hagués conegut Freinet, les seves correspondències escolars tindrien tota una altra dimensió. Com la que avui tenen els infants de l'escola de Fonollosa, amb una correspondència que, amb tota facilitat, els permet intercanvis amb infants de Suècia i d'altres països del món.

Però tampoc el desplaçament físic els és un límit quan es tracta d'apropar la cultura als infants. Els infants de Fonollosa coneixen bé Anthony Caro, l'escultor anglès que ha omplert les magnífiques sales de la Pedrera de Barcelona. El volum és enguany tema d'ex-



perimentació i estudi dels petits de l'escola.

La imatge de solitud del mestre, que hom podria tenir entorn d'una estàtica imatge de l'escola rural, també es trenca amb la visita a Fonollosa. L'equip és potent, cohesionat, un equip que cada dia fa escola, una escola extensa en horaris i possibilitats per als infants, un equip sense fronteres entre els temps d'escola i el fora escola, uns temps qualitativament educatius també. L'equip d'aquesta escola àmplia ha incorporat experts en art plàstic, dramàtic i musical i l'aprenentatge de la llengua anglesa esdevé significatiu al menjador, al pati de l'escola i en les relacions amb infants d'altres escoles del món.

En aquest context, el parvulari es mostra igualment dinàmic, amb un ritme de treball diari estructurat i flexible alhora, en el qual la rutina vertebrava la vida, des del

bon dia a la cançó, l'observació del temps, el fet de comptar si hi

som tots o quants som, o quants en falten, les activitats de joc, el treball en petit grup, la lectura col·lectiva, un ritme diari en el qual les diferents edats que componen el grup aprenen i creixen en un clima estimulante.

Un concert de la jove orquestra, amb infants de l'escola i joves del poble, va servir per cloure un intens matí d'estudi, entre companyes i companys que fan del dia de cada dia a l'escola un espai de vida i aprenentatge altament interessant per a petits i grans.

Cada mestre visitant va rebre un llibre de poemes dedicat al silenci, el mar i el cel, fet per les nenes i els nens de l'escola, un regal. Molts regals ja començaven a acumular-se a la memòria de la visita, des de la cura amb què els infants havien preparat els espais i l'exposició dels seus treballs, al rigorós treball de les seves llibretes —per cert, fets sense llibres de text—, a l'elecció del tipus de professionals contractats per l'ajuntament i l'AMPA de l'escola per fer coherent l'horari extens: experts en biologia, belles arts, música i arts escèniques. Uns regals d'aquells que obren interrogants sobre les possibilitats i el paper de l'escola avui, sobre les competències

com a límit o com a estímul per anar més enllà.

### Somriure no costa gens

Sense dinar —no hi havia temps—, les cent cinquanta mestres d'infantil que participaren enguany a la visita d'estudi organitzada per la revista INFÀNCIA, es traslladen a Sant Salvador de Guardiola a visitar l'escola bressol municipal Dentetes. En certa mesura la població va viure l'arribada del grup com una invasió. Petits grups de vilatans propers a l'aparcament preguntaven si es tractava d'una «caravana de dones». Els dos joves mestres del grup comentaven amb ironia el que és una realitat preocupant de la nostra professió, lluny del que hauria de ser una feina d'homes i dones. Un debat pendent que caldrà abordar algun dia, si realment es desitja una veritable paritat també en educació des de les primeres edats.

Sant Salvador de Guardiola és un exponent clar d'un fenomen nou que està transformant esquemes i maneres de viure que consideràvem molt arrelades a Catalunya. En molt pocs anys, una població de cinc-cents habitants ha passat a tenir-ne dos mil cinc cents; d'una vida agrícola, a una població dormitori de famílies joves que no treballen a la veïna

Manresa, sinó que el seu destí diari és Barcelona o els seus voltants.

Uns accelerats canvis que repercuteixen directament a l'escola bressol, que fa divuit anys creà l'Ajuntament per cobrir unes necessitats que avui són del tot diferents. El bon criteri inicial d'aprofitar l'antiga casa del mestre veïna a l'escola del poble com a llar d'infants municipal, avui resulta del tot insuficient. Vam poder visitar els espais provisionals que, per a aquest curs, s'han habilitat per acollir infants entre un i dos anys, mentre esperen poder anar a la nova escola bressol que l'Ajuntament construeix per a tots els infants de 0 a 3 anys de la població que ho sol·liciti.

Quant al projecte d'escola que les mestres de l'escola bressol ens havien explicat al grup visitant, amb una franca honestedat sobre totes les seves certeses i també amb els seus dubtes, vàrem poder constatar i contrastar el seu treball. En l'espai per als més petits de l'escola, les dues mestres del grup ens explicaren que la seva prioritat fins ara havia estat acollir els infants i donar-los la seguretat que havien pogut observar que els demanaven. Havien estat considerant la importància de donar-los temps per conèixer-se entre ells. Havien

pogut establir també una bona relació amb cada una de les famílies, amb les quals ara tenien una gran complicitat en l'educació del grup.

Amb la seves explicacions, es feia evident l'escolta i el diàleg com una font de construcció d'un context idoni per a infants i adults, una manera de procedir que és flexible, amb els horaris, les activitats, els ritmes de vida de cada infant.

A l'antic edifici, on ara hi ha el grup dels grans, els infants de dos a tres anys, les parets i les prestatgeries parlen d'un llarg treball. Tot el que s'hi podia veure cridava l'atenció dels visitats, des de les xarxes que vestien un racó plenes de petxines de totes mides i formes diferents, a les paneres plenes de materials diversos com veritables centres d'interès, per poder descobrir, tocar, olorar i mirar amb una lent, si cal, els tresors que són aquests objectes recollits i ordenats per ser coneguts i observats individualment o col·lectivament.

El ritme de treball, la rutina de cada dia d'aquest grup de dos anys, es caracteritza per dues coordenades: una activitat que trenca la rutina dintre o fora de l'escola, com anar a la piscina, o pintar o fer massatges, i tot allò suggerent que els infants troben a l'abast en un renovat estímul de joc i experimentació.



És una petita casa que esdevé una gran casa d'aprenentatge de tots, de petits i grans. Una escola bressol que, fins fa molt poc, acollia els infants els matins i que ara comença a tenir famílies que necessiten que es tingui cura del seu infant més temps, una escola bressol que, com tantes altres, ha estat capaç de respondre a les necessitats de la seva població, i alhora ha fet pedagogia, ha generat la confiança social que la fa ser una peça clau per al creixement harmònic de la seva població.

I més regals: una bossa amb ametlles per a cada u i un poema. Somriure no costa gens. Tothom somreia, com segur que ho fan els



infants i les famílies de Sant Salvador, perquè tenen una escola bressol i es valora l'educació per a tots.

Amb la visita d'estudi d'enguany, tenim una peça més que configura el divers, complex i interessant teixit social i pedagògic de Catalunya, en el qual es fa evident la política educativa dels ajuntaments que, més enllà de les estrictes competències, ens mostren una acció responsable a favor dels ciutadans des dels zero anys. Una acció que moltes vegades es transforma per demanar-ne més, i que, lluny d'esdevenir una preocupació a contenir, hauria de ser vist com a mostra de la vitalitat d'un poble i, per tant, un repte per a l'acció de govern.

De tornada, encara amb el gust de la dolça xocolata desfeta i la coca amb la qual ens va obsequiar l'Ajuntament encara al paladar, només d'entrar a Barcelona vam poder veure el riu de gent que plàcidament caminava per aturar la guerra contra l'Iraq, una manifestació, una festa, potser la més cívica que fins ara havíem viscut mai. També, en aquest fet, com vam poder veure a l'escola, la imaginació i el domini de molts joves de les noves tecnologies, varen mobilitzar a tants i tants ciutadans a favor d'un món en pau. ■

### Un cartell des de Gandia

Dolors Todolí, mestra de Gandia, i la seva filla han fet aquest cartell sobre els nens i la guerra. Un crit més que se suma als nombrosos que s'han alçat contra la guerra de l'Irac i totes les que vinguin.



### Conferència 2003 de l'ENSAC

Ja us podeu inscriure a la conferència que l'ENSAC (Xarxa Europea d'Atenció als Infants en Edat Escolar) farà a Londres del 22 al 24 de juny d'enguany.

Més informació a la pàgina:

[www.ensac-conference2003.org.uk](http://www.ensac-conference2003.org.uk)

### La renovació pedagògica

Aquest és el títol de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans que, del 12 al 14 de novembre d'enguany, se celebraran a Figueres.

Podeu demanar-ne més informació o que us enviïn la butlleta d'inscripció a la Secretaria de les Jornades:

Centre de Formació Universitària  
c. Moreria, 9  
17600 Figueres  
Tel.: 972 51 04 06  
[info.joaquimxirau@udg.es](mailto:info.joaquimxirau@udg.es)

### El vell i bell ofici d'educar

Els dies 23 i 24 de maig d'enguany es farà al Campus Mundet aquesta III Jornada organitzada pel Programa d'Educació Infantil de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Té per objectiu confrontar, reflexionar i intercanviar estudis i experiències que s'han produït o es poden plantejar com a perfil de l'educador d'avui. Us hi podeu inscriure per Internet ([www.ub.es/ice](http://www.ub.es/ice)). Per a més informació:

Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona  
Pg. de la Vall d'Hebron, 171, edf. Migdia  
08035 Barcelona  
Tel.: 93 402 10 24

### La nostra portada



Com a totes les portades de l'any, us oferim una nova escultura. Es tracta dels Mistos, que l'escultor Claes Oldenburg va dissenyar per a la Vall d'Hebron, en un dels espais remodelats per als Jocs Olímpics de 1992. En aquest cas, l'escultor canvia l'escala d'una capsula de mistos normal per convertir-la en una obra de vint metres d'alçada. De la capsula oberta, en surten uns quants mistos, alguns doblats sense encendre i un d'encès amb una flama blava. Entorn, n'hi ha d'arrencats i estesos per terra que ja han cremat. Els mistos estan pintats amb colors vius, groc i vermell de la bandera, blau de mar. Els infants s'hi enflen i es deixen lliscar. L'obra els sedueix, com si hagués sortit d'un conte de gegants. Se l'apropien i participen del joc que proposa l'escultor.

## Education 0 - 6 years old

**Knowing how to waste time, knowing how to make it**

ANDREA CANEVARO

Time could be one of the problems of our times. Our times move quickly and impose upon us a way of life, which has repercussions for education, especially that of the youngest members of the community. The author proposes that we make time stand still in order to think about time wasted as time gained in education, on harmonious time and duration, about the time of things that are invisible and time that is invisible, on productive time and the time of Time.

## School for ages 0 - 3

**The Garden**

CARME GIRVERT I MERCÈ SALA  
This is a garden that grows vegetables, fruit and aromatic herbs for cooking and to enjoy at mealtime and to be fit. There are zillions of plant that we can grow!

## School for ages 3 - 6

**Inspired by Picasso; A workshop for four and five year olds**

DOLORS TODOLÍ

Everyone has a different style. Picasso, through his long career, explored several, always trying to go a little bit father. Children who are four and five years old at the Gregori Mayans school in Gandia talk about it, and, inspired by his work, also explore new paths to expression.

**Some rules to make together with teachers**PAOLA STROZZI AND  
TIZIANA FILIPPINI

Arguments such as things are like that because that's the way things are, or because I say so, or because they've always been like that, often come out of our mouths. But they more and more often sew the seeds of doubt and motivate argument. As for children, it may often be worth our while to begin building a different order of things, in which they participate in the construc-

tion of the rules. Here is an experience from Italy.

## Children and Society

**Singing for the kids**

TONI GIMÉNEZ

Toni Giménez has already been singing for children for years. He has always wanted to see himself as a singer-teacher more than an singer. As someone who brings awareness to people raising kids through songs, dance and music. He has toured hundreds of day care centres, kindergardens and pre-schools, ages when singing and music reach the child so directly and with such force that the children feel a strong appeal.

**Surprise and indignation in Pamplona**

ALFREDO HOYUELOS

The appearance of a catalogue of educational services has allowed the author to analyse neo-liberal policies, in which people and their needs have become pure commodities. This is a policy full of twisted ideas aimed at genera-

ting confusion through false dichotomies and concepts that mask reality, such as when they compare quality and quantity, attendance with education, diversity and degradation, flexibility and profitability, reconciliation and submission.

## Children and Health

**The Eight Tentacles of Hyperactivity**

M. CARMEN DíEZ

This text originated in a doubt. Like so many. On this occasion I explain my exploration of hyperactivity, a topic on which I have been thinking and for which I have not found explanations clear enough to respond to my needs, observations and hypotheses.

*Traducció de Michael Tregebov*

**Bambini**, febrer del 2003, [www.edizionijunior.it/bambini.htm](http://www.edizionijunior.it/bambini.htm)

«Qualità al nido»

Susanna MANTOVANI

«Dai servizi agli spazi per bambini»

Peter MOSS

«Un protocollo d'intesa»

Aldo FORTUNATI

«L'ascolta del bambino»

Sara MICOTTI

«Progetto educativo e aspetti formativi»

Paola BARBERI

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 321, febrer del 2003

[www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)

«¿Qué queremos aprender?»

José Antonio MOLLÁ, María TORRES

«La ventana abierta, un periódico escolar»

María José REY

«Política de estándares para controlar los centros»

Jurjo TORRES

«Pasado y presente de la formación permanente»

Francisco IMBERNÓN

**Scuola Materna**, núm. 11, febrer del 2003

[www.lascuola.it](http://www.lascuola.it)

«Progettare nella scuola»

Floriana CESINARO

«Nidi e servizi per l'infanzia»

Marcella FALCHI, Gabriele VENTURA

**Vita dell'infanzia**, febrer del 2003

«Dal nido alla scuola dell'infanzia insieme ai genitori»

Marisa PICCIOLI

«L'orto esplosione di emozioni»

Diana PULSONI

## Subscripció a la revista **Infància**

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

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

Adreça: \_\_\_\_\_

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

Població: \_\_\_\_\_

Província: \_\_\_\_\_

Telèfon: \_\_\_\_\_

Correu electrònic: \_\_\_\_\_

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2003 (IVA inclòs): 36,35 euros

Europa: 44,70 euros

Resta del món: 47 euros

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

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

Firma del titular

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

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





**TODOLÍ, D.: Els titelles també van a l'escola**, Paiporta: Denes, 2002.

Per què fer titelles? Hi ha un munt de raons: per adquirir vocabulari, per treballar l'atenció, la memòria, l'oïda, per treballar el llenguatge musical, els colors, les tècniques de construcció, el volum, el tacte, el moviment del cos, els nombres, els contes, les cançons, els diversos medis... Però, també, i no menys important, per passar-s'ho bé en una escola que volem «cultura, rica, lliure, desvetllada i feliç» com diu M. Carmen Díez al pròleg, seguint les paraules d'Espriu. Dolors Todolí, en aquest llibre, ens presenta un munt de propostes per ajudar-nos a fer un lloc per als titelles a l'escola.

**RUIZ, J., i altres: Derechos y necesidades de la infancia**, Madrid: CEAPA, 2002.

Aquest és un estudi sobre l'origen i el desenvolupament dels drets dels infants, de les seves necessitats i de quin és estat està aquesta qüestió actualment a l'Estat espanyol. La *Convenció dels drets de l'infant* estableix que cada nen és subjecte actiu de drets, i té dret a ser autor del seu desenvolupament, a expressar opinions i fer-les valdre en l'adopció de decisions que afectin la seva vida. Cal que els mestres, els educadors en general i les famílies els coneguïn, els valorin i promoguïn.



**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:** Irene Balaguer.

**Cap de Redacció:** Raimon Portell.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Pepa Fos, Fidel Garcia Berlanga, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gó-

mez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, Blanca Montaner Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securín, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué

**Fotografia coberta:** INFÀNCIA

**Impremta:**

Gráficas y Encuademaciones Reunidas, SA  
Tambor del Bruc, 6

08970 Sant Joan Despí

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

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

**Distribució i subscripcions:**

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

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

**Preu subscripció 36,35 euros l'any  
Exemplar 6,25 euros, IVA inclòs**

cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímica, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.