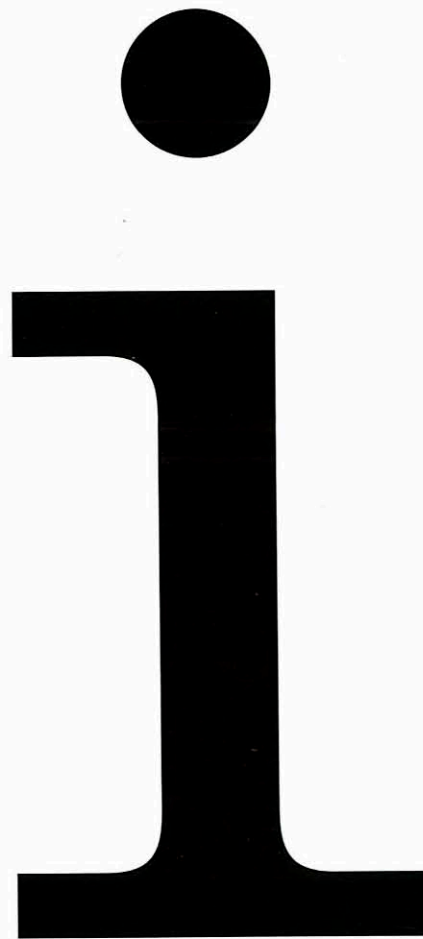
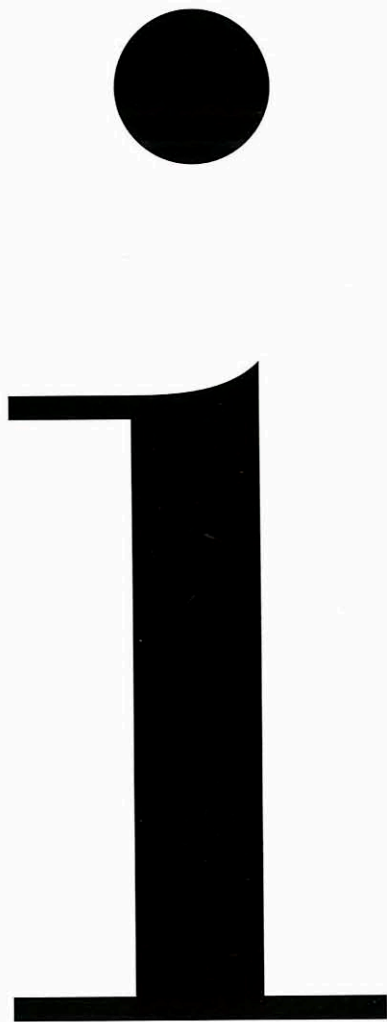


Romana



Egípcia



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2004

136

GENER
FEBRER

Les 4 branques
de la tipografia

Any nou...

Quan comença un any, hi ha la tradició o la tendència de fer-se nous propòsits, de pensar o formular nous projectes, com fem els mestres quan comença un curs. L'any que ara comença podria ser pel conjunt del país un any nou.

Inspirats pels infants, abans d'acabar el 2003 es va fer des d'aquestes pàgines una carta als reis, una llista del que volíem, del que desitjàvem que el nou Govern de la Generalitat fes realitat per a l'educació dels més petits, per garantir el futur del país i dels seus ciutadans.

Ara, que tenim un nou Govern a Catalunya i que el conjunt del país té noves esperances per fer realitat l'escola que tants volem, sabem que no serà fàcil, pels temps reaccionaris que dominen el panorama general de l'educació, com a conseqüència de les lleis i les polítiques imposades per

un govern de Madrid incapaç de situar-se en el seu temps i de comprendre els reptes que el futur exigeix per a una societat moderna, una societat que se sap portadora de drets, entre els quals el dret dels infants a l'educació.

Ara, també sabem que tant la societat catalana com l'espanyola comencen a percebre les conseqüències d'unes lleis i d'unes polítiques que atempten contra el bé més preciós d'una societat, atempten contra la infància, i la reacció no s'ha fet esperar. Són milers les famílies i els professionals que, a través d'organitzacions sindicals, moviments de renovació pedagògica, organitzacions cíviques i intel·lectuals, s'han posat novament en marxa al servei dels més petits per reclamar el seu dret a l'educació. La reacció s'ha constatat en les mobilitzacions de Madrid on persones de ciutats i pobles han desbordat l'aforament del Círculo de Bellas Artes, en les vagues de la generositat a favor de la infància i la seva educació de qualitat protagonit-

zades per les escoles infantils de Pamplona que han pogut sentir la proximitat i el suport de tot l'Estat, en les expressions de joia amb un «visca Catalunya!» que des de Córdoba han arribat a la revista amb moltes altres mostres de l'esperança que la nova realitat política catalana significa per a l'educació infantil de tots.

Ara pensem que és l'hora que, amb el nou any i el nou govern, Catalunya pugui recuperar la seva tradició de compromís amb l'educació, una educació pública de qualitat que ha caracteritzat els millors períodes de la nostra història, amb l'educació infantil de 0 a 6 anys com a base de la nova política que, amb tanta esperança, des de tota la pell de brau, s'espera del nostre país.

Ara, amb nova esperança compartida, amb uns renovada il·lusió i amb el compromís de ser encara més exigents per l'abast i significació que la nova realitat imposa, des d'aquestes planes treballarem perquè ara sí, l'any nou sigui també, vida nova.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors	2
Educar de 0 a 6 anys	Joc pensament i llenguatge	Jêrome Bruner 7
Escola 0-3	Les activitats a l'escola bressol	Donatella Giovannini 15
Bones pensades	Les ombres	Sílvia Majoral 23
Escola 3-6	Temps per recordar	Dolors Todolí 24
	Vull ser algú	M. Carmen Díez 27
Infant i societat	A poc a poc i bona lletra	Enric Satué 33
Infant i salut	Temps per dormir	Anna Casajuana 36
El conte	Rondalles ortofòniques. Una cabra sedega	Elisabet Abeyà 39
Llibres a mans dels infants	Menú degustació	Rates de Biblioteca 41
Informacions		42
Abstracts		46
Cop d'ull a revistes		46
Biblioteca		48
Índex del 2003		44

sumari

Els més petits hi som i tenim drets

Aurora Ribas

L'associació anomenada Amb Ulls d'Infant, del districte de Nou Barris de Barcelona, va promoure, durant el mes de novembre del 2002, algunes activitats per difondre els drets dels infants més petits.

Dins d'aquestes activitats em van demanar que participés en dues xerrades sobre el drets dels infants. El grup havia preparat uns punts relacionats amb aquests drets i uns cartells amb dibuixos que els dies de la xerrada es van exposar.

La meva aportació va ser aprofundir una mica més en els drets i preparar algunes imatges que ho il·lustressin. Vam decidir difondre aquesta feina també a través d'algunes publicacions

Un infant quan neix, a diferèn-

cia d'altres éssers vius, és molt fràgil i vulnerable. Aquest infantó que reposa prop de la mare, era dins seu fa poc. Necessita les atencions i la cura dels adults per poder sobreviure; i a partir d'ara s'anirà separant a poc a poc per conquerir la seva autonomia; per poder aconseguir-ho, però, necessitarà un amor incondicional: calor, tendresa, serenitat i comprensió.

La Convenció dels drets dels infants diu:

- Qualsevol decisió que afecti els nens ha de basar-se en el que sigui millor per a ells. L'interès de l'infant està per sobre del dels adults.
- Els nens tenen dret a la vida i a la dignitat personal.

Amb ulls d'infant, a Canyelles. Els infants prenen nota de tot el que veuen. Miren i aprenen dels ciutadans que fa més anys que exerceixen. Però la seva mirada, els seus jocs i els seus gestos també ens mostren els desigs i les mancances que tenen com a ciutadans.





Cada vegada més, la ciutat ha d'oferir al infants espais per a la cultura, l'expressió i la creació en el sentit més ampli de la paraula. Aquí, La cultura va de festa, al Parc de la Guineueta.

A baix, noves places, noves estètiques, nous usos lúdics. Carrer de la font de Canyelles, Verdum.

- Tots els drets s'aplicaran sense discriminació de raça, sexe, religió, llengua, discapacitats o cultura.
- Els infants han de participar en la vida social, familiar i comunitària, d'acord amb la seva capacitat i personalitat.

L'aprofundiment sobre els drets de la primera infància, l'hem concretat d'aquesta manera:

«Dret a tenir uns pares i una família», que li donin benestar i seguretat, en forma de:

- Amor, afecte, contacte físic.
- Descans, ambient tranquil.
- Alimentació adient a les seves necessitats (xuclant, rosegant).
- Higiene i cura del cos.

- Respostes adequades, interpretant les seves demandes.

Hi ha mares i pares que tenen por de malcriar el seu fill, d'agafar-lo a coll i bressolar-lo quan plora. Durant el primer any de vida no és així, sinó tot el contrari: és necessari per tranquil·litzar-lo i donar-li seguretat.

La seguretat afectiva i emocional de l'infant passa per comptar amb persones incondicionals.

Per poder donar això als fills, els pares necessiten, sobretot, tranquil·litat i temps. Veiem que *els drets dels infants van totalment units amb el drets dels pares*.

La societat té el deure de facilitar que les famílies puguin disposar de temps i seguretat material per tal que els pares i les mares

puguin exercir la seva funció i establir uns bons vincles amb els fills.

«Dret a ser feliç i a desenvolupar-se».

Ha de poder:

- Ser alimentat amb el pit, sempre que sigui possible.
- Xumar-se el dit, la mà, els objectes, per explorar-los.
- Tocar i posar en relació els objectes, perquè és així com aprèn.
- Mirar i observar tot el que l'envolta.
- Tastar els diferents gustos, sense adular.
- Reconèixer les olors, els sons, les persones i situacions.

Els pares han de ser flexibles per permetre a l'infant de provar i comprovar per ell mateix, ja que ha de tenir l'oportunitat d'exercitar les seves habilitats. Per aconseguir-ho, ells mateixos han de sentir-se acceptats, i també tenir un mínim de benestar per donar felicitat al seu entorn.

«Dret a la llibertat», dret a moure's. La relació amb les persones i l'ambient ha d'afavorir aquesta llibertat en l'infant. Les cases, els centres i el barri han de ser adequades per facilitar el moviment dels infants petits.

- Explorar, desplaçar-se: descobrir i conquerir l'espai i el seu cos.
- Descobrir els objectes de la nostra cultura.
- Imitar i recrear el que veuen i viuen.

«Deixem fer als infants!», però això és possible a casa nostra i al barri? Com és el nostre barri, els parcs, les escoles, les ludoteques, per tal que els nens i les nenes puguin exercir aquest dret?

«Dret a expressar-se», dret a plorar i a parlar per comunicar-se.

Els adults suportem malament el plor dels infants. El plor és la causa principal de maltractaments físics als infants. Hem de saber fins on podem suportar aquest plor i buscar sortides i ajuda, abans que, com a persona responsable d'un infant, puguem perdre el propi control.

El plor d'un infant necessita ser desxifrat. La majoria de mares i pares ben aviat saben quan el seu bebè plora perquè té gana, té fred, o vol ser amanyagat. Pot ser que el plor d'un infant ens molesti, però hem d'aprendre a acceptar-lo com la seva forma d'expressió i comunicació. El cop de geni i el plor és la manera més senzilla que tenen les criatures petites d'alliberar-se de la por i la ira.

La societat ha de fomentar la participació i acceptar l'expressió de les idees i els sentiments. Els adults, per poder educar bé, han de sentir-se entesos i acompanyats.

«Dret a la no violència i al respecte a la intimitat», dret a no ser maltractat ni forçat.

El nostre fill o filla a vegades no vol fer el que li demanem: dir adéu, fer un petó, etc., i el que expressa no ens agrada. No s'han de forçar sentiments, afectes o actituds que l'infant no desitja.

Com fer entendre a un infant una norma, un límit, sense violència? Com ensenyar-li a ser «obediència» i «educat»? En primer lloc, sent respectuosos amb els seus sentiments i després adquirint recursos per aconseguir allò que volem. Respectar perquè ens respectin.

Els adults hem de construir i fer possible un món, on les relacions estiguin basades en el respecte i excloïm la violència i els maltractaments.

«Dret a ser infant», respectant el seu ritme evolutiu i el seu desig de moure's i de jugar.

Aquest petit infant sent emocions fortes i les expressa plorant, rient, cridant i movent-se. L'expressió

de les seves emocions és molt important i no convé reprimir-la, més aviat hem de buscar la manera d'oferir contenció i ens adonarem com progressivament, amb paciència i comprensió, anirà canaltzant-les. No es pot pressionar un infant: ell creix a poc a poc i a la seva manera. Cada cosa necessita una adaptació i el seu temps. No respectar el dret a ser infant perjudica el seu desenvolupament emocional i afectiu.

La societat ha de respectar les diferències i la diversitat. Ha de tenir en compte que la infantesa és una etapa de la vida i que cada persona és diferent.

«Dret a jugar», dret a tenir a prop persones adultes i altres infants amb qui relacionar-se i compartir experiències.

La participació en el joc dels infants i la contenció que ofereixen els adults els ajuden en l'evolució. Tots els infants del món, fins i tot en les condicions de pobresa més terribles, juguen. No es tracta de tenir moltes joguines, sinó de propiciar el joc i de tenir persones que juguin i valorin les iniciatives de l'infant. Quan l'infant juga:

- Comprova i desenvolupa les seves capacitats.



- Interioritza les normes.
- Expressa sentiments (afecte, por, etc.).
- Reprodueix situacions viscudes per entendre-les.
- S'autoafirma com a ser diferent.
- Aprèn noves formes de relació amb els altres.

Els pares han de tenir temps per jugar amb els seus fills, per gaudir amb ells i fer-los costat.

«Dret a l'autonomia», dret a aprendre a fer les coses quotidianes. El nen construeix l'autonomia sobre les petites accions quotidianes:

- Hàbits d'alimentació, descans, higiene, ordre i relació.

L'infant ha de poder relacionar-se amb altres infants i altres adults. Això l'ajuda a la socialització, a ser més autònom. El grup familiar i la convivència en petit grup a l'escola l'ajuden a adaptar-se i fan que no se senti sol. El barri també ha d'estar preparat perquè els infants puguin moure's amb facilitat i trobin espais segurs de relació.

Hem d'exigir que els barris permetin l'autonomia de totes les persones i disposin de llocs de

Els infants de ciutat no tenen arbres on enfilarse, però de vegades els esforços dels dissenyadors donen fruits profitosos i sorprenents com aquestes teranyines de l'avinguda Meridiana.

trobadura que fomentin les relacions positives d'adults i infants.

«Dret a l'educació i a la cultura», dret a tenir models i a sentir que forma part de la pròpia família i de la comunitat. L'infant necessita:

- Límits clars.
- Models.
- Valors i sentiment de pertinença.

Aquest infant necessita absorbir la cultura: adquirir coneixements, viure tradicions. Tot això l'ajuda a incorporar-se al seu medi, a gaudir amb els altres i l'estimula a afrontar petits problemes. La cultura és un tot (moral, art, idees) que la persona adquireix al llarg de la seva vida i el fa membre d'aquesta societat, que ell podrà alhora transformar amb la seva creativitat i el seu esperit crític. Són eines que el faran estimar la vida i superar les dificultats.

El barri i les institucions han d'educar i traspasar cultura. El medi educa, i també deseduca.

«Dret a gaudir de la natura», a tenir contacte amb la terra. Hem de donar oportunitat als nens perquè gaudeixin de la natura:

- Jugar amb l'aigua.
- Terrejar.
- Rebolcar-se per la gespa.
- Observar els arbres, les flors, els animals, el mar.

Hem d'educar els infants perquè l'estimin i la defensin.

S'ha d'exigir la preservació de la natura perquè les noves generacions puguin gaudir de la seva bondat i bellesa.

«Dret a la pau», les guerres vulnereu tots els drets.

Com diu la Convenció dels drets dels infants, «Els nens i les nenes han de créixer en un ambient de solidaritat, pau, comprensió, amistat i justícia entre les persones i els pobles».

Aurora Ribas, mestra i educadora d'Espais Familiars.

Fotografies de Jordi Tarrés per a l'exposició «Infants, carrer, ciutat» a Nou Barris, Barcelona..

Hi havia una vegada dos amics molt amics. Un es deia Josep i l'altre Joan. A tots dos els agradava molt anar a pescar peixos i, com que eren molt amics, van decidir anar-hi un dia tots dos junts. Així, doncs, un diumenge al matí van agafar el cotxe i... cap a pescar!

Quan van arribar a prop del riu en Josep va dir a en Joan:

–Escolta, amic, podríem fer una cosa: tu pesques cap aquell costat



Escolta, Josep, tu m'has ensarrotat. Cap aquell costat on pescaves segur que hi ha més peixos que on jo pescava.

En Josep anava dient que no, que era casualitat, però en Joan, com que no s'ho creia, va demanar d'intercanviar-se els llocs fins a l'hora de marxar, i així ho van fer. Però abans de marxar, quan es van tornar a trobar, havia passat el mateix. En Josep duia el sarronet ple i en Joan ben buit. En Joan estava molt indignat:

–Josep, m'estàs prenent el pèl. Tu saps alguna cosa. Tu tens algun secret!

Però en Josep deia que no, que no passava res d'estrany. Pura casualitat, deia, i perquè el seu amic no s'enfadés, li va donar uns quants peixos per endur-se a casa.

Van quedar, però, de tornar a trobar-se per anar a pescar el diumenge següent, i sabeu què va passar? Doncs sí, teniu raó, va tornar a passar el mateix: en Josep va pescar molts i molts pei-

xos i en Joan cap ni un. En Joan ja no podia més. Passava alguna cosa estranya i el seu amic li ho havia d'explicar.

–Escolta, Josep –va dir en Joan–, m'has de dir com t'ho fas per pescar tant. Va, si us plau...

I tant i tant li va demanar que a la fi li va dir molt fluixet:

–Mira, Joan, és que jo tinc un secret: quan vaig a pescar busco un lloc on no em senti ni em vegi ningú. Munto els meus estris: el tamboret per seure, el sarronet per als peixos, tot a punt. I després començo a cantar: «Peix peixet de la canya de la canya, peix peixet de la canya al sarronet». I sempre pesco algun peix. De vegades fan cua i tot per agafar-se al meu ham! I si vols peixos grans has de cantar fort, però no cridar, perquè després s'espanten. Vols que ho provem?

A partir d'aquell dia, els dos amics ja podien pescar junts, ja que tots dos sabien el secret per pescar molts i molts peixos. ■

Un conte per cantar

Els pescadors

Marta Estruch

a prop d'aquelles roques i jo un tros més avall. D'acord?

En Joan ho va trobar una mica estrany, això d'haver de pescar per separat, però, com que no volia que el seu amic s'enfadés, va decidir fer el que en Josep li deia. Així, doncs, se'n va anar cadascú cap a un costat diferent fins a l'hora d'esmorzar, que veurien quants peixos havia aconseguit pescar cada un.

I sí sí, a l'hora que havien quedat es van trobar i oh!, en Josep duia el sarronet ple i en Joan ni un.

–Però, però això què és? –va dir en Joan–. Això no pot pas ser!



joc

pensament i llenguatge

Jêrome Bruner

Aquesta profunda anàlisi sobre les característiques del joc i les observacions i investigacions sobre el joc ha arribat a constituir tot un clàssic per a la renovació pedagògica i els estudis del desenvolupament i l'evolució de la infància.

El diàleg entre els que investiguen sobre el desenvolupament infantil i els que es dediquen al treball diari amb nenes i nens petits en educació infantil té una importància enorme i s'ha de renovar contínuament. S'ha produït un progrés notable en els coneixements aportats per biòlegs, psicòlegs i lingüistes sobre el desenvolupament humà, coneixement que és molt rellevant per a la nostra manera d'orientar l'educació i el joc dels infants petits.

Vivim en una època en què s'està produint una convergència d'interessos respecte a la infància, tant teòrics com pràctics, i m'honoro de poder participar en aquesta convergència. Disposem d'una ocasió excepcional per aconseguir un intercanvi d'idees entre la investigació i el coneixement pràctic. El tema que tractaré és la relació entre joc, llenguatge i pensament. Miraré de ser breu, no perquè no hi hagi una gran quantitat d'investigacions sobre el tema, sinó perquè voldria que quedés temps per ocupar-nos de les seves conseqüències pràctiques, és a dir, com organitzar el joc dels grups infantils de manera que els ajudem a desenvolupar les seves potencialitats i a viure d'una manera més plena la seva vida.

Començaré amb un esquema de les qüestions que considero fonamentals pel que fa al joc infantil.

En primer lloc, el joc comporta una reducció de les conseqüències que poden derivar-se dels errors que cometem. En un sentit molt profund, el joc és una activitat que no té conseqüències frustrants per a l'infant, encara que es tracti d'una activitat seriosa. És, en certa manera, una activitat per a un mateix i no per als altres i, per això, és un mitjà excel·lent per poder explorar. I encara més, el joc és en ell mateix un motiu d'exploració.

En segon lloc, l'activitat lúdica es caracteritza per una pèrdua del vincle entre els mitjans i els fins. No és que els infants no percebin els fins, ni que deixin d'utilitzar els mitjans per arribar-hi, sinó que molt sovint canvien aquests fins per tal que encaixin amb uns mitjans que acaben de descobrir, o modifiquen aquests mitjans per tal que s'adaptin a fins nous. I no ho fan així només perquè es troben amb alguna dificultat a l'hora de dur a terme una activitat concreta, sinó que fan aquestes modificacions perquè són una conseqüència directa de la mateixa satisfacció que proporciona el joc. De manera que aquest no és un mitjà només per a l'exploració sinó també per a la invenció.

A més a més, i molt relacionat amb els punts anteriors, una de les característiques del joc és que no està excessivament lligat als seus resultats. Els infants modifiquen allò que estan intentant d'aconseguir, i permeten a les seves fantasies que substitueixin aquests objectius. Si aquestes modificacions no són possibles, la criatura s'avorreix de seguida en

aquesta activitat. Si observem un infant petit apilant blocs de fusta, ens sorprendrà la diversitat i la riquesa combinatòria del seu joc. És, sens dubte, una oportunitat de posar en funcionament aquesta capacitat de combinació, que no té paral·lel en altres esferes.

En tercer lloc, i tot i la seva riquesa, el joc no s'esdevé a l'atzar o per casualitat. Al contrari, es desenvolupa més aviat d'acord amb una cosa que he anomenat «un escenari».

Recordem el famós exemple de les nenes bessones de Sully, quan una d'elles deia a l'altra: «Ara juguem a les bessones», per dedicar-se tot seguit a desenvolupar un tema en què l'objectiu general consistia a compartir-ho absolutament tot en termes d'igualtat. Certament, hi ha una gran distància entre aquest tema i el que passa en la vida diària. I, això no obstant, aquest «escenari» d'igualtat total és una forma d'idealització de la vida. No sempre resulta tan fàcil percebre l'escenari d'un joc infantil, però sempre val la pena observar amb detall per poder-lo descobrir.

Emprant les paraules de Joyce, podem dir que el joc és «una epifania d'allò que és ordinari, una idealització, un pur dilema».

En quart lloc, es diu que el joc és una projecció del món interior i es contraposa a l'aprenentatge, en el qual s'interioritza el món exterior fins a convertir-lo en part d'un mateix. En el joc transformem el món exterior d'acord amb els nostres desitjos, mentre que en l'aprenentatge ens transformem nosaltres per conformar-nos millor a l'estructura d'aquest món exterior. És una activitat extremadament important per al desenvolupament i hi tornarem més endavant. A causa d'això, el joc té un poder especial, el qual, de vegades, pot semblar fins i tot aterridor.

Finalment, i aquest és un punt absolutament fonamental, el joc proporciona plaer, un gran plaer. Fins i tot els obstacles que, amb freqüència, establim en el joc ens proporcionen un gran plaer quan aconseguim superar-los. Els obstacles semblen necessaris ja que, sense ells, l'infant s'avorreix de seguida. Per això caldria acceptar que el joc té

“El joc comporta una reducció de les conseqüències que poden derivar-se dels errors que es cometem.”

alguna qualitat que comparteix amb altres activitats com les de resolució de problemes, però d'una manera molt més interessant. Si no tenim en compte que els jocs són una forma de plaer, ens estem equivocant en la nostra reflexió sobre ell.

Em vull referir ara a la utilització que fem del joc, encara que acabi de reconèixer el seu caràcter d'activitat lliure, que li és inherent. I em refereixo a aquests usos perquè és freqüent que recorrem al joc per obtenir altres fins. Quan ho fem, hem de ser conscients del risc que correm amb això. Ens ocuparem primer de l'ús que es fa del joc per instruir els infants en els valors de la nostra cultura, per molt subtil que sigui aquesta utilització. Partim, per exemple, de la competició i de la competitivitat que hi fomentem. Molt sovint utilitzem la competició per ensenyar-los com han de competir d'una manera honesta, de vegades des d'una edat molt primerenca. Concedim, fins i tot, que Waterloo es va guanyar als patis d'esbarjo d'Eton. Tanmateix, els nens de Tengu, a Nova Guinea, juguen a jocs que no acaben amb el triomf d'una de les parts, sinó quan tots dos equips han aconseguit la igualtat. No ens sorprendrà trobar que aquest èmfasi en la igualtat és també una de les característiques de la societat adulta tengu. Té alguna cosa a veure, aquesta diferència d'èmfasi respecte a la competitivitat, amb les diferències entre la nostra societat i la societat tengu, com a societats adultes? Penso que afirmar-ho d'aquesta manera seria anar massa lluny. Però, tot i això, aquesta manera d'utilitzar l'element competitiu sembla fonamental per predisposar les criatures de societats molt determinades a la presa de posició tan competitiva que hauran d'adoptar quan siguin adults. No hi ha cap dubte que el joc és un mode de socialització que prepara per a l'adopció de papers en la societat adulta. I és important prendre'n consciència per saber quanta competitivitat estem fomentant en els infants. Si més no, per no fer-ho en un grau tan elevat que arribi a ofegar el caràcter lliure i espontani del joc.

Perquè una cosa és utilitzar el joc com a agent de socialització, d'una manera espontània, i una altra molt diferent arribar a explotar-lo, en el sentit literal de la paraula.

Igualment, cal tenir present aquesta utilització del joc quan el fomentem pensant que aquesta activitat tindrà un valor terapèutic per a l'in-

fant. Pot semblar molt forta aquesta manera de dir-ho, però en qualsevol cas és millor expressar-ho així que fomentar-ho sense ser-ne conscient. I sens dubte, jugar amb altres infants té una funció terapèutica. Si més no els ajuda a trobar més fàcilment el seu propi lloc en les activitats socials de la vida adulta. Sabem, per les investigacions dutes a terme amb simis aïllats, criats al laboratori, que si se'ls permeten uns vint minuts de joc diari amb altres simis no mostraran, com els passa als



que romanen aïllats, una pèrdua total de la seva capacitat per interaccionar amb altres animals, ni mostraran una disminució de la seva intel·ligència, com també els passaria a aquells. Vint minuts diaris de joc és tot el que es necessita per mantenir la salut mental d'aquests pobres animals. Però organitzar el joc amb l'única finalitat de mantenir la salut mental dels nostres nens i nenes pot comportar el perill que oblidem, durant el camí, una cosa que és igualment important: la necessitat que el nen no sigui privat de la seva iniciativa. Gràcies a Déu i a l'evolució, és pràcticament impossible privar els infants totalment d'aquesta acció per molt que pretenguem organitzar-los el joc en benefici de la seva salut mental. Crec que encara no en sabem prou com per pretendre fer el paper de grans enginyers de la conducta i organitzar la dels subjectes més joves (o més dèbils) ni en aquest camp ni en cap altre.

El joc és, a més a més, un mitjà per poder millorar la intel·ligència, segons algun dels usos que en fem. Però, tot i que tornarem més endavant sobre aquest tema, ens trobaríem aquí amb les mateixes dificultats per poder actuar com a enginyers de la conducta que en el cas anterior. Hi ha, per tant, múltiples raons per aconsellar que deixem l'infant lliure, en una medi honest i ric en materials, amb bons models culturals que pugui imitar. Hi hauria, encara, un argument pràctic a favor d'aquest punt de vista, a favor d'una certa tranquil·litat que no ens porti a empènyer-los i a forçar-los a adquirir una determinada conducta que considerem adequada en un moment determinat. I ho basaré en els resultats d'un experiment que vaig dur a terme en col·laboració amb K. Sylva i P. Génova. Els infants que vam estudiar tenien entre tres i cinc anys. Se'ls demanava que fessin una tasca que els va interessar molt: obtenir un guix de color que estava dins una capsula transparent, situada a certa distància d'ells i a la qual no podien arribar estirant el braç. La regla del joc consistia a arribar al guix romanent asseguts a la cadira, és a dir, a distància. Tenien al seu abast algunes varetes, pinces i cordills. La solució del problema consistia a construir una vara més llarga, unint-ne dues amb els cordills o amb pinces. Si l'infant no ho aconseguia tot sol, li donàvem alguna pista. I si aquesta tampoc no l'ajudava prou, li'n proporcionàvem unes altres fins que ho aconseguia. Les primeres pistes consistien a dir-li alguna cosa com: «Estàs pensant en una cosa que et pugui ajudar a resoldre-ho?» I les últimes pistes eren més o menys: «Has pensat en la possibilitat d'unir

dos pals?» Al final tots els infants aconseguïen resoldre el problema, encara que en alguns casos fos necessari guiar-los materialment perquè ho fessin. Els asseguro que la tasca els va arribar a interessar de debò. Vam dividir els subjectes en tres grups. Al primer, se'ls va permetre un període de joc abans de començar la tasca, en el qual van tenir l'oportunitat de manipular els pals, les cordes o les pinces de la manera que volguessin. Al segon grup, se li va proporcionar una petita demostració pedagògica explicant-los com es podien unir dues vares per mitjà d'una corda o una pinça. El tercer grup es va familiaritzar senzillament amb el material amb el qual jugarien després, i se'ls va proporcionar alguna petita demostració de com era aquest material. Ens les vam enginyar perquè tots els infants estiguessin exposats al material durant el mateix període de temps, encara que, evidentment, la qualitat d'aquesta familiarització depenia del grup al qual pertanyia cada infant.

Mirem el que va passar amb cada grup. El primer, que va tenir l'oportunitat de poder jugar amb el material abans de resoldre el problema, el va solucionar millor que els altres dos grups. Els nens d'aquest grup els anomenarem els «veritables jugadors». No solament van resoldre més sovint el problema, sinó que van aprofitar millor els suggeriments i les claus que se'ls van proporcionar i van demostrar més resistència a abandonar la tasca quan es van trobar amb dificultats. Van tenir més capacitat de suportar la frustració. En conjunt, semblaven afrontar millor la tasca, sabent com començar d'una manera senzilla, amb menys tendència a intentar hipòtesis complicades, etc. I, ens podem preguntar: per què ho van fer tan bé, els veritables jugadors? En primer lloc perquè semblaven menys frustrats que els infants dels altres grups, sense importar-los que fallessin els seus esforços, i no semblava que s'averonyissin quan fracassaven en algun intent. Per això mateix podien començar d'una manera senzilla, no els importava acceptar suggeriments i claus dels adults, etc. Concebien la tasca com una

“La llengua materna es domina més ràpidament quan la seva adquisició té lloc enmig d'una activitat lúdica.”

invitació a «jugar» amb el problema, sense haver-se de demostrar contínuament que estaven fent grans esforços, ni haver de tenir en compte tota l'estona la pròpia estima.

Tot i que reconec que és un experiment molt senzill, és, alhora, una mena de microcosmos de la vida mateixa. Recordem la hipòtesi del gran historiador holandès Huizinga, segons la qual la cultura humana ha sorgit de la capacitat de l'home per jugar, per adoptar una actitud lúdica; o pensem en el gran laboratori de física de Cambridge, dirigit per Lord Rutherford, o en el de Copenhaguen, dirigit per Niels Bohr, que eren llocs coneguts pel seu bon humor, per les seves contínues bromes i pel seu ambient relaxat. Potser els nostres veritables jugadors, com aquells físics, s'han beneficiat de l'esperit que proporciona l'activitat lúdica.

Però deixem estar els experiments amb criatures petites i les anècdotes dels físics en els seus laboratoris i considerem per què els éssers humans són capaços d'arribar a dominar una cosa tan complexa com la llengua materna. Penso que aquí també trobarem un factor fonamental en aquesta actitud del joc de l'infant que facilita l'assoliment d'aquest miracle. No ens deixem confondre per aquest aspecte del llenguatge que és innat. Hi ha, sens dubte, un aspecte innat en el llenguatge. Però recordem també que n'hi ha una gran part que ha de ser adquirida a través de l'assaig i de l'experiència. Pensem en la subtileza que implica entendre una frase com «series tan amable de passar-me la sal», en la qual, evidentment, no ens estan preguntant sobre els límits de la nostra amabilitat sinó que ens l'estan demanant d'una manera que reconeix el caràcter voluntari de la nostra acció en accedir a la seva petició.

He passat els últims deu anys estudiant com els infants adquireixen aquests usos del llenguatge i ara em vull referir a alguna de les conclusions d'aquest estudi que em semblen que tenen a veure amb el que ara estem tractant. Una de les primeres, i més importants, és que la llengua materna es domina més ràpidament quan la seva adquisició té lloc enmig d'una activitat lúdica. Passa sovint que les formes més complexes gramaticalment i els usos pragmàtics més complicats apareixen en primer lloc en contextos de joc. Si ens fixem, per exemple, en un dels primers usos del condicional utilitzats per un nen de tres anys que deia a un altre nen: «Si ets bo i em dones les teves bales, et dono la meva pistola», veurem



que passarà molt de temps abans que aquesta complicada forma del llenguatge es pugui utilitzar en situacions més serioses de la vida diària. Segons la meva experiència, és en les situacions de joc on apareixen en general les primeres estructures de predicat complexes, els primers exemples d'el·lipsis, d'anàfores, etc. Hi ha alguna cosa en el joc que afavoreix l'activitat combinatòria, encloent-hi la combinatòria intrínseca a la gramàtica i que és subjacent a les expressions més complexes de la llengua. A part d'això, per al domini que l'infant assolirà de la seva llengua, té molta importància el fet que no es derivin conseqüències greus dels errors que pugui cometre. Si els adults o els infants més grans insisteixen que el petit digui correctament una determinada expressió, això només aconseguirà, en la majoria de les ocasions, que certs tipus d'expressions se suprimixin i no es tornin a intentar durant una bona temporada.

Hi ha un aspecte de l'adquisició del llenguatge, en les primeres etapes, que és veritablement important per fomentar aquesta adquisició i que, tot i això, planteja un dilema. La mena de parla que les mares fan servir per animar l'infant a participar en la conversa s'anomena tècnicament «parla infantil» (*baby talk*). És un tipus de parla que s'estableix al mateix nivell de l'infant, una parla que, en aquest moment, ja és capaç d'entendre. Com pot, llavors, aprendre la seva llengua a partir d'expressions que ja entén? Aquest és el dilema. La seva solució és senzilla: la importància d'aquest llenguatge infantil consisteix en el fet que li permet intentar combinar, de formes diferents, els elements del llenguatge que ja coneix, per produir emissions més complexes i per aconseguir, amb el llenguatge, coses diferents de les que ha assolit. L'infant no solament està aprenent el llenguatge sinó que està aprenent a utilitzar-lo com un instrument del pensament i de l'acció d'un mode combinatori. Per ser capaç de parlar sobre el món d'aquesta forma combinatòria, la criatura necessita haver estat capaç de jugar, amb el món i amb les paraules, d'una manera flexible. Exactament de la manera que l'acció lúdica permet.

Hi ha estudis de lingüistes, com W. Weir o K. Nelson, que han enregistrat les converses d'infants petits un cop se'ls ha ficat al llit i se'ls ha apagat el llum. Aquests soliloquis al llit proporcionen petits experiments d'una gran puresa, en els quals el nen està forçant el seu llenguatge fins als límits de la capacitat combinatòria. En els experiments de Weir, el seu fill deia frases com: «mama barret», «mama barret blau», «mama

barret blau... no, no, no». Anthony constitueix un exemple clàssic d'un aprenentatge espontani de la gramàtica. O el cas d'Emy, la filla de K. Nelson, que dedicava cinc minuts de parla a forçar els límits del significat d'una expressió del seu pare quan, just abans de portar-la al llit, deia que només ploraven els nens petits, que les nenes grans com ella no ploraven. El nombre de modificacions que la nena va fer sobre la frase constitueixen un esforç monumental, meitat jugant, meitat seriosament, per arribar al significat de l'expressió del seu pare. Ens enfrontem, per tant, amb l'interessant problema que no és tant la instrucció, ni el llenguatge ni el pensament, el que permet a l'infant desenvolupar les seves capacitats combinatòries, sinó l'honesta oportunitat de poder jugar amb el llenguatge i amb el propi pensament.

Tornem ara al problema pràctic de si ens podem convertir en enginyers del joc i de com fer-ho, en el cas que fos possible. Em basaré en un informe que vam publicar sobre l'organització d'escoles infantils i *play-groups* (organitzacions voluntàries de pares que reuneixen periòdicament en un local un petit grup d'infants en edat preescolar per tal que interaccionin i juguin entre ells), tal com funcionaven a la Gran Bretanya durant els últims anys de la dècada dels setanta. Sé que molts de vosaltres coneixeu l'informe, o almenys així ho espero, però no deixaré de referir-m'hi perquè vull fer-ho en un context una mica diferent, en relació amb el tema que ara estic tractant. A l'última generació s'ha desenvolupat una curiosa ideologia sobre la naturalesa del joc i sobre com es pot dirigir en els grups infantils. Aquesta ideologia es basa en la creença que hi ha una sèrie d'activitats que són realment joc. Qualsevol cosa o activitat que tingui una estructura, o que inhibeixi l'espontaneïtat, no és realment joc. I encara més, el joc de debò necessitaria que no tingués cap limitació per part dels adults, ser autònom respecte a la seva influència. El joc seria una cosa que prové de l'interior de l'individu i hi hauria

“Les seqüències de joc més riques es produïen amb materials que permetien l'infant construir alguna cosa.”

una sèrie de materials que donarien lloc a les seves formes més típiques: la pintura amb els dits, la plastilina i el fang, la sorra, l'aigua, etc. Sospito que la base d'aquesta ideologia és fonamentalment terapèutica i que es va dissenyar per alleujar l'infant de qualsevol pressió i té, alhora, un cert toc de romanticisme inspirat en el mateix J. J. Rousseau. En la nostra investigació sobre els grups de joc, vam començar estudiant quines eren de fet les situacions que produïen un joc més ric i més elaborat en els infants, sense subscriure de cap manera la ideologia que estem comentant. Vam dur a terme les nostres observacions amb gran rigor i amb la seriositat que requereix qualsevol experiment, mirant de conèixer què és el que feien els infants, quins temes i quins materials preferien, quins eren els que produïen un joc més ric i elaborat. Com sabeu, vam fer milers d'observacions, amb les tècniques més modernes i, com era d'esperar en investigadors que es vanin d'estar al dia, vam acabar introduint les nostres dades en un ordinador per preguntar-li a continuació qüestions tan agudes com: «quin tipus d'activitats i circumstàncies produïen els episodis més llargs de joc», «quins d'aquests jocs estaven compostos d'elaboracions més complexes sobre un tema», etc. No és que sigui difícil que un mateix pugui trobar-ne les respostes, però quan es té una quantitat tan gran d'observacions l'ordinador hi ajuda molt. Les seqüències de joc més llargues i més riques, les més elaborades, es produïen amb materials que tenien una estructura que anomenem «instrumental». Es tractava d'episodis que englobaven uns mitjans per poder arribar a un fi. Més en concret, eren activitats i materials que permetien a l'infant poder construir alguna cosa. I més encara, eren construccions el progrés de les quals el mateix nen podia apreciar sense instruccions o sense recórrer a l'adult. He de remarcar que ni l'aigua, ni la sorra, ni la plastilina o la pintura amb els dits es trobaven entre els primers llocs d'aquests materials que produïen una forma constructiva i elaborada de joc. Aquests materials, tot i ser molt valuosos, no proporcionaven un impuls cap a l'activitat combinatòria de què hem parlat. Per aconseguir aquest impuls, cal l'anar i tornar de mitjans a fins i viceversa. Una segona resposta, donada per l'ordinador, sobre els factors que produïen una concentració prolongada i una rica elaboració del joc ens va deixar absolutament sorpresos. Es tractava de la presència d'un adult. No d'un adult que mirés l'infant pel damunt de l'espallta, intentant dirigir la seva activitat, sinó



d'algú que estigués a prop seu, que li assegurés un ambient estable i, al mateix temps, li donés una seguretat i una informació en el moment en què la necessités. Si l'adult intervé excessivament i «roba» la iniciativa a l'infant, el joc esdevé avorrit. Aquesta presència d'un adult, que d'alguna manera sintonitza amb l'infant, és semblant al paper que fa l'adult en l'adquisició del llenguatge i a la qual ja ens hem referit.

Suposo que us agradarà saber que el tercer secret del nostre ordinador és una cosa molt ben coneguda, tot i que la seva existència es negui de vegades en la ideologia oficial d'aquesta última generació. Es tracta que un és soledat, dos companyia i tres multitud. Parlant més seriosament, dos infants que juguen junts poden intercanviar idees, poden negociar les seves intencions, poden elaborar els temes a mesura que ho necessiten, poden continuar jugant tota l'estona que els sigui necessari. Un infant sol té la dificultat de sostenir aquesta activitat de joc. Tres constitueix una

multitud que distreu i en la qual ningú no és capaç de mantenir-se ferm durant un temps suficient com per tirar endavant una activitat. Si s'observen dues nenes que juguen a prendre's una tassa de te sota una manta aguantada al respall de dues cadires, veurem que són capaces de crear un «escenari» domèstic d'una riquesa i subtileza sorprenents. Una d'elles preguntarà: «Que vols prendre una mica de te?», i l'altra contesta: «Oh, sí, però està sonant el telèfon». Al cap d'una estona aquesta preguntarà: «Suposo que era alguna amiga, oi?», i l'altra li contesta: «No, era la modista que ha tornat a trucar». I continuarà així durant uns quants minuts.

Potser és més difícil saber per què el joc en solitari planteja tantes dificultats per mantenir la concentració. Crec que es relaciona amb un aspecte que han assenyalat gairebé tots els investigadors del desenvolupament infantil en l'últim mig segle: el pensament i la imaginació requereixen sovint el diàleg amb un interlocutor. Sense el suport d'aquest es col·lapsen fàcilment, si més no els primers anys. El desenvolupament del pensament pot ser que estigui determinat, en una bona mesura, per les oportunitats de diàleg, de manera que aquest diàleg pot arribar a interioritzar-se i a continuar funcionant per ell mateix en el cap de cada individu.

Permeteu-me que em refereixi, finalment, a un resultat de l'experiment sobre l'origen d'aquesta riquesa del joc. He de confessar que vaig ser el primer sorprès d'aquest resultat. Si un infant es troba en un grup o en una classe que dedica una certa quantitat de temps a una activitat que requereix dels infants un rendiment intel·lectual elevat, aquest infant mostrarà una riquesa i una elaboració més grans quan, posteriorment, es trobi jugant en solitari. És com si el fet de jugar junts, a la classe, servís com a model per a una activitat de tipus espontani quan l'infant es troba sol.

Podem plantejar-nos ara si aquests resultats, i els d'altres investigacions anàlogues, ens poden ajudar a ser millors enginyers de la conducta infantil o, almenys, a organitzar millor un grup d'educació infantil. La resposta no pot ser tan senzilla com voldríem. No hi ha dubte que es poden millorar el material i l'atmosfera del joc, de manera que fomentin i millorin la concentració dels infants i la riquesa del seu joc. Per a això no fa falta gran cosa. És el tipus d'activitat que fomenta, per exemple, la PPA (Preschool Playgrounds Association) quan anima a la compra de materials més bons, de construccions, i a l'ús de millors enfocaments sobre el

joc infantil. Però hi ha una cosa més important i que té a veure amb el personal de les escoles infantils i sobre com poden fomentar la qualitat del joc infantil. Fa falta ben poca cosa per aconseguir petits miracles. Trobem, per exemple, que si escolta cintes enregistrades de les seves interaccions amb els infants, molt sovint aquest personal reconeix de seguida què ha estat correcte i què ha estat erroni en aquesta interacció. Només escoltant, són capaces d'adonar-se d'en quina mesura estaven subestimant o sobrevalorant el que la criatura podia fer, la seva capacitat per assumir o mantenir la iniciativa o la conversa. S'adonen d'en quina mesura estaven dominant la situació, sostenien l'activitat, etc. Els mestres d'escoles infantils, un cop han escoltat aquestes cintes, acostumen a dir coses com aquestes: «Però si no havia escoltat prou per saber què és el que estaven dient»; o «em fa la impressió que estava funcionant com un que vol apagar el foc perdent el temps anant d'una banda a l'altra, buscant els problemes en lloc d'ajudar els infants amb els seus projectes». Aquestes persones coneixen intuïtivament què és el que haurien hagut de fer, però les circumstàncies s'interposen en aquesta activitat. I no fa falta una psicoanàlisi massiva perquè aquests mestres retrobin el seu lloc en l'activitat escolar. Per exemple, segons les dades del nostre ordinador, i per a la nostra sorpresa, resulta que els infants de les escoles infantils només s'adrecen a l'adult un cop cada deu minuts i, en general, aquests intercanvis són bastant superficials. Algunes d'aquestes petites experiències, en les quals els mestres tenien l'oportunitat de poder-se observar en situacions d'interacció amb els infants, van ser molt prometedores. Alguns van descobrir que podien dividir-se el temps, de manera que sempre hi hagués algú que pogués estar lliure d'altres tasques per poder interaccionar amb els infants. Amb això s'aconseguien grans progressos en la qualitat, la freqüència i la llargada de les seves converses amb els infants, i els mestres van començar a interessar-se pels possibles canvis que es podrien introduir en aquestes rutines diàries. Un cop s'ha despertat aquest interès, la presa de consciència i les millores segueixen d'una manera gairebé inevitable.

“Jugar, per a l'infant i per a l'adult és una actitud sobre com utilitzar la ment.”

De totes maneres, dubto que amb cap d'aquestes intervencions ens estiguem transformant en enginyers de la conducta humana. No consisteixen en res més que a establir una sèrie de situacions que permetin un enriquiment del joc. Tanmateix, estic fermament convençut que un joc més elaborat, més ric i més prolongat afavoreix que creixin éssers humans més complets que els que es desenvolupen enmig d'un joc empobrit, canviant i avorrit. Només en aquesta mesura, suposo, es pot dir que actuem com a enginyers humans. O, potser millor, que som éssers humans amb un cert, però important, biaix.

Acabaré d'una manera molt breu. El joc no és només joc infantil. Jugar, per a l'infant i per a l'adult, és una manera d'utilitzar la ment i, fins i tot millor, una actitud sobre com utilitzar la ment. És un marc en el qual posar a prova les coses, un hivernacle en el qual poder combinar pensament, llenguatge i fantasia. I, de la mateixa manera que es pot malmetre un hivernacle o un jardí plantant-hi massa plantes, es pot crear una atmosfera en la qual ni el llenguatge ni el pensament puguin créixer ni puguin donar els fruits que, en condicions normals, hom en podria esperar. I, per aquesta mateixa raó, hi ha de fet moltes coses que es poden fer per ajudar aquest procés de creixement.

És necessari recordar que els infants quan juguen no estan sols i que no és millor que estiguin sols, per molt que necessitin també alguns períodes de soledat. Però de la mateixa manera que necessiten un cert temps per a ells sols, necessiten també combinar les idees que tenen al cap amb les que tenen els seus companys. Diguem-ne una negociació, o com vulguem, es tracta sens dubte de la substància, no solament del joc, sinó del pensament. No deixem que l'escola cultivi únicament l'espontaneïtat de l'individu, perquè els éssers humans necessitem també la negociació del diàleg. Aquest proporcionarà a l'infant models i tècniques amb les quals pugui operar per ell mateix.

Finalment, el joc que està controlat pel jugador mateix, li proporciona la primera i més important oportunitat de pensar, de parlar i fins i tot de ser ell mateix. ■

Jerome Bruner és professor de la Facultat de Dret de la Universitat de Nova York. Extret de Jérôme BRUNER. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 2002 (7a. reimpressió), pàg. 211-219.

Les activitats a l'escola bressol

Quan s'entra a l'escola bressol, a qualsevol hora del dia, no és difícil adonar-se de quines són les possibilitats, explícites i implícites, del joc o del comportament de l'infant, més enllà de l'acollida, de la cura i de l'ambient de relacions. Es veurà com ajuda l'ambient en les activitats cognitives i constructives dels infants gràcies a la riquesa o pobresa dels materials, de com es col·loquen i de com els infants es mouen en l'espai. Es comprendrà si és una escola bressol que relega les oportunitats de coneixement només a moments breus i esporàdics o si, al contrari, aquestes oportunitats s'ofereixen d'una manera regular i estable.

Al matí quan s'ha format un petit grup d'infants, l'educadora els fa començar a tenir cura dels petits animals o a regar les plantes de l'escola bressol. Cal canviar l'aigua dels peixos,

L'escola bressol és plena de coses per fer. En un àmbit estable i ordenat, l'experiència dels infants és tranquil·litzadora i rica. Els infants necessiten regularitat i coherència en la diversitat de propostes. També, respecte del temps personal, lliberat de moviment en un espai en què està envoltat d'altres infants i adults, i materials que obrin vies d'investigació.

activitats junts. L'educadora guia el petit grup i cada nen fa alguna cosa. Hi ha regadores, paletes, petites xarxes per treure insectes de les plantes i tot el que pot servir per portar a terme aquestes tasques de la millor manera. Els infants que van arribant a l'escola s'integren en aquesta activitat, o bé s'ocupen d'activitats diferents, amb altres educadores, com per exemple començar a preparar la decoració per celebrar l'aniversari d'un amic. Mentre s'espera que hagin arribat tots, queda temps per esmorzar, parar i desparar la taula i, fins i tot, per observar el cel des de les finestres per veure girar els molinets que s'han construït si avui bufa el vent.

donar-los menjar, col·locar la tortuga a la sorra, rentar-li l'aquari, netejar els vasos, tallar unes quantes fulles. Els infants i l'educadora fan totes aquestes

Donatella Giovannini

La vida de l'escola bressol és activa des del matí, és plena de coses per fer, de petites tasques que s'han de portar a terme. Una vida laboriosa que ajuda els infants a donar sentit i significat al dia. Un dia que continuarà, d'una manera natural i sense interrupcions, amb activitats de petit grup en les quals els infants podran experimentar altres dimensions socials i oportunitats de coneixement més específiques, involucrant-se i mesurant-se amb seqüències d'activitats de joc dirigides.

Així doncs, el moment de les activitats es col·loca en un àmbit quotidià estable i ordenat en un context en què tota l'experiència global i quotidiana dels infants és, emotivament i materialment, tranquil·litzadora i rica. Ho és emotivament perquè les educadores participen en els interessos dels infants, amb cura i respecte, sense pressa, proven d'alimentar les seves motivacions, parlen juntes del que estan fent, no estan preocupades pels aprenentatges formals. És un ambient materialment tranquil·litzador perquè

està preparat, és a dir, no està organitzat per casualitat en el temps i en l'espai, i permet que el comportament de l'infant rebí nous impulsos i estímuls. És un ambient en què l'hàbit de reflexionar i la motivació del coneixement estan sempre assegurats i no només durant les activitats. Només un ambient que permet una regularitat d'experiències ofereix als infants la possibilitat de fixar els seus coneixements.

Per contra, quan falten aquests elements en l'ambient, quan la qualitat del context educatiu és pobre, ja sigui psicològicament o físicament, hi ha el risc que les diferents propostes d'activitats es tradueixin en ocasions perquè els nens es portin bé, per fer passar el temps o que s'utilitzin com a diafragma que l'adult posa entre ell i l'infant, més que no pas com una situació privilegiada de relacions. Les experiències com a fets aïllats no afavoreixen l'hàbit de la reflexió i de la motivació i, per tant, no es construeix el coneixement.

Desenvolupament regular de les activitats i diversitat de les experiències

Els infants només poden aprendre a partir de la regularitat, de la coherència de la diversitat de les propostes.

L'experiència ha demostrat que algunes escoles bressol, on l'educadora treballa amb grups estables d'infants i amb una articulació raonada de les activitats, han construït un programa de bona qualitat, que permet crear ocasions de joc que siguin socialment i intel·lectualment atractives per la major part dels dies. (Musatti, 1995).

La creació d'ocasions de joc i d'exploracions a l'escola bressol requereix la capacitat per part de

l'educadora de dotar-se d'una organització racional del treball. Tenir instruments de planificació pot ser útil per conèixer prèviament el grup d'infants amb el qual s'ha d'estar, l'espai que s'ha d'utilitzar i, per tant, l'activitat que s'ha d'organitzar, sense que s'hagi d'improvisar la formació del grup i les propostes durant tot el matí.

No hi ha cap dubte que preparar les activitats de petit grup abans no comenci la situació de joc serveix per a un bon ús dels espais i per a una organització eficaç. A més, l'estabilitat d'un adult de referència amb un grup d'infants té avantatges evidents. Pot afavorir un millor coneixement de cada infant i pot garantir als nens, gràcies a l'experiència compartida, la formació d'un autèntic grup de joc, que no és el mateix que una adhesió casual.

Així doncs, a l'escola bressol els nens han de trobar una regularitat d'activitats. Per poder obtenir oportunitats d'aprenentatge a partir d'una experiència cal que les situacions proposades siguin continuades, significatives i realitzades d'acord amb l'augment de les potencialitats infantils. Per contra, les activitats fetes d'una manera casual i improvisada provoquen una repetició mecànica d'accions sense un fil lògic que anul·la l'augment dels coneixements. Així doncs, no ens referim a la repetició d'accions que només porten a habilitats, sinó a la proposta d'activitats que es transformen en un recorregut que afavoreix la integració de les experiències aïllades i els dona un significat.

És aquí on trobem la consciència de la pobresa d'activitats que es gasten en poc temps o que es repeteixen estereotipadament.

Proposar una vegada i una altra, dia rere dia,

la mateixa activitat sense variar-la i enriquir-la amb la introducció de nous materials o amb la represa de pretextos de l'activitat precedent, porta a una repetició avorrida que elimina tots els plaers lúdics. A més, la repetició no fa augmentar el nivell dels coneixements de l'infant: frena el seu saber perquè cada vegada parteix dels mateixos pressupòsits de competència i de possibilitats d'acció.

Per contra, una proposta és interessant, agradable i atractiva si hi ha un equilibri entre els aspectes coneguts i els aspectes que es col·loquen suficientment allunyats de les habilitats i de les competències que té l'infant. Del fet d'estar desplaçat en neixen els perquè, se'n generen preguntes i se'n construeixen hipòtesis.

Per aquest motiu és important organitzar un ambient que no tan sols proposi fets coneguts, sinó que també sigui estimulants i viu.

Enriquir una proposta també significa ser hàbil a l'hora d'oferir-la als infants gràcies a l'ús de molts llenguatges i de diferents modalitats de representacions (gràfica, verbal, expressiva), perquè així la reflexió dels nens incorpora més canals comunicatius i expressius i pot ser més ben interioritzada i consolidada. Tot anant d'un llenguatge a un altre, l'infant pot enriquir les seves teories i també les seves trames conceptuais (Rinaldi, 1999).

Un dels aspectes que s'han de considerar pel que fa a l'organització d'activitats és poder donar vida a una proposta atrevida en què cada part estigui propera a l'altra en una successió que no implica una jerarquia, sinó una xarxa en la qual hi poden haver molts recorreguts i diverses conclusions. La creació d'ocasions connectades

entre elles permet als infants un continuum experimental capaç d'enriquir-se i articular-se i d'integrar coneixements i experiències. A més s'ajuda l'infant a tenir un major control de les diverses situacions i a comprendre el procés, i a tenir les claus de lectura del seu comportament, a trobar-se dins la presa de decisions.

Els recorreguts temàtics

Els infants tenen la capacitat de ser constants en les seves responsabilitats i poden explorar un tema junts durant molts mesos.

Els temes que acompanyen els nens durant molt de temps s'escullen tenint en compte els seus interessos. De fet, les propostes que tenen més èxit entre els infants són les que parteixen d'episodis viscuts a l'escola bressol o a la família. Aconseguir aprofitar aquestes pistes de treball significa partir a cop calent d'alguna cosa avaluada a partir de les seves competències i de la seva història.

L'interès no va separat d'un lligam emotiu, i aquest no es construeix quan l'adult prepara



propostes artificioses, fictícies, que no estan relacionades amb el recorregut del grup dels infants amb el qual s'ha compromès. Sovint són propostes que no requereixen que el nen utilitzi l'ús de competències noves, que no estimulen els nens a fer i a fer-se preguntes, perquè ja és tot conegut i obvi en les repeticions de gestos que no beneficien la intel·ligència.

És freqüent que les propostes se suggereixin a partir de la realitat del voltant, del món

natural: el vent, el sol, el cel, les ombres, però també a partir de materials insòlits i particulars perquè aquests constitueixen lligams de sensibilitat i de coneixement dels quals es pot prendre el pretext.

A continuació presentem sintèticament dos exemples diferents:

1. Cada matí els infants treuen el cap per les grans finestres o surten per la porta per obser-

var el cel. Així comença el seu dia. A vegades surten a un parc proper a l'escola bressol amb botes i paraigües, si plou, o bé gaudeixen del sol estirats a l'herba o sobre un banc. Representar el color del cel fent servir tinta xinesa en una pica plena d'aigua o posar al dia el calendari del temps es converteix en un ritual lúdic que es repeteix durant tot el matí. A casa, amb els pares, animats per les educadores, busquen imatges en revistes o fotografies antigues que després portaran a l'escola bressol per decorar un gran cartell on hi ha totes aquestes imatges. Ho comenten i es diverteixen al descobrir tot el que hi ha al cel. Mentrestant les educadores i els pares porten a l'escola bressol uns quants llibres de contes però també textos científics que parlen del cel i permeten una reflexió posterior sobre els elements de coneixement relacionats amb el cel i amb els fenòmens meteorològics sobre els quals els infants comencen a fer hipòtesis.

Els infants han dibuixat el cel tal com el veïen i, juntament amb les educadores, han construït petits binocles de cartó per jugar junts. Després, amb algunes gelatines, han creat vitralls multicolors per jugar amb la llum, on han penjat llunes, estels, estels amb cua i planetes que havien dibuixat retallat grans i petits, tots junts. El resultat, de gran impacte visual i evocador, ha representat la documentació i el testimoniatge d'aquesta llarga experiència que s'ha conclòs amb la visita a l'observatori al vespre, amb els nens i els pares.

2. La construcció d'un gran joc, un *pin-ball*, per tal d'involucrar els infants en un projecte de cooperació, va ser una tasca de llarga durada.

En aquest cas, els infants s'havien familiaritzat, durant un temps, amb objectes, gràcies a la programació diària d'activitats d'exploració de materials (sorra i cigrons amb objectes diferents: recipients, mesures petites, dosificadors, embuts, bosses de plàstic foradades, coladors, lliscadors de fusta, etc.). Després les educadores es plantejaven les maneres d'organització i quin era el material més adequat per mantenir l'atenció i la motivació dels infants per tal d'arribar a reflexions articulades, per exemple, sobre la relació entre contenidors i continguts o sobre els canvis de material (Musatti, Mayer, 1995).

Aquest patrimoni dels infants i de les educadores es va fer servir per fer un pas endavant, i es va donar als nens la possibilitat de realitzar un projecte en comú: la construcció d'un gran joc que permetria als nens continuar la seva recerca sobre les propietats físiques del material. Així doncs es van escollir els objectes útils, es van planificar les maneres d'organitzar-se, es van decidir els grups d'infants i es van preparar els espais que s'havien d'utilitzar.

Les educadores van proporcionar una taula gran que els infants van pintar fent servir la tècnica de l'estampat. Un cop col·locada la superfície de suport, els infants també van pintar unes quantes capsas de diferents formes i dimensions (rectangulars, cúbiques i cilíndriques). Els nens també van poder disposar, juntament amb les capsas, de falques, lliscadors de fusta, tubs, boletes i maquetes per experimentar repetidament abans d'enganxar-les a la taula. El temps dedicat a aquesta tasca va permetre als infants de fer una activitat junts, reflexionar-hi i identificar relacions dinámico-

espacials específiques entre els diferents components i objectes en moviment. Els infants van poder inventar noves estratègies de relacions entre els diferents objectes utilitzant el material que tenien a la seva disposició i van crear solucions combinatòries insòlites per resoldre els seus problemes.

Els infants van poder entendre, gràcies a la combinació de materials, noves relacions espacials, recorreguts, equilibris, caigudes, aparicions i desaparicions.

Un cop acabat, es va col·locar el joc a l'entrada, per donar-li una millor visibilitat i permetre que els nens l'utilitzessin lliurement.

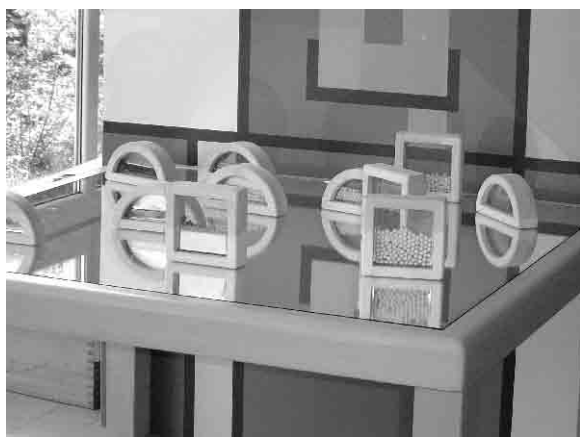
Els infants, en els dos exemples, a més de fer front al tema des de punts de vista diferents, gràcies a l'ús de molts llenguatges, han acabat la seva experiència amb la realització de petits o grans objectes que conclouen el saber de tot el que han après, destinats als altres companys.

És així que l'escola bressol esdevé més bonica i més rica i s'augmenten les ocasions que guien d'una manera constructiva el desenvolupament dels nens a través del seu comportament.

Els temps personals del coneixement

Hem de tenir en compte que més enllà de la durada d'una experiència que es desenvolupa durant un període llarg, com en els exemples que hem explicat, hi ha el temps personal d'aprenentatge.

La dimensió temporal en el coneixement és molt important (Musatti, 2001). Quan parlem de dimensions temporals no ens referim només a les etapes evolutives de l'infant, a quan un nen aconsegueix fer una cosa, si ho



fa abans o després, sinó que ens referim als ritmes i al temps personals gràcies als quals un infant es construeix els recorreguts de coneixement, però també a les pauses i aturades que inevitablement troba.

Tenir un temps d'atenció prolongat és

important per permetre als infants d'organitzar el propi coneixement. Aquesta és una condició que realment no es pot assolir a través de peticions verbals, a través d'una imposició, sinó gràcies a una programació del temps sense presses i gràcies, sobretot, a la dedicació continuada i a l'automotivació de l'infant. Si durant un temps es juga és perquè el que es fa agrada i s'hi troba satisfacció, és interessant, no és banal, és suficientment conegut però també és insòlit. Es pot jugar durant molt de temps perquè la situació està ben organitzada i hi ha tot el que serveix per al joc, per enriquir-ho i variar-ho, i el nen entén el que se li demana que faci i també troba una història en el que està fent, la qual cosa l'ajuda a mantenir la memòria.

Moltes coses surten millor no tan sols si les fem sense ser contínuament interromputs, sinó també si les fem després d'un cert temps d'estar en marxa. El temps que es dedica a preparar, a posar en marxa les coses abans d'emprendre una activitat, és tan important com el que es dedica a l'execució d'aquesta activitat.

Hi ha infants que immediatament entren al joc, que no dubten a començar les activitats i es mostren de seguida encuriósits pel material que se'ls ofereix i, en canvi, n'hi ha d'altres que els cal observar atentament tota la situació abans d'apropiar-se'n, necessiten mirar el que fan els altres, de comprendre abans de començar.

Des del punt de vista educatiu, aquest aspecte s'ha de considerar molt seriosament sense pressuposar una homogeneïtat de comportaments, sinó tot el contrari, s'han de tenir presents les diferències i no s'ha de valorar prejudicialment els infants, amb el risc de no veure el qui dedica més temps per entrar a les situacions.

Un altre aspecte que hem de tenir en compte quan parlem de temps és el que caracteritza el temps d'atenció dels infants durant una activitat.

Si observem el seu comportament podem adonar-nos que després de moments de molta concentració sovint segueixen moments en els quals l'interès de l'infant disminueix. Hem de tenir en compte l'alternança fisiològica dels moments de més gran dedicació i de menor atenció. I aleshores què hem de fer? La temptació podria ser canviar contínuament les propostes, i recuperar l'atenció de l'infant amb la novetat. L'experiència demostra que aquesta estratègia no produeix grans resultats i, que en canvi, trastorna el nen. Val més seguir aquest procés, sense pensar que una disminució de l'interès correspon a un abandonament de la proposta i, deixar, doncs, que el nen torni a la situació inicial sense pressa.

La presència d'altres infants i el clima de relacions entre nens i adults

A l'escola bressol l'infant pot actuar tot sol però sempre està envoltat d'altres adults i coetanis. Una escola bressol significa que el nen pot gaudir d'avantatges gràcies a la presència d'altres nens de la mateixa edat i dels adults que saben observar les activitats dels petits i intervenir-hi per afavorir el seu desenvolupament (Musatti, 1997).

En contextos ben organitzats és possible afavorir entre els infants formes d'autonomia social que propicien aquella atmosfera emotivament tranquil·la que fa possible el joc social compartit. Aquestes condicions educatives favorables creen un clima positiu que es tradueix en gestos de cooperació, en dinàmiques interactives, en estratègies de negociacions que resolen possibles elements de conflicte (De Vries, 1995).

La presència d'altres infants esdevé una ocasió de creixement no tan sols social i afectiva, sinó també cognitiva, que es col·loca en la trama d'interaccions, i que pot servir, gràcies a la col·laboració o un suggeriment, per resoldre un fet, o bé per utilitzar el material d'una altra manera.

La curiositat, la intel·ligència, les ganes de conèixer per part dels infants només poden manifestar-se si sabem oferir-los un ambient serè, en el qual els nens poden mantenir vincles afectius amb altres companys i amb les educadores. El benestar psíquic que posa en moviment la curiositat, la fantasia, les ganes d'explorar i de conèixer només és possible si el nen té la seguretat de viure en un lloc de confiança, en el qual es pugui sentir reconegut i trobar referències afectives.

Un infant que no ha tingut una bona entrada, que no ha fet un bon distanciament de la mare, que no ha establert relacions fortes i estables amb altres adults i amb altres infants serà un nen bloquejat, insegur i incapaç d'aquella progressiva autonomia necessària per a la descoberta i l'exploració.

Les ganes de conèixer poden manifestar-se només si el nen és valorat per les seves capacitats, si té estima d'ell mateix i de les seves capacitats, perquè el primer motor del creixement intel·lectual i social és l'autoestima. Això significa aconseguir donar a cadascú un reconeixement de la personalitat: t'anomeno, no m'oblido de tu, no comparo el teu comportament amb el d'altres infants, valoro el que fas i escolto el que em dius, valoro el teu punt de vista. També tinc un interès emotiu i intel·lectual pel que fas, ho trobo interessant, perquè sé veure-hi significats i objectius, m'agrada veure't ocupat perquè jo també m'involucro en tu, m'ho passo bé explicant als teus pares el que has aconseguit fer, però també el que t'ha causat alguna dificultat, deixo proves dels teus recorreguts gravant i fotografiant els teus moviments, transcrivint els diàlegs que tens amb els altres infants. Això és el que una educadora ha de saber transmetre a tots els nens.

Però al costat de l'atenció al benestar psíquic de l'infant, per tal que l'escola bressol sigui un context educatiu per a l'aprenentatge, cal esmerçar-se de tal manera que els infants no tan sols s'involucrin en tot allò que se'ls proposa, sinó que també aconseguixin entendre-ho i controlar-ho i, per tant, recordar-ho. Si els nens aconseguixen donar un significat a una activitat,

saben què estan fent junts, saben on es troben les coses que passen, comprenen de què s'està parlant, entenen l'ús d'un joc i d'un instrument i també reconeixen les seqüències que acompanyen una determinada operació, adquireixen elements constitutius fonamentals per al seu desenvolupament i per als seus coneixements.

Si s'aconsegueix aquest propòsit els infants són actius i competents en les seves tasques, són uns nens que es mouen per les diferents situacions amb domini i, per tant, amb alegria, que saben col·laborar perquè tenen els objectius clars, que saben escoltar perquè hi ha un interès cap el que fa l'altre, que saben on anar a trobar el material que serveix per a un objectiu determinat, i tot això no perquè se'ls imposi sinó perquè s'ho passen bé.

Un espai per conèixer, un temps per reflexionar

Una escola bressol que vol ser un ambient de coneixement ha de preparar els espais en relació amb les diverses activitats, amb diversitat i riquesa dels materials per encoratjar i estimular el comportament dels infants.

Hi ha una relació orgànica que uneix organització de l'ambient i qualitat de l'aprenentatge. Una relació que neix del fet que aprendre demana un context capaç d'orientar la reflexió i la motivació cap al joc i al coneixement.

Com és possible que l'infant tingui una dedicació continuada, indispensable a aquesta edat per organitzar la reflexió, quan la mateixa estança conté moltes propostes de joc només insinuades i superficials, que sovint són incoherents entre elles i que fan difícil la concentració

dels nens? Com és possible afavorir la satisfacció de fer i descobrir, si l'espai en el qual es desenvolupa l'activitat és pobre de material i el poc que hi ha està desordenat? Com és possible afavorir l'atenció, necessària per donar temps a cadascú per organitzar el propi pensament, si el nen no està protegit per exemple de les intrusions que interrompen la seva reflexió i sovint provoquen baralles i discussions? L'infant sempre es troba en una situació d'alerta respecte al que passa al voltant, sempre és conscient del que succeeix al seu entorn i del que estan fent els altres. Per aquesta raó és fàcil veure un nen que, tot i que estigui interessat en una activitat, l'abandona perquè s'adona que ha quedat lliure un objecte que feia servir el company.

L'infant està «sintonitzat» amb el que passa a l'ambient, i aquest és un mecanisme molt important perquè permet fer atenció al que fan els altres i, per tant, treure'n estímuls per a la pròpia activitat. Però la qualitat del context en el qual l'infant es troba determina la direcció que pot prendre aquest mecanisme. En un ambient



estressant, on hi ha molta confusió, sorolls intensos de fons, és difícil que els infants es concentrin. El nen estarà més interessat per la possessió dels objectes que no en l'activitat del company que, en canvi podria fer néixer en ell noves reflexions cognitives (Musatti, 2001).

Així doncs, les competències i les seves ganes de conèixer poden ser desenvolupades o inhibides a partir de contextos en els quals el nen viu.

Actualment la recerca evidencia que el paper de l'adult és central per al desenvolupament del

nen petit, no tan sols quan exercita la pròpia activitat educativa directament a través d'acions dirigides, sinó també quan actua d'una manera indirecta preparant contextos educatius que afavoreixin comportaments competents.

Però com ha de ser un espai que permeti el coneixement?

La identitat dels espais induïx en l'infant un comportament més articulat i el dirigeix tàcitament cap a un ús adequat de la proposta que s'hi desenvolupa. Al contrari, un espai insufi-

cientment organitzat no pot fer estar ocupat el nen durant gaire temps, perquè es fixarà en el joc amb menys curiositat.

Pot ser útil pensar en una activitat molt estesa i freqüent, la de la manipulació. Aquesta és una activitat de joc que s'acaba ràpidament si no es fa en un espai organitzat, amb tot el material necessari, si no hi ha un esforç de renovació immediata i ràpida, un joc que sovint no s'ajusta al temps dels infants. De fet haver de buscar cada vegada els objectes necessaris per a una determinada activitat, a més de produir una inevitable davallada de l'interès dels infants, amb la consegüent dificultat de la gestió del grup, produeix en els adults una notable sensació d'estrès, d'incomoditat i de frustració i el descoratjament per afrontar qualsevol tipus d'activitat.

Es pot dir el mateix, per exemple, de la lectura, una proposta que no es pot limitar a l'ús de pocs llibres col·locats en un prestatge. L'eficàcia educativa que hi ha en l'oferta del llibre està estretament relacionada amb el fet que, amb aquesta proposta, l'adult pot trobar una gamma d'oportunitats de relació amb els infants que serveix per ampliar el significat d'estar junts. De fet, un conte, un personatge, però també la imaginació obren la comunicació entre el nen i l'adult, ja sigui sobre el món intern (emocions, actituds), o bé sobre el món extern (patrimoni de coneixements). Per aquesta raó és important que la lectura tingui lloc en un espai tranquil, que pugui treure profit, gràcies a un ús adequat d'imatges, fotografies, cartells, del poder evocatiu que posseeix el material figuratiu.

És en espais ben dirigits que es poden conservar les trajectòries dels infants, les seves

coses, els seus resultats que es transformen en objectes de memòria, fils que enllacen les etapes d'un recorregut, ocasions de diàleg, proves del seu comportament.

Els materials

La naturalesa dels materials que es posen a disposició dels infants, l'interès i l'atenció de l'adult per les maneres d'utilitzar-los, la forma en què el material està preparat, dirigeixen, en part, l'activitat dels infants.

Els objectes estan plens de possibles accions i el que la ment del nen aconsegueix fer-ne sortir depèn del tipus i la quantitat d'objectes proposats, les característiques i les possibilitats.

Tots els objectes indueixen comportaments lúdics diferents i formes de pensament diferents. Per tant és necessari que el material sigui seleccionat d'una manera adequada respecte a l'objectiu. Per exemple, si volem incitar que el nen es posi problemes cognoscitius respecte a l'ús dels objectes i de les seves qualitats i també volem comprendre els procediments que posa en pràctica per resoldre'ls (vegeu el primer cas que hem explicat o la construcció del pin-ball), cal seleccionar el material de manera que aquest faci possible una veritable experimentació activa i concreta (Musatti, 1995).

Heus aquí per què, en general, la tria del material, i també com s'ofereixen, són crucials per a cada tipus d'activitat que tendeixi a establir entre el nen i els objectes una relació fora de tots els hàbits perceptius que s'han desgastat per l'ús.

Restablir aquest contacte significa oferir a l'infant una experiència molt més intensa i interessant de la que li donem posant-li, d'una manera

caòtica, un material que ja no té interès ni desperta cap curiositat, i que és incapaç de cridar l'atenció, de provocar estímuls i accions.

També és important que el material que posem a disposició dels infants sigui provat i experimentat pels mateixos adults, perquè d'aquesta manera podem comprendre'n les possibilitats i les característiques. Per als adults, recollir i seleccionar els materials significa redescobrir la riquesa dels objectes que estan al nostre voltant però que sovint no s'observen. Per moure's amb seguretat en el món dels objectes cal que aquests no tan sols s'escullin d'una manera adequada, sinó que també estiguin disposats d'una manera ordenada, visible i accessible perquè els nens s'hi puguin recrear fàcilment.

És per aquesta raó que cal tenir cura de renovar el material, desfer-se de les coses que distorben, restituir els objectes restants a les seves funcions essencials i permetre així que les novetats entrin en la vida dels infants.

Paper de tot tipus, llana i fils de colors, rotlles de filferro, cordill i corda, capsos, boletes de vidre, botons, fulles, petxines, pedres, pètals de flors, i també herbes perfumades, tisores, cola, pissarres lluminoses i molts altres materials insòlits. Gràcies a la seva presència i a la seva riquesa, a través de les suggestions que envien aquests materials, s'estimula l'infant a una recerca activa, a la recerca de solucions de projectes per realitzar juntament amb altres companys. ■

Traducció: Palmira Freixa

Donatella Giovannini és coordinadora pedagògica de les escoles bressol de l'Ajuntament de Pistoia, Itàlia.

Extret del llibre editat a cura d'Anna Lia GALARDINI: *Crescere al Nido*, Roma: Carocci, 2003.



Hem jugat a fer ombres amb el projector i un llençol.

Hem tancat totes les persianes i els llums.

"Fa por?"

"Oi que no fa por?"

Hem endevinat qui s'hi amagava al darrere.

Les ombres

Sílvia Majoral

I què feia qui s'hi havia amagat. També, quin objecte portava a la mà.

Hem descobert com fer-nos grans i petits.

Ens ha agradat molt el teatre.

En tornarem a fer amb bruixes, taurons i princeses! ■



Temps per recordar

Recordar: Portar una cosa a la memòria.// Fer venir a la memòria alguna cosa.

En començar a escriure m'ha acudit al cap un conte molt bonic: *El pájaro del alma*.¹ Parla d'un

Al cap, al cor, en fulls i llibretes, nosaltres i els infants guardem records que podem treure ocasionalment. Els infants necessiten que de tant en tant ens aturem i pensem en el que hem fet. Es poden utilitzar diversos recursos, com el diari de classe, llibres dels projectes fets, fotografies i dossiers personals.

ocell que viu dins l'ànima de tothom. Quan algú ens estima, l'ocell dansa; quan algú ens fa mal, l'ocell vola per ací i per allà, en qualsevol direcció. Estem fets de caixons i l'ocell és l'únic que els pot obrir. I

Dolors Todolí com que tot el que sentim té el seu propi caixó, l'ocell de l'ànima en té molts, molts caixons. Un caixó per a l'alegria, l'altre per a la tristor; un per a l'esperança, l'altre per a la decepció; un per a la paciència, l'altre per a la impaciència; un per als secrets, i hi pots afegir tots els que vulguis. L'home pot triar i assenyalar a l'ocell que clau girar per obrir un caixó.

Avui, pareix que el meu ocell ha decidit obrir el caixó dels records, els meus i els dels nens (grans i menuts).

Alguns dels meus records estan guardats a dins del meu cor, altres al meu cap i altres anotats ací i allà, en llibretes, en fulls... perquè com diu Sergio:

—Si no apuntes, després, quan vols saber una cosa que ja no saps, però que sabies, es

podria perdre, perquè al cap no pots tenir tantes coses.

I ells i jo passem moltes estones apuntant (ells amb dibuixos i alguns mots) jo escrivint, fent fotografies i guardant coses.

Però què és recordar? (classe 5 a 6 anys, curs 2002/2003)

ÀLEX: Quan es pensen moltes coses dormint.

ALAN: Això és somiar.

MAR: Un mapa serveix per recordar, per saber on estàs quan et perds.

SALVADOR: Recordar és quan algú s'oblida d'una cosa i un altre li ho conta.

DANIEL: Recordar és quan no estan els altres nens i les altres joguines i penses.

MARTA: Serveix per saber on està la teua casa.

GALA: Si jo he perdut alguna cosa com per exemple un titella, la recorde.

JORDI: Recordar és pensar on estan els altres.

MIGUEL: Sí, quan jo quede amb algú en el pati i no l'encontre, recorde i pense. I el busque per on li agrada estar, perquè ho recorde.

PAULA M.: Jo recorde les meues joguines quan estic a classe i no estic a casa.

NATÀLIA: Si tens un dibuix que t'agrada i el tires, tu el recordes.

PAULA M.: Jo ara recorde Circ del Sol, quan vaig anar, pensant.

MAR: Si s'han mort els iaïos, tu els pots recordar.





Alan explica a les seues companyes com era ell de menut i amb qui estava. Escolten molt interessades i li fan preguntes.

Pregunte si els agradaria dibuixar el que més els agrada recordar i, com que la majoria diu que sí, els encarregats reparteixen els fulls.

Record: El fet de recordar alguna cosa passada.//La cosa que hom recorda.

El que més m'agrada recordar

Quan cadascú em mostra el seu dibuix, explica el que ha dibuixat i per què.

JOSEP M.: He dibuixat a Harry Potter, perquè el vaig veure al cine i em va agradar molt.

MARIA: És el meu iaio, m'agrada recordar-lo, perquè s'ha mort i està al cel.

ALAN: Un vaixell pirata, perquè m'agrada ser un mariner i el pirata m'ho recorda.

ÀLEX: Un dinosaure, el recorde quan somie.

PAULA L.: Una casa i una reina, perquè he pensat i he recordat això i m'agrada.

SERGIO: La muntanya. Perquè recorde un dia que vaig anar i recordava el camí i estava molt content.

CARLOS: El teatre de la Bella Dorment. Perquè m'agrada i tinc el conte. (L'altre dia al taller de teatre el seu grup va fer una representació de les belles dorments; eren dues i les despertava un pirata en lloc d'un príncep.)

SALVADOR: He dibuixat un camp perquè té flors i poden volar les papallones i recorde que m'ho passe molt bé quan vaig al camp.

JORDI: *Sbrek*. És una pel·lícula i m'agrada perquè sempre va amb un drac, un ase i un ogre i em fa riure.

Per recordar i guardar els records, ens ajuda la facultat de l'ànima per la qual retenim i recordem les coses passades, la memòria. El fet educatiu també naix i es manté com un exercici d'intercanvi d'emocions entre els presents i inclou moltes vegades els absents. La comunicació també té a veure amb evocar el que no està.

I moltes vegades la pressa que està, actualment, tan present en les nostres vides ens fa perdre moments com aquests que acabe de contar.

El nen necessita que de tant en tant ens parem i dediquem un temps a reflexionar al voltant del que hem fet, del que pensem (ells i nosaltres), i un dels instruments que podem fer servir és el diari de classe.

I ara em vénen a la memòria (he anat a buscar el llibre) unes paraules de Malaguzzi² en relació amb els llenguatges simbòlics:

Senten que si no passen les paraules al dibuix, poden oblidar tot el que ha passat i no recordar-ho: no saben què passarà l'endemà. El llenguatge gràfic els permet descobrir que el que s'ha comunicat al grup roman allí, també durant la nit.

Aquesta és una preocupació dels infants. Si no es converteix també en preocupació dels adults, és que s'estan equivocant i han d'intervenir canviant de professió. S'han de transformar en notaris, que prenen nota i després tornen a parlar amb els infants per dir-los «avui heu fet això, heu arribat fins aquí; hem arribat fins aquí i demà tornarem a parlar-ne.»

A la classe tenim el racó de les idees, on anem apuntant les coses que no volem oblidar. És una manera de rescatar els pensaments dels nens, les idees que tenen.

Quan a algú de la classe li acudeix una idea, la dibuixa en un full i la posem al racó. No sabem si ho podrem fer, però almenys una idea brillant no s'ha perdut; moltes vegades hem acudit a aquest racó i les idees ens han servit per dur endavant un projecte.

Coses per recordar

Com que ens agrada molt guardar coses, també hi ha un espai per als records. Molts estan atrapats en les fotografies, altres en els objectes que ens porten a la memòria moments passats.

En aquest racó estan els llibres que contenen els records col·lectius:

Els llibres dels projectes que hem fet: els que anem fent al llarg del curs i els dels cursos passats.

Els llibres dels moments: amb fotografies de coses que ens han passat, d'activitats que hem fet, de coses que hem portat a l'escola.

(Aquests llibres es poden portar a casa. Sovint els pares em comenten els bons moments que han passat amb els fills mirant-los. Com els nens

els contem tot el que van fer i com recorden el que van dir, i com es sorprenen de la quantitat de coses que saben els fills i les ganes que tenen d'aprendre.)

I també estan els que contenen els records personals. Cadascú té un dossier, «Sóc jo», amb el seu nom, on va fent a poc a poc la seua història personal: Amb les fotografies de quan va nàixer, de quan tenia un any, dos..., amb les explicacions dels pares del que feia quan era menut, on va afegint les coses que va fent i aprenent, els dibuixos que més li agraden, etc. Els agrada molt després anar mostrant-lo als companys i també mirar el dels altres. La curiositat té molt d'enyorança, de ganes de tornar i a la vegada de carrera cap a un futur.

(Aquest dossier el comencem a fer al principi de curs. La primera activitat consisteix a portar de casa les fotografies de quan va nàixer, fins a quan tenia un any. Es donen unes pautes als pares i les preguntes que el nen vol fer. Un cop contestades, fem torns i cadascú explica a la resta de la classe com era quan encara no parlava. A poc a poc van portant més coses i en acabar el curs completen la seua història personal.)

I per acabar us deixo amb les cartes de la tortuga i el cargol.³ Espere que us ajuden a reflexionar.

Un matí, en despertar-se, la tortuga es va adonar espantada que tenia molta pressa.

Es queixava, plorava i, fins i tot, s'ho retreia de tant en tant, però era inútil. Tenia pressa. Desesperada, va escriure una carta al cargol:

*Estimat cargol,
Contra el meu parer, tinc pressa.
Què puc fer? Ràpid!
La tortuga*

Al vespre, una carta lenta i molt pulcra va aparèixer volejant davant dels seus ulls:

*Estimada tortuga,
Quina tragèdia que t'ha tocat.
La pressa és tan cruel...
Lluita-hi i vence-la,
doblega-la fins que no sigui res més que una piloteta insignificant.
Després enterra-la.
Pero, sobretot, molta calma. Si tu i jo perdem
La nostra calma, que serà del món?
El cargol*

Dolors Todolí és mestra de l'escola Gregori Mayans de Gandia

Notes

1. Mijal SNUNIT: *El pájaro del alma*, Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1996.
2. Loris MALAGUZZI: *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, col. Temes d'Infància, 1996.
3. Toon TELLEGEN: *Cartes de l'esquirol, de la formiga, de l'elefant, de l'ós...*, Barcelona: Destino, 2001.

Vull ser algú

L'HEROI

Afigura't, mare, que anem de viatge i que estem travessant un perillós país desconegut. Tu vas asseguda en el teu palanquí i jo troto al teu costat en un cavall roig. El sol es pon, es va fent de nit. Davant nostre s'estén, solitari i gris, el desert de Yorandigui. Tot al nostre voltant és desolat i sec. Tu penses, espantada: «Fill meu, no sé on anirem a parar.» I jo et dic: «No tinguis por, mare.»

El sender és estret i sinuós i els obriüls esquincen els peus. De sobte, em crides i em dius baixet: «Què pot ser aquella llum que es veu al costat de la

riba, fill?» Un esgarip salta a la foscor i unes ombres assoladores se'ns tiren al damunt. T'arrauleixes en el teu palanquí i repeteixes resant els noms del déus. Jo et crido: «Mare, no passis ànsia, que joestic aquí!»...

[...] Cada dia passen coses com aquesta. Per què no hauria de passar una cosa així algun cop? Seria com un conte dels llibres. El meu germà diria: «Però, és possible? Jo el tenia per un escanyolit!» I els homes del poble repetirien, sorpresos: «Realment va ser una sort que el nen estigués amb la seva mare.»

RABINDRANATH TAGORE

Aquest curs, a la meva classe teníem moltes ganes d'obrir la temporada de teatre, de manera que, quan un matí vaig comentar que hi hau-

Fer teatre comporta organitzar-se, acceptar el paper que toca a cadascú i, també, crear el món pel qual es mouen els actors investits d'una personalitat nova. Al mestre, a més, li permet veure quina és la trama que lliga el grup i la personalitat de cada infant, passions, enyors, tendreses, invents, amistats.

Cada dia, efectivament, passen coses com aquesta. En els nostres somnis. En els nostres jocs. En els nostres teatres.

Coses del desig i de la fantasia.

Coses del voler i del créixer.

Coses de l'univers simbòlic.

Coses que ens entretenen i ens causen plaer.

en Chimo va tornar a cridar:

–I jo què seré?

–No ho sé, tu què vols ser?

–Vull ser algú! –va declarar amb força. Era tan gran el seu desig de protagonitzar alguna acció teatral que li era igual triar un personatge o altre.

«Ser algú» és una frase feta que, com sabem, té relació amb tenir importància, destacar, no passar desapercebut, tenir un lloc, una identitat, ser diferent, ser...

Així va ser com la va fer servir en Chimo, com a bandera del seu desig obert. Volia ser algú a qui els altres miressin, algú que pogués fer un paper precís, de qui es respectés l'estil personal. Algú que es mostrés obertament i que fos admirat per això, aplaudit i volgut pels altres. Potser un heroi...

I és que fer teatre des de tan aviat té força uti-

M. Carmen Díez
ria teatre, en Chimo va exclamar alegrement: «Visca! Jo hi sortiré!» Vaig esbossar les escenes que faríem, que eren de castells, i





litats. D'una banda, hi ha totes les que tenen a veure amb el llenguatge, l'expressió, la comunicació, la transmissió cultural, etc. De l'altra, aprendre a ser un mateix, fer-se conèixer davant les altres persones i conèixer els altres, i fruit no solament de la màgia de les històries, sinó també del clima de proximitat, plaer i bona relació que tot això comporta.

Preparar teatre ve a ser com preparar un menjar per a d'altra gent. No solament has de pensar què cuinaràs i com ho faràs, sinó quins plats agradaran a les altres persones. T'has de posar en el seu lloc per veure si allò que proposes serà bo i agradable, si serà suficient (escenes curtes o llargues), si serà bonic i ben presentat (vestuari, efectes especials, posada en escena) i si les postres seran un bon final o no... Ja que, encara que els artistes frueixen del teatre des del primer moment, s'ha de planjar sempre pensant en qui hi haurà a l'altre costat, al lloc de l'espectador (el que espera, el que mira). I aquest és un pas que costa, que requereix descentrament, escoltar l'altre, canvis.

Veure com els infants passen de la posició d'espectadors (més o menys passius) en el teatre que els mestres fem el divendres a la d'actors (més o menys actius), en les escenes que jo suggereixo, i, finalment, a la posició de creadors i directores de les pròpies obres, és un procés bonic i digne de viure's. Un procés en el qual, com en tantes altres coses, el que es produeix és una veritable construcció, la qual va des dels jocs de pur exercici, al joc simbòlic i al de simulació, el joc teatral.

És a dir, de jugar sol a jugar amb altres.

De ser un a ser grup.

De mirar-se el melic a descobrir els melics dels altres.

Taller de teatre lliure

Quan estàvem parlant d'això del descobriment dels melics dels amics em vaig decidir a proposar muntar un «taller de teatre lliure», en el qual hi havia unes quantes normes clares, i moltes ganes de veure'n els resultats, per part tant dels infants com meva. Coincidien en aquests grup de 18 infants alguns de particularment expressius i amants de l'ambient teatral, d'altres de molt imaginatius, que inventaven històries precioses amb una gran facilitat, i alguns boníssims «directors». El conjunt era prometedori i la meua curiositat, sempre tan viva, desitjava veure com es desenrotllaven uns esdeveniments teatrals per als quals hi

havia una bona matèria primera i pronòstics esperançadors.

Les normes del taller de teatre eren les següents:

- Havien de formar grups de tres a cinc persones.
- Inventar una obra de teatre que tingués: començament, conflicte i final, i posar-hi títol.
- També s'havien de repartir els personatges i escollir un presentador entre els membres del grup.
- Prepararien el material que necessitessin i el deixarien en un lloc de la classe, sense barrejar-lo amb les coses dels altres grups.
- L'assaig de les obres es faria durant l'hora de pati del matí i després de dinar, i la representació seria a la tarda.
- S'haurien de mirar amb atenció les obres dels altres companys per comentar-les després.
- Jo hi posaria «l'ordre ambiental», ajuda per a l'organització del material, el vestuari i els espais, la crítica i els espectadors, que aquest cop van ser els companys de la classe veïna.

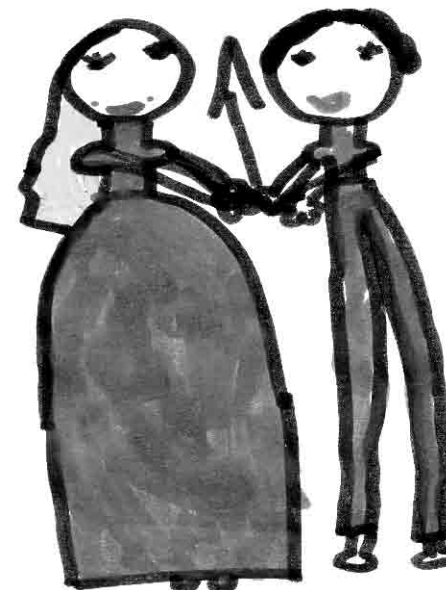
El primer taller del teatre va sortir justet. Les obres van ser curtes i divertides, però els actors parlaven entre ells i amb el públic, intentant suplir amb les seves explicacions les fallades en els muntatges i en les trames de les històries. La veritat és que van resultar bastant incomprensibles i el públic es va dedicar a riure i a mirar d'un cantó a l'altre sense atrevir-se a demostrar cansament, ja que els actors eren ni més ni menys que els seus admirats companys «Elefants», els grans de l'escola!

A mi, els teatrets em van oferir una lectura molt rica de com anaven les relacions en aquell moment. Començant pels agrupaments, els quals van ser ràpids i segurs en alguns casos i difícils en altres. Les sis nenes es van posar juntes, el grup dels futbolistes també. En el grup dels amants dels animals hi va haver un forcejament, perquè volien que un dels nens se n'anés, i que n'hi entrés un altre que estava amb els del futbol. El que va ser acomiadat no es va afectar gens, simplement es va afegir al grup de les nenes dient que podia ser «el gos», o «el promès» o «el pare». Elles el van acollir i el van posar de seguida de «conductor de carrossa».

El nen a qui es va demanar de canviar del seu grup natural va acceptar anar-se'n amb el dels animals, per la il·lusió de ser sol·licitat per un altre grup.

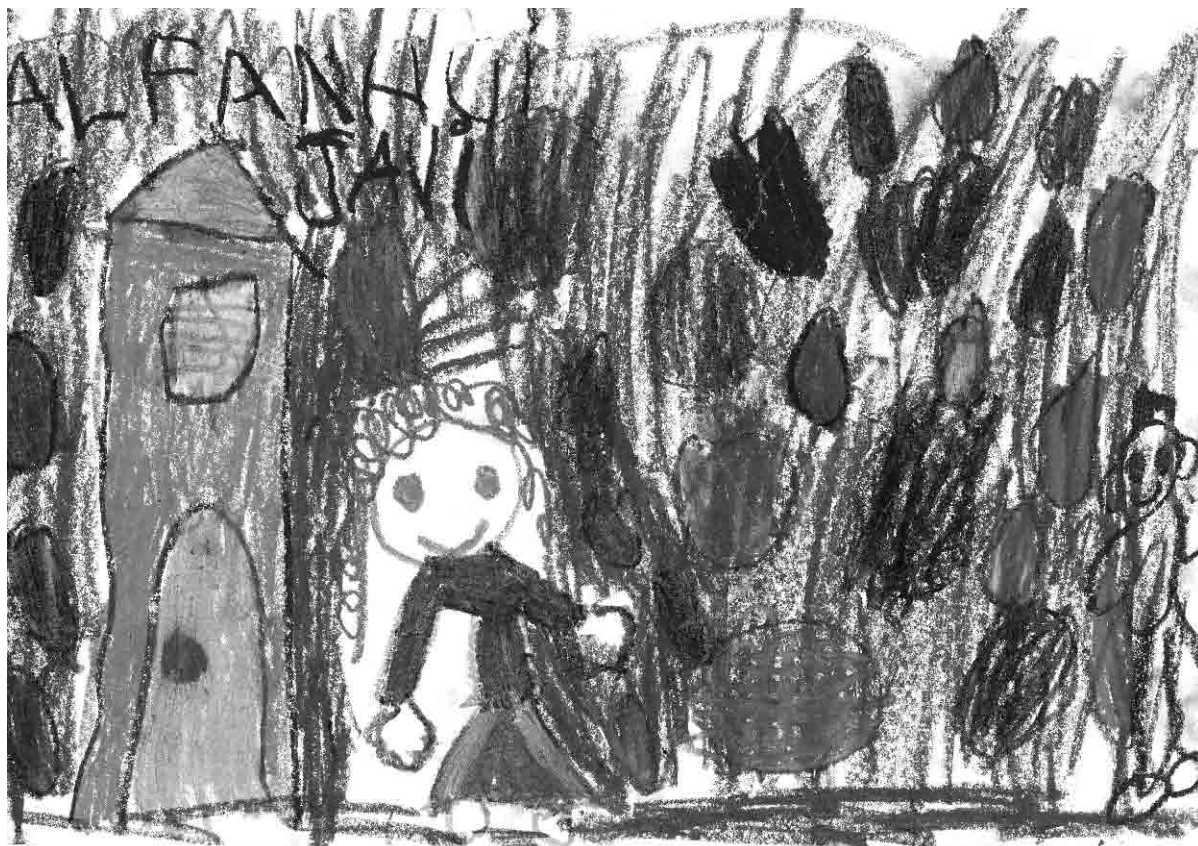
I aleshores van començar les discussions per les obres, els personatges i el meravellós paper de «presentador». Imposaven la seva voluntat i els seus criteris els que tenien més facilitat d'argumentar, tot i que de vegades raons d'amistat feien que el «director» cedís davant la proposta d'un bon amic, o de la «xicota». Els presentadors van ser una nena i dos nens, afectats d'unes ganes de manar una mica més urgents que la resta. Van argüir amb seguretat que «ho havien dit abans», i els altres s'hi van conformar.

Pel que fa als personatges, ells mateixos es van anar proposant segons les seves preferències. No hi va haver gaires embolics. I els que es van produir van ser causats per les desmesurades ganes de dirigir d'alguns dels «directors» acabats d'estrenar.



“Preparar teatre ve a ser com preparar un menjar per a d'altra gent. No solament has de pensar què cuinaràs i com ho faràs, sinó quins plats agradaran a les altres persones.”

El primer grup va titular la seva obra: *Animals*. Hi sortien cinc nens, quatre d'ells rugint i un amb una corda intentant fer de domador cridant a plens pulmons. Com que els animals no es deixaven manar, de tant en tant el domador, molt ficat en el seu paper, els cridava i els donava un clatellot o una empen-



ta. Però ni així. Finalment va ser el domador, molt enfadat amb els altres que continuaven gatejant i grunyint al públic, el que va començar a riure i a apartar-se de les dents amenaçadores de les bèsties.

El segon grup el formaven les sis nenes i el conductor, i l'obra s'anomenava *Les princeses i les fades*. L'argument era que les princeses pujaven a la carrossa i anaven al bosc; allà ballaven i es convertien en fades, i després se'n tornaven al palau. I així una vegada i una altra... i

“Veure com els infants passen de la posició d'espectadors a la de creadors i directors de les pròpies obres és un procés bonic i digne de veure'l.”

una altra!, fins que jo els vaig posar punt i final, cosa que no els va fer gaire gràcia, perquè «havien actuat molt poca estona després que els havia costat tant disfressar-se».

La tercera obra es titulava *Els salsitxa*, i anava d'uns pallassos que no se sabia ben bé com es transformaven en gossos salsitxa a la meitat de les seves tombarelles... I tampoc no s'acabava mai!

Quan es va acabar la representació, ningú no tenia ganes de fer comentaris, de manera que ho vam deixar córrer. Em vaig limitar a dir: «Molt bonic, però una mica d'embolic, oi?»

La segona sessió va tenir lloc al cap de dues setmanes. S'hi va veure una evolució tant en les obres com en la conformació dels grups. Van decidir que no es podia repetir fer de presentador, i amb això ja n'hi havia tres fora de joc, i en aquesta ocasió només dos van sortir «per dir-ho abans». Un que es va proposar ell mateix i va ser acceptat, i un altre al qual van proposar perquè era «el capità de l'equip de futbol».

Les obres portaven com a títol: *El campió de les motos de curses*, *Oliver Atton i els vaquers*, *La selva* i *La princesa i els seus animals*.

Els personatges principals eren elegits per les persones que inventaven les històries, cosa que els altres acceptaven, perquè així és com acostumen a funcionar en els seus jocs, i aquest costum ja ha fet llei. Un dels nens va canviar de grup al final perquè no li agradava el paper que feia, i no va convèncer els altres «que fóra millor que ell fos Oliver Atton». (És una cosa que li acostuma a passar, a aquest nen. Si alguna cosa no li surt com ell vol, pri-

mer insisteix i després abandona el joc. Li costa encaixar la frustració, o perdre.)

Una vegada més hi va haver la dificultat de posar el final. Les motos corrien i topaven interminablement. Els vaquers jugaven a futbol i s'engegaven trets sense poder acabar. La princesa es desmaiava en veure els animals, recobrava els sentits i es repetia la història. L'única obra que tenia un final clar i contundent era la de la selva, en la qual sortien un lleó, un tigre i una pantera. Després apareixia el caçador, que era encerclat, mort i devorat a l'acte per tots ells.

En acabar la sessió sí que vam poder parlar, i va sortir «que bé que s'ho havien passat», «que macos que estaven tots els animals», que «el Francino feia el que no havia de fer», «que el Yoel sortia tard i topava amb tothom», que «l'Alejandra semblava una vampiressa de tan presumida que es posava», que «el Guillermo s'enfadava». Jo vaig dir que havia vist alguns temes repetits i que semblava que els costaven els finals, i em van respondre molt convençuts que justament «no acabaven perquè durés més». O sigui que ho feien expressament!

També vaig comentar (sense personalitzar) que havia vist que alguns feien servir «trucs» per sortir-se amb la seva: somreien als altres, els prometien alguna cosa (et donaré un caramel, demà et portaré un batut, etc.). O posaven cara de pena o d'estar enfadats. I que d'altres discutien, sortejaven o votaven les decisions, cosa que tenia una solució més bona. Els vaig dir que era millor parlar clar, i acceptar perdre, però no prometre coses, ni enganyar els companys. També vaig comentar les diferents formes de fer de presentadors que

havien sorgit: un va fer la presentació amb so de pandero, un altre amb un micròfon de plastilina a la mà, un altre amb un barret, un altre sense res. I, sobretot, que em va agradar veure com es miraven i el secret amb què guardaven el seu vestuari, els arguments de les seves obres, els seus assajos, els seus papers.

Per acabar vaig assenyalar que m'havia sorprès veure que els farsants de sempre amb prou feines havien parlat. I és que, de fet, es van mantenir pràcticament sense proposar res, estaven mig atordits en veure l'embolic que hi havia, i si intentaven dir alguna cosa eren «neutralitzats» amb comentaris ràpids, contundents i precisos. Ells necessitaven més temps i més repòs perquè emergissin les seves idees, necessitaven que se'ls escoltés més. Les situacions ràpides no eren el seu fort, per això van romandre en unes postures més passives. Quan ho vaig dir, el Yoel em va aclarir que ell pensava, «però que no li deixaven dir el que havia pensat», i la Mar es va queixar que una altra companya li havia dit que callés «perquè ella ho inventava tot molt llarg».

L'endemà al matí no es parlava de cap altra cosa que dels teatres. Volien tornar-ne a fer per als petits. Els vaig convèncer d'esperar una mica, i vam quedar que el dimarts faríem una altra vegada el Taller de teatre lliure. Van anar comptant els dies i quan va arribar el dimarts el Claudio havia escrit a la pissarra un cartell que deia: AVUI HI HA TEATRE. Vaig decidir sorprendre'ls afegint una variant a la proposta per evitar repeticions en els guions i en els agrupaments, de manera que els vaig confirmar que hi hauria teatre, sí, però que totes les obres



“Des de la llotja teatral, s'accedeix a la trama del grup.”

havien de ser de cocodrils, ja que estàvem aprenent coses sobre aquests animals. Els va semblar molt bé i van començar a proposar, a recollir material i a organitzar-se.

Em vaig adonar que aquesta vegada feien una cosa semblant al que jo faig per inventar les escenes que els suggereixo: és a dir, partixo d'allò que vaig llegint o treballant sobre els temes. De manera que no em va estranyar que utilitzessin per a les seves obres tant cançons, com poesies i el contingut d'algunes lectures. Aquesta vegada els teatrets van ser preciosos.

He pogut observar, doncs, que en els primers tallers de «teatres lliures» es van entretenir més per agrupar-se i decidir qui dirigiria i quins papers farien que no pas en l'elaboració de les





històries. Estar en un grup i organitzar-se sense cap supervisió adulta requereix començar a trobar els papers en el grup, i a mostrar-se cada u com és, amb més o menys seguretat, amb més o menys atreviment, amb més o menys desig de manar o de deixar-se dirigir, i això no és tan fàcil. Això no obstant, com que a aprendre se n'aprèn a poc a poc i practicant, continuarem amb aquests teatres lliures, a veure com va la marxa artística i de relació d'aquest grup.

Mirar i veure

En el transcurs de les coincidències i divergències de qualsevol grup, hi ha balcons especialment ben situats per contemplar el que va passant. N'és un, sens dubte, la llotja teatral. Des d'ella s'accedeix a la trama del grup, a les seves

peculiaritats, a la seva sensibilitat, a les seves preferències. T'hi pots recolzar per enfocar còmodament allò que s'ha plantejat com a interessant a la mirada.

En el meu cas, com a mestra curiosa d'allò que passa entre i a l'interior de les persones que m'envolten, miro o intento mirar la relació de cada u amb el seu cos, els seus moviments, els seus gestos, les seves paraules, la seva veu, la seva autoestima, la seva seguretat, la seva manera de dirigir-se cap enfora. Miro també la posició que ocupen en el grup gran o petit. El seu interès per entrar en contacte amb els altres, el seu vincle amb mi, quin estil trien per funcionar: si proposen, si manen, si es deixen dirigir, si encaixen bé les dificultats, si accepten les regles, si escol·len uns temes, uns personatges, uns conflictes

o uns altres. Si es mostren curiosos, valents, imaginatius, remisos, passius, apassionats. I quina immersió van fent en el fet cultural, el llenguatge, l'estètica, la poesia, la investigació, el teatre.

Tanmateix, tot i que pretenc mirar tot aquest cúmulo de coses, la major part no arribo a entreveure-les. En canvi, n'hi ha d'altres que se'm fiquen a l'ull, sense poder evitar-ho, com aquests granets de pols que et fan perdre la claredat de la visió d'altres esdeveniments més nuvolosos, però més propers als somnis, als sentiments, a les emocions, a la subjectivitat dels afectes.

Aquest any els granets han estat molts, i són precisament ells els que fan que el cor em bategui més fort mentre recordo tots els divuit infants fent teatre, jugant o menjant macarrons.

L'Alexandra amb la seva vergonya vestida d'alacantina. El Guillermo amb les seves enraonies. El Chimo amb els seus entusiasmes. La Marta i el Carlos amb el seu amor recent. El Marc amb els seus desitjos d'«esportivitat». El Francisco i el Sergio amb les seves rodes. El Javi amb el seu apassionament en l'amistat. La Joana, l'Alejandra i la Marina amb les seves tendreses i les seves explosions. L'Andreu amb els seus ulls brillants. El Yoel i la Mar amb les seves distraccions i els seus invents. El Paco amb les seves fintes imparables. El Juan amb les seves enyorances. El Claudio amb la seva sinceritat barrejada amb les seves ganes de gresca...

Granets de pols? Granets d'afecte?
Mirar? Veure?...

M. Carmen Díez, mestra de l'escola Aire Lliure d'Alacant.

Traducció de Jordi Tomàs.

A poc a poc i bona lletra

A la memòria de Lorenzo Tondo, que em va ensenyar a llegir i escriure.

Ara no ho sé, però quan jo anava a l'escola, els mestres consideraven la tipografia una mena de massa amorfa que guardaven en un sac a la xarrellera del qual hi figurava una llegenda que deia: *lletres d'impremta*. Així, indiscriminadament.

El traç de les lletres, tan visible i treballat a les primeres edats, després desapareix, es torna invisible, darrere la funció de comunicar. Les tipografies, però, per elles soles, ens ofereixen un resum de la història de l'art. Vénen de molt antic, filles dels grans moviments artístics, i n'hi ha que continuen igual de joves ara que fa cinc-cents anys. Enric Satué ens en presenta les quatre grans famílies, i ens les deixa assaborir en les portades d'INFÀNCIA d'aquest any.

Aleshores, la preferència per la cal·ligrafia era absoluta, fins al punt que a classe les lletres d'impremta només hi feien feines secundàries, amb l'objecte exclusiu de fer lluir les virtuts de la cal·ligrafia. Tots els models d'escriptura eren cal·ligràfics, i els

Enric Satué

pocs nens i nenes que escrivien amb lletres soltes i amb la lletra «a» així, i no amb una rodona i un palet, se'ls recriminava que escrivissin amb lletres d'impremta. Però, tot i que a l'escola la cal·ligrafia era la referència obligada per aprendre a llegir i escriure, al carrer la cosa canviava. Allà s'invertien les proporcions, i la gran majoria de textos per llegir se'ns presentaven compostos amb lletres d'impremta que gairebé no coneixíem. L'aprenentatge, doncs, era individual, arbitrari i feixuc, i justament allà vaig trobar a faltar que, del sac de les lletres d'impremta, no en fessin una primera classificació per ajudar-nos a distingir i apreciar la condició d'obra d'art d'uns determinats alfabet tipogràfics, ben consolidats a hores d'ara per la història de la tipografia.

i Romana
infà Neo clàssica
ci Egípcia
a Plat neo

Obres d'art perquè, si parem compte a la classificació dels tipus en quatre branques establerta per Francis Thibaudeau l'any 1924, veurem que el Renaixement, el Neoclassicisme, el Romanticisme i el Racionalisme, són períodes artístics durant els quals el disseny tipogràfic ha fet aportacions de gran categoria.

La primera branca de la tipografia, caracteritzada per les lletres de tipus *romanes*, compta amb la francesa Garamond (1551) com a síntesi excelsa del variat i notabilíssim conjunt de tipus dissenyats des de 1470 pels gravadors italians. En un cas insòlit en la producció industrial, el tipus Garamond és avui, de llarg, el més utilitzat encara en la composició de textos de llibres a tot el món. De manera que, al costat del bo i millor de l'arquitectura, la pintura i l'escultura d'aquell memorable període artístic, la Garamond constitueix una més de les expressions afortunades d'un art que es va inspirar en els models de l'antiguitat grecollatina, però l'únic vigent. De fet, els tipus romans s'inspiren directament en l'escriptura lapidària romana, fins el punt que un dissenyador fonamental (Jan Tschichold) deia que la inscripció que hi ha a la base de la columna Trajana, a Roma, «és el millor catàleg de tipografia de la història».

La segona branca, caracteritzada per les lletres de tipus *neoclàssic*, compta amb la italiana Bodoni (1815) com a síntesi genial dels postulats neoclàssics, els quals basaven el nou estil en un replantejament estilitzat dels models clàssics. En aquest sentit, la Bodoni, que des-

taca en la història de la tipografia com el tipus més elegant, més gràcil i més depurat de tots, és, potser, l'obra artística que representa millor aquest període artístic. Tot i això, als llibres d'història de l'art de les escoles s'entesten a il·lustrar el Neoclassicisme amb la fotografia del temple estereotipat de La Madeleine, de Pierre Vignon. Sempre he pensat, en veure-la, que la Bodoni hi faria més bon paper.

La tercera branca de la tipografia, caracteritzada per les lletres de tipus *egípcies*, compta amb l'anglesa Clarendon (1830) com a síntesi del moviment artístic denominat Romanticisme, entreviat del pragmatisme de la Revolució Industrial coetània. Altra vegada, en un període artístic de baixa definició pel que fa als models canònics, aquest tipus és l'exponent perfecte d'una època de transició entre el classicisme exhaurit i la modernitat que s'albirava.

La quarta branca, en fi, de la tipografia, caracteritzada per les lletres de tipus *pal sec*, compta amb l'alemanya Futura (1927) com a síntesi brillant i agosarada d'un Racionalisme inspirat ara, pel que fa al disseny de tipus, en l'escriptura lapidària grega. La disciplina racional d'adaptar els traços dels signes alfabètics a formes circulars, triangulars i quadrades, proporcionà a la història de la tipografia un tipus



d'un essencialisme morfològic coherent amb els dictats teòrics del Racionalisme expressats amb la màxima categoria en l'arquitectura de Mies van der Rohe, la pintura de Mondrian i l'escultura de Brancusi.

Malgrat la categoria estètica de molts tipus enquadrats en aquestes quatre branques: *romanes* (Garamond, Bembo, Baskerville, Century Expanded i Times New Roman), *neoclàssiques* (Bodoni, Didot, Normanda i Corvinus), *egípcies* (Clarendon, Memphis, Beton, Rockwell i Szymie) i *pal sec* (Futura, Gill Sans, Franklin Gothic, Trade Gothic i Helvètica), la forma, malauradament, no és més que un detall anecdòtic en el disseny de lletres d'impremta. Com bé deia Stanley Morison (erudit de la tipografia i dissenyador de la Times): «La tipografia és un mitjà eficaç per tal d'assolir un fi essencialment utilitari i només accidentalment estètic, ja que, en general, el goig visual de les formes no és l'aspiració principal del lector».

De manera que, per als ciutadans i ciutadanes alfabetitzats de tot el món, l'esplèndid llegat artístic de la tipografia ens ha passat, passa i probablement passarà, sense pena ni glòria. Completament desaparegut, perquè és tan evident que les lletres es veuen com ho és que no es miren, i si els aspectes que les diferencien –fins situar-les als cims de perfecció estètica de les obres d'art– són detalls gens fàcils de copsar, haurem d'admetre que les possibilitats d'instaurar-les en el pedestal de l'estètica són d'allò més remotes.



El cert és que no són fàcils de veure, per més que les mirem, aquestes propietats. El gruix de la fenomenologia tipogràfica es concentra en petits detalls. D'una banda, les romanes, neoclàssiques i egípcies, les defineix l'alternança en la construcció de traços primis i gruixuts, així com l'afegitó de les «potes», és a dir, uns trets petits que coronen el cap i el peu dels traços verticals o inclinats, i també els laterals. D'altra banda, als pals secs els defineix la voluntat d'igualar el gruix de tots els traços i l'absència total de «potes». I aquestes menuderies mai no les veurà ningú si no ens hi fan fixar els mestres, per exemple. Mentrestant, ens perdrem el plaer d'assaborir allò que l'arquitecte Peter Behrens atribuïa a la tipografia: «És un dels mitjans més eloqüents de cada època o estil. Prop de l'arquitectura, constitueix el retrat més característic d'un període i el testimoni més sever del nivell intel·lectual d'un país».

Ara m'adono que potser he emprat un llenguatge massa tècnic i, a tall de conclusió, voldria fer-ne una paròdia amb llenguatge futbolístic per tal de fer-ho més entenedor. Si parléssim de la tipografia tal i com parlem del futbol, entendríem perfectament que, dels milers de tipografies que hi ha a l'abast, n'hi ha, com al futbol, de Primera Divisió, de Segona A i de Segona B, i de categories regionals i juvenils. I que cal escollir-les d'acord amb les categories. A la tipografia, com al futbol, un Primera Divisió i un Segona B, per exemple, només s'aparellen molt excepcionalment, en una eliminatòria de la Copa del Rei o bé en un partit de costellada. Però no es poden barrejar així com així.

També entendríem que, si a les maletes de l'ordinador hi hem de posar una selecció mundial, hem de posar-hi els millors. I els millors, en tipografia, són més o menys aquests (naturalment, cada seleccionador té el seu equip ideal, i cada dissenyador, també): a la porteria, jo hi posaria l'egípcia Clarendon (que té bones potes i bones mans); a la defensa, pals secs sense floritures: la Trade Gothic i la Univers als laterals (de carrilers) i al centre de l'àrea la Franklin Gothic i l'Helvètica negretes (sòlides i ben plantades); al mig del camp, la Futura i la Gill Sans (tipus tot terreny, racionals i eficaços, l'un alemany i l'altre anglès); i a la davantera, la Bodoni i la Garamond en punta (per a fer-ho

	Clarendon			
Trade	Franklin	Helvètica		Univers
	Futura	Gill Sans		
<i>Times</i>				<i>Century</i>
	Bodoni	Garamond		

bonic) i a les bandes la Times i la Century Expanded cursives (a desbordar per cames). I a les seleccions Sub 21, Sub 19 i Sub 17, no hi faltarien ni la Rotis ni la Meta ni la Frutiger. I a la selecció catalana, si un dia n'hi ha, el joc hauria de passar pel Super Tipo Veloz. Ah!, i a la banqueta la Normanda (porter suplent), la Venus i l'Akzidenz (defenses de la vella escola), l'Aster (migcampista incombustible) i la Bernhard i la Peignot (a la boca de gol i a rematar de cap).

Està més clar, així? El cas és fomentar com sigui la necessitat de divulgar les excel·lències de la tipografia. Perquè millor que ara no ho hem tingut ni ho tindrem mai. Pensem que avui els ordinadors ens posen a l'abast una oportunitat d'or per reivindicar el gust –i l'afecció– per la morfologia particular de les lletres d'impremta. Ens han portat la tipografia a casa, ara en unes maletes enlloc d'un sac, i una representació simplement ben endreçada dels tipus romans i de pal sec –i dels neoclàssics i egipcis pels més selectes– fóra suficient per superar la relació desgavellada que ara mantenen amb els usuaris, donant-los l'oportunitat de triar i remenar d'entre els millors tipus de la història del disseny tipogràfic. Vist des d'una sensibilitat tipogràfica mínima, sembla que les maletes de tipus s'hagin omplert a corre-cuita, com aquells que fan l'equipatge amb precipitació i sense cap sistemàtica. No costaria res fer-ho ben fet, i això faria més –molt més– per la pedagogia de la tipografia que el silenci de cinc-cents cinquanta-tres anys (d'ençà l'invent de la impremta) i els milers de tipus que, en un manyoc indestriat, s'ofereixen al consum. ■

Enric Satué, dissenyador gràfic, historiador del disseny i professor de la Universitat Pompeu Fabra i l'Escola d'Arquitectura de Barcelona.

in·fàn
ci·a

Temps per dormir

Anna Casajuana

Una part important del nostre temps diari el dediquem a dormir. El son té un efecte reparador imprescindible per a adults i infants. Parlarem de les característiques normals del son infantil i de tot allò que pot alterar-lo, tant per part del nen com del seu entorn.

El temps és una de les coses més valuoses actualment en la nostra societat. Molts adults anem escassos

de temps perquè tendim a voler fer més coses del compte, per les pressions o necessitats socials o per la nostra manera d'organitzar-nos.

Aquesta tendència a sobrecarregar el nostre temps s'està imposant progressivament també als nens, a vegades des de ben petits, caient en una sobreestimulació o una sobrecàrrega d'activitats que en res no beneficia els infants, especialment els més petits.

Això es produeix, bàsicament, per dos motius:

- La idea que com més estimulem el nen abans madurarà o més fàcilment aprendrà (cosa que no sempre és així, deixant de banda les implicacions emocionals que això comporta).
- La necessitat de mantenir ocupats els infants quan els adults que en som responsables estem també ocupats.

Ens centrarem aquí en una activitat important, imprescindible, que ocupa diàriament una bona part del

temps dels nens: dormir.

El temps de son necessari varia d'acord amb l'edat del nen i també del nen mateix, però en general tendim a escurçar-li cada vegada més el temps destinat a dormir.

El son infantil

El son infantil és aquell període diürn o nocturn durant el qual els nens descansen, assimilen i organitzen allò que han vist i après, maduren físicament i psíquicament, i inicien la seva independència del món exterior i dels seus pares.

El son compleix una funció reparadora i reguladora de l'organisme i és essencial per al control de diversos processos corporals (energia, temperatura, canvis hormonal...).

El son consta de dues fases bàsiques:

- La fase REM (son de moviments oculars ràpids). És la fase més activa del son, en la qual el cervell està més actiu, i és també la més curta.
- La fase NO REM: es la fase tranquil·la i profunda del son, i també la més llarga.

Les característiques, cicles i horaris del son del nen varien d'acord amb la seva edat.

Durant el primer any de vida, l'infant ja té una manera pròpia de dormir i despertar-se, molt lligada als cicles d'alimentació.

En aquesta etapa, la maduració cerebral és molt important: l'estructura cerebral es va organitzant, ajudada pels estímuls que va rebent, sobretot a través dels sentits (oïda, vista, tacte, gust i olfacte) que envien sensacions al cervell i fan que vagi madurant.

El nen petit evoluciona molt ràpidament, tant en els aspectes biològics com en els emocionals, que van sempre molt lligats.

Als pares, o als adults de referència, correspon generar l'ambient propici perquè l'infant



adquireixi uns hàbits de son saludables, respectant aquests ritmes propis i mostrant-li una tranquil·litat emocional que l'ajudi a sentir-se bé. Cal dir que, quan el nen és petit, a vegades és difícil saber en cada moment què li passa o què necessita, però, tot i així, només tranquil·litzant-lo ja estem fent una part molt important del procés.

Transtorn de son

Es parla del trastorn del son quan, al nen, li costa conciliar el son o bé es desperta freqüentment durant la nit. El resultat és un descans insuficient (per part del nen i, normalment, també per part dels pares).

En general, el trastorn de son s'estableix al voltant de tres elements:

- La dificultat d'elaborar uns hàbits i ritmes adequats, per diferents motius.
- La dificultat de separació dels pares, per immaduresa emocional, problemes de vinculació, etc.
- Les pors infantils, que tenen en el trastorn de son una de les seves múltiples expressions, entenent per por la incertesa que genera allò nou o desconegut.

El trastorn de son sol donar-se quan es crea una situació difícil per les característiques del nen, unides a les característiques de l'entorn familiar.

Característiques pròpies del nen

Són factors de risc o que veiem sovint vinculats a trastorns de son:

- Inquietud, dispersió, irritabilitat.
- Trastorn de conducta, hiperactivitat.
- Dificultat als canvis, problemes d'adaptació, rebuig de situacions noves no previstes.
- Problemes de salut, otitis, constipats, amb dificultats respiratòries, nas tapat, boca seca.
- Nens que ronquen, apnees nocturnes, etc.

No parlem aquí d'aquelles malalties neurològiques greus i permanents, que produeixen problemes de son inherents a la seva evolució, ni tampoc de nens amb trastorns psicològics greus.

Característiques pròpies de l'entorn familiar

S'ha pogut observar en la majoria d'infants amb trastorns de son que l'organització familiar està basada més en els ritmes i necessitats de l'adult que en els del nen:

- Sobrecàrrega laboral dels pares.
- Treball per torns (sobretot si són tots dos membres de la parella, ja que és molt difícil organitzar uns horaris estables per al nen).

- Pares amb poca capacitat per contactar amb les necessitats o estats emocionals del nen (per exemple, en el cas d'un nen que no dorm, s'apliquen «mètodes» per dormir, però en realitat té otitis i no pot dormir pel dolor). Cal anar coneixent el fill, el seu ritme de plor, què el calma, què el posa nerviós. Això no és una cosa que passi per desinterès o voluntat dels pares, sinó que generalment té a veure amb una dificultat prèvia d'aquests pares, ja adults, de contactar amb ells mateixos com a persones, de reconèixer i identificar les pròpies emocions.
- Entorn inestable o variable: canvis de domicili, incorporació de persones noves al domicili familiar (avis), separació dels pares, noves parelles. Cal estar atents també a l'inici de l'escola bressol o escolaritat, naixement d'un germà, etc. (situacions normals a qualsevol família, però que poden crear ansietat en el nen).

Els neuropediatres i psicòlegs infantils dels CDIAP (Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç, per a nens de 0 a 4-6 anys amb trastorns del desenvolupament o risc de presentar-lo) atensem freqüentment infants amb trastorn del son, unit a vegades a trastorn de conducta i hiperactivitat. En aquest cas no queda clar si això és causa o conseqüència del problema del son, però cal remarcar que en tots dos casos sol haver-hi uns pares amb dificultats d'organització, de marcar espais i horaris i de posar límits.

També observem que en aquests centres el nivell d'assistència i compliment en les visites sol ser molt alt (és a dir, hi ha poc absentis-

me), però els trastorns de son i de conducta són els que presenten el grau més alt d'absentisme (segurament per aquestes dificultats organitzatives).

D'altra, banda, cal dir que a vegades es cataloguen com a trastorn del son situacions que són purament evolutives o provisionals i que tenen tendència a resoldre's espontàniament, però es consideren un problema per:

- La poca tolerància dels pares (exigències laborals, falta de temps, poca ajuda de la família extensa).
- L'excés d'informació (llibres, mètodes). Uns pares excessivament rígids o exigents, que posin massa atenció en aquests aspectes, poden generar una situació de tensió i conflicte que acabi creant el trastorn de son.

A vegades es pretén que tot sigui perfecte, i es pensa que si el nen no dorm perfectament és perquè els pares fan alguna cosa malament,

quan, sobretot el primer any de vida, el nen està adaptant els seus ritmes biològics al seu entorn i és normal que es desperti a vegades.

Conclusions

- El son infantil té un efecte reparador imprescindible per a la maduració física i emocional del nen, per a la seva salut i per a una correcta activitat diürna.
- Els trastorns del son estan infradiagnosticats, malgrat les importants conseqüències.
- A vegades es cataloguen com a trastorns de son simples variacions evolutives, pròpies de les característiques del nen (falsos trastorns de son). ■

Anna Casajuana és metge neuropediatra al Centre de Desenvolupament i Atenció Precoç Rella.

Bibliografia

- FEJERMAN, Natalia, i Emilio FERNÁNDEZ ÁLVAREZ: *Neurologia pediàtrica*, Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1997.
- «Diario Médico.com», *Revista Pediatrics*, núm. 109, 2002.



Una cabra sedega

Elisabet Abeyà

Durant aquest any us oferirem, en aquesta pàgina, una tria de rondalles ortofòniques (del grec «orto», correc-

te, i «fònic», veu). Es diuen així perquè s'explicaven als infants i se'ls animava a aprendre-les, amb la creença que això els ajudaria a parlar millor. Són d'estructura narrativa molt senzilla i contenen un embarbussament sense sentit que es repeteix moltes vegades, tantes com vulguin el qui conta i els qui escolten.

Els infants solen quedar admirats pel so d'aquestes rondalles, que recorden la música produïda amb instruments de percussió. Requereixen que el qui la conta l'apregui molt bé, perquè li surti amb molta seguretat. Us recomanem anar variant el ritme (lent-ràpid) i la intensitat de la veu.

Avui us presentam «Una cabra», del recull de Joan Amades. Aquesta rondalla té diferents variants segons els llocs. Per exemple a Mallorca diuen: «Una ovella, pelada peluda, des cap an es cul peluda, va tenir un anyellet, pelat pelut, des cap an es cul pelut...» I a la Ribagorça: «Una ovella sodega bodega, llanuda llanada, del cap escornada, ha tengut un borrec, sodec bodec, llanut llanat, del cap escornat...» ■

Hi havia una vegada una cabra sedega, bedega, banyuga, banyega, peluda, pelada, que va tenir un cabridet sedec, bedec, banyuc, banyec, pelut, pelat. Si la cabra no hagués estat sedega, bedega, banyuga, banyega, peluda, pelada, el cabridet no hagués estat sedec, bedec, banyuc, banyec, pelut, pelat, però com que la cabra era sedega, bedega, banyuga, banyega, peluda, pelada, el cabridet va ser sedec, bedec, banyuc, banyec, pelut, pelat, però si la cabra no hagués estat... ■

AMADES, Joan: *Folklore de Catalunya: Rondalles*, Barcelona: Editorial Selecta, 1982.
Il·lustració: Tony ROSS: *La mare cabra i les set cabretes*, Barcelona: Timun Mas, 1991.

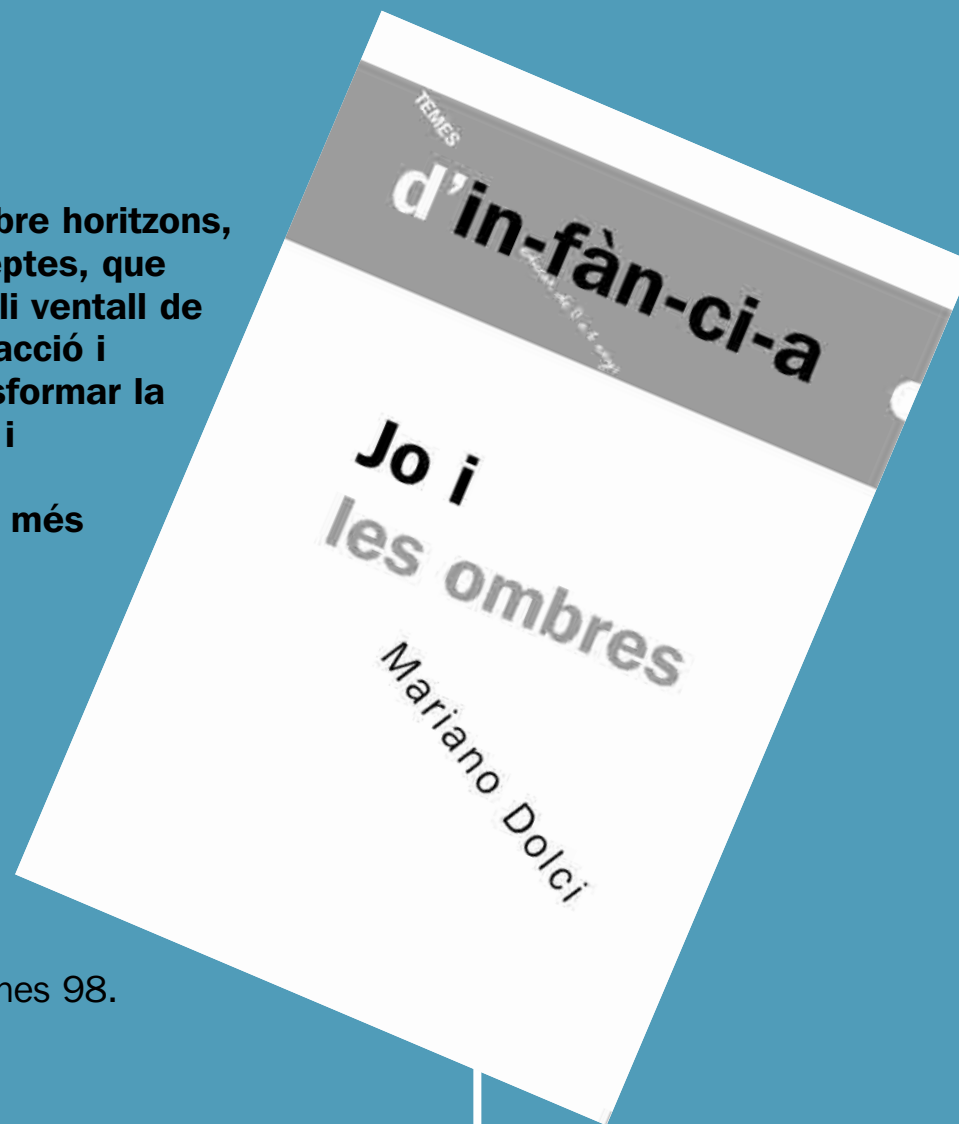


temes d'infància

n o v e t a t

Un llibre que obre horitzons, que planteja reptes, que ofereix un ampli ventall de possibilitats d'acció i convida a transformar la realitat cultural i pedagògica de l'educació dels més petits.

Nombre de pàgines 98.



Menú degustació

Rates de Biblioteca

El grup Rates de Biblioteca ha sortit del graner per entrar a la cuina amb uns quants llibres sota el braç. Volem oferir als lectors sis menús degustació formats per quatre llibres, mostres apetitoses de gèneres literaris agradosos a petits i a grans. Els productes que us oferim arriben condimentats amb el toc específic del fer de les rates. És a dir, els hem triat deixant-nos dur pels dictats de la cuina de mercat (que vol dir del que hi ha disponible ara mateix), sense oblidar aquells altres productes literaris que tan sols és possible trobar remenant diferents rebosts (on, feliçment, s'hi dipositen llibres d'altres temporades).

La proposta que enguany oferim als lectors consta d'un entrant, un primer plat, un segon plat i unes postres.

Entrants

Aperitiu de curiositats

JUNAKOVIC, Svjettlan: *Sorpreses de colors*,
Barcelona: Brúixola, 2001.

- Pares i fills.
- Tots a taula.
- La granja animada.

Primer plat

Una història d'avui amb ingredients de por, fred... amb aromes familiars

ROSEN, Michael, i Helen OXEMBURY: *Vamos a
cazar un oso*, Caracas: Ekaré, 1993.

Segon plat

Un farcit d'animals, éssers fantàstics i éssers reials, acompanyats de salsa clàssica

PERRAULT, Charles, i Jesús GABÁN: *El gat amb
botes*, Barcelona: Cercle de Lectors, 2002.

Postres selectes amb poesia de fons

ALBÓ, Núria: *M'ho ha dit el vent*, Barcelona:
Columna, 2001.



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

MANLEY®

**XXIII Premi de Pedagogia
Rosa Sensat i II Guardó
Rosa Sensat**

El 23 de novembre de 2003 passat, l'A. M. Rosa Sensat va concedir el XXIII Premi Rosa Sensat de Pedagogia, que atorga aquesta associació amb la col·laboració del Ministeri d'Educació i Cultura, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, i l'Editorial Octaedro. El jurat va escollir, entre les vint-i-set obres que s'hi van presentar, la que duia per títol *Unha educación aberta á sociedade: Area negra*, del col·lectiu gallec Coordinadora de Ensino Areanegra, per haver construït, a partir de la catàstrofe del *Prestige*, un model d'experiència educativa d'una escola oberta i compromesa amb l'entorn i els valors ciutadans que

cal preservar: la llibertat i la lluita contra qualsevol forma d'opressió, la força de la cooperació i el compromís cívic, entre d'altres.

En el mateix acte es van lliurar, també, els guardons Rosa Sensat, en la seva segona edició, que tenen per finalitat reconèixer el treball que, des de diversos àmbits de la societat, contribueix a difondre els valors positius de l'educació. Aquesta vegada, els guanyadors van ser l'equip de la productora Cromosoma, autor de la sèrie d'animació «Comença l'aventura», que, amb les tres bessones, contribueix al moment d'anar a dormir amb una porta oberta al conte i la imaginació. Tambien es va guardonar el periodista Joan Barril, director de l'espai «La pissarra», del programa *La República*, que s'emet a Com Ràdio, per donar veu als mestres i fer possible una difusió continuada dels valors positius de l'educació en un mitjà de comunicació.

Us incloem el discurs llegit per les coordinadores d'Areanegra en la recepció:



Marta Mata lliura el Premi de Pedagogia a membres del col·lectiu gallec Coordinadora de Ensino Areanegra.

Boas noutes! Un millón de gracias!

Quixeramos facer dúas aclaracións e un senfín de agradecementos

Comenzamos polas aclaracións:

Primeira, este premio é para todo o ensino galego, é de todas as persoas que sumaron solidariamente as súas mans á Cadea Humana, que participaron democráticamente no Referendo contra a guerra en Irak, que sacaron á rúa as súas aulas e que mantiveron viva a memoria do acontecido durante o último ano na Galiza, para que **nunca mais se repita**.

Para todas estas persoas, especialmente para as estudantes e os estudantes, é este premio. Cremos que poucas veces un premio foi tan necesario e estivo tan repartido.

Segunda aclaración, Areanegra é a coordinadora de ensino do movemento cívico **nunca mais**. Nace o 1 de decembro, o día que 1 de cada 6 galegos e galegas manifestaron a súa dignidade e esixiron responsabilidades, Areanegra nace da necesidade de responder á infamia e á prepotencia.

Quizais porque en Areanegra moitas somos mulleres, e porque as nosas aprendizaxes e experiencias vincúlanos de maneira especial á vida, este rol, con frecuencia infravalorado e despreciado, transformámolo en accións de responsabilidade coa natureza, de loita pola preservación do medio ambiente e de compromiso coa formación crítica e

libre das súas cidadás e cidadáns, fronte á destrución, a guerra e a falta de liberdade.

O noso primeiro e máis sincero agradecemento é para a Asociación Rosa Sensat porque para nós, como educadoras, este é o máis importante premio de innovación pedagóxica e a vosa Asociación é un referente ao que dirixir a nosa mirada.

Queremos que non esquezades que nos vimos dun país no que se premia a Loyola de Palacio e a Alvarez Cascos. Por eso este premio ten un valor engadido, é unha bocanada de aire fresco para recuperar o alento e continuar o camiño diario, moitas veces cansado, de educar e educando, aprender, para construír outro mundo do que falaba.

Escribiu a nosa compañeira María Díaz que a Cadea Humana foi a mellor clase da súa vida, é o calificativo máis acertado para esa experiencia histórica.

Queremos que saibades que foi impresionante, pero non fácil. Nen esa nen nengunha das accións de Areanegra. Sempre encontramos de fronte a resistencia da Administración educativa, nas máis diversas formas, desde coaccionar as compañías de autobuses para que non viaxaran a Costa da Morte ou responsabilizar publicamente as direccións dos centros sobre calqueira incidente a través da publicación dun anuncio institucional nos xornais, ate dictar unha circular na que se

prohibe colocar publicidade e propaganda referida a distintivos de **nunca mais** ou **non á guerra** nos centros educativos, circular que sigue vixente e que foi motivo de expediente en algúns centros.

Non é fácil, pero é necesario e posible, por eso pensamos que hai esperanza, porque a pesar de todo foi real e é posible, e ademais merecedor dun premio de innovación pedagóxica. As estudantes e os estudantes e os profesores e profesoras fomos capaces de mostrar que apesar de todo e contra todo, dende o respecto escrupuloso de principios e obxectivos pedagóxicos, podemos e debemos saudar o mar e a terra e solidarizarnos cos mariñeiros, coas redeiras e percebeiros na **cadea humana**, defender a paz, e berrar **guerras nunca mais**, unindo a nosa voz os millóns de persoas que en todo o mundo se manifestaban contra unha guerra ilegal e ilexítima manifestando un **non rotundo no referendo contra a guerra**. Logo sacamos á rúa as nosas aulas e experiencia para responder a quen nos acusaba de «violadores de conciencias de nenos e nenas» e hoxe igual que hai unha semana recuperamos a memoria do acontecido, para continuar aprendendo e avanzando.

Traballamos con mozos e mozas, neles habita o futuro e nós temos a obriga de ensaiar formas e experiencias educativas que no futuro lles sir-

van para reconstruír a memoria e escribir unha historia de dignidade, de responsabilidade e competencia, desde a que facer un mundo mellor.

Hai quen fala da Xeración Prestige. O accidente do Prestige provocou reaccións na comunidade educativa que sorprenderon a toda a sociedade. O compromiso, as mobilizacións e a resposta do noso colectivo foron un exemplo e mesmo un revulsivo para todos e todas. A xente nova aprendeu que ten forza e que xuntos podían esixir que as cousas cambiasen.

Agradecemos a todas e cada unha das persoas que participaron e nos apoiaron e que participan cada día nas accións de areanegra, pero de forma especial temos que lembrar neste momento a **casa encantada**, un espacio ocupado pola liberdade no que se ensaian formas de participación directa e autoxestión, no que se ensaian outros mundos e que foi o soporte tecnolóxico e moitas veces emocional do grupo de Areanegra. Sen a **casa encantada** nada houbera sido o mesmo, tamén eles resisten apesares do derribo e da ofensiva do Concello que persiste no desaloxo.

Gracias por escoitarnos e entendernos na nosa fala que tamén temos que coidar para que medre e se faga máis rica e universal.

Por último, non permitir que nos desaloxen da utopía.

**Premi de l'APPEC
a l'A. M. Rosa Sensat**

El 4 de desembre del 2003, en el marc de la nit de les revistes en català, es va concedir el Premi de l'Associació de Publicacions Periòdiques en Català (APPEC) a la tasca editorial de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. El jurat dels v Premis APPEC, format per persones de l'Administració pública, la universitat i el món del periodisme, va decidir concedir aquest premi «com estímul a la tasca editora que ve desenvolupant des de fa 29 anys, i que posa puntualment en el mercat prestigioses publicacions de pedagogia.» Són ja un munt d'anys, que, des d'aquesta casa, es van publicant revistes, i, és clar, *INFÀNCIA* i *INFÀNCIA A EUROPA*, juntament amb *Perspectiva Escolar*, no serien possibles sense la col·laboració i el suport d'un munt de gent que les fa i les llegeix. El premi, doncs, és també per a tots vosaltres. Gràcies i felicitats.

**Al·legat de la Junta de
Portaveus d'Escoles
Infantils i Casas de Niños,
a Madrid**

Guarderies d'empresa una altra vegada?

NO

La Junta de Portaveus d'Escoles Infantils i *Casas de Niños* de la Comunitat de Madrid diem **NO** a aquest abús dels drets dels infants.

NO perquè els drets i les necessitats que tenen els infants no tenen res a veure amb els interessos de les empreses en les quals treballen els seus pares i mares.

- A quina empresa es podrà portar el fill, a la del pare o a la de la mare?
- Quines empreses podran muntar aquestes guarderies?
- A quantes guarderies hauran d'anar els fills de pares treballadors amb contractes eventuais?
- Què en farem, dels fills dels treballadors de les petites empreses, de les dones de fer feines, dels autònoms?
- Què en farem, dels fills dels treballadors que són a l'atur?

NO perquè els infants tenen els seus interessos al barri on coneixeran els seus amics i els rodeja gent que coneixen i estimen.

- Amb quins amics es trobaran els nens i les nenes al carrer, al parc, a la botiga...?
- Com es podran fer amics entre els pares?

NO perquè els infants no poden perdre el dret de ser atesos pels seus pares d'acord amb les necessitats productives de l'empresa.

- Quina quantitat de diners públics s'inverteix en ajut a la família perquè els pares puguin estar amb els fills la major part del temps?

NO perquè una nena o un nen ha d'educar-se amb professionals especialitzats que garanteixin un mitjà efectiu i segur per al desenvolupament de totes les seves capacitats.

- Quins professionals es contractaran en aquestes guarderies?
- Quants infants atindrà cada adult?
- Quin programa educatiu se'ls exigirà?

NO perquè les nenes i els nens necessiten espais i ambients adequats per al seu creixement i desenvolupament.

- On estaran situats els espais per a les guarderies?
- Quants metres quadrats per infant es destinaran?
- Quantes zones de joc a l'aire lliure tindran?

Si no eduquem els nens i les nenes d'acord amb els seus drets i necessitats, estarem construint una societat estèril, que solament creix a l'empara dels interessos competitius de les empreses. En els primers anys de vida construïm la nostra manera d'entendre el món i la nostra personalitat sobre la base de les experiències que vivim.

L'educació dels infants ha de partir dels seus drets i necessitats; no d'altres interessos.

Solament una xarxa pública d'escoles infantils de qualitat amb places per a tots i un suport institucional de veritat a la família, poden oferir una resposta satisfactòria als milers de preguntes que sorgeixen quan ens plantegem educar els nostres fills més petits.

Difon aquest al·legat. Necessitem aturar la bogeria on ens volen portar.



Premi Korczak a Jordi Cots

Amb motiu del Dia Internacional de la Infància, el 20 de novembre es van concedir els Premis Nacionals d'Infància a Catalunya. Entre els diversos guardons lliurats a persones i entitats per les seves accions a favor de la infància, volem destacar el Premi Janusz Korczak, atorgat al nostre entranyablement estimat Jordi Cots, cofundador de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Convocat per Juristes sense Fronteres, aquest premi es proposa distingir persones per la seva tasca en la promoció, defensa i protecció dels drets dels infants, tasca en la qual Jordi Cots s'ha dedicat al llarg de la seva àmplia trajectòria professional com a jurista, com a pedagog i, recentment, com a adjunt al síndic de Greuges per als Infants.

La nostra més sincera felicitació per al reconeixement que aquest guardó afegeix a la llarga llista de mèrits de Jordi Cots, per a qui, amb les seves paraules, la infància ha estat la seva manera de comprendre el món. I ens complau enormement que se li hagi concedit justament el premi Janusz Korczak, perquè va ser ell qui ens va fer conèixer, ja fa molts anys, aquest polonès màrtir, gran defensor de la infància.

Sobre places públiques

Des de Tarragona, Nancy Bello ens fa arribar aquesta reflexió sobre places infantils que s'estan creant per a infants de 0-3, un afer que no ens poden deixar indiferents.

La qüestió és que alguns ajuntaments convoquen a concurs públic la posada en funcionament de llars d'infants. Una vegada feta la selecció de l'empresa que durà a terme el projecte, el pas següent és que aquesta es reponsabilitzi de la contractació del personal educador.

Pèro el personal contractat no és el problema en qüestió, sinó les condicions de contracte i sou a les quals s'han de sotmetre per tenir un lloc de treball, en el qual ràpidament sorgeixen conseqüències directes cap a la qualitat d'aquesta etapa, ja que les educadores seleccionades a la primera oportunitat (lícita i comprensible) de millorar les perspectives econòmiques i laborals deixen el seu lloc de treball, generant uns equips fràgils on difícilment es poden crear condicions favorables per elaborar un projecte d'educació digne per als infants de 0-3.

I és l'Administració mateixa, que permet aquesta falta de sensibilitat cap a les persones que ens dediquem al món de l'educació, cosa

que porta a preguntar-se què més en podem esperar. I, sobretot, fins quan estafaran l'etapa 0-3. Amb la idea que els infants d'aquestes edats no se n'adonen, l'Administració pot continuar afavorint les estadístiques i no la qualitat d'un lloc de treball amb un sou digne per als que treballen en aquesta etapa.

Tampoc no vull pensar en el paral·lisme que l'Administració pot haver trobat entre crear places de pàrquings públics i places d'educació infantil públiques.

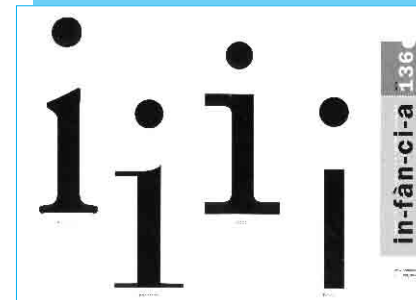
Pátio, una nueva revista d'educació infantil, a Porto Alegre, Brasil

Pátio - Educação Infantil neix amb la missió d'oferir als educadors que treballen amb infants de 0 a 6 anys informació qualificada i un fòrum per a l'intercanvi d'experiències i per a la discussió de temes importants per a la pràctica professional. La nova revista sortirà amb una periodicitat de tres números anuals, als mesos d'abril, agost i desembre.

Des d'aquí els volem felicitar i desitjar-los que aquesta nova iniciativa arrel·li i creixi amb força.



La nostra portada



Comencem, amb la primera portada de l'any, un viatge per la tipografia. Enric Satué, que, entre moltes altres coses, ha dissenyat la nostra revista, ens ha preparat unes portades netes, essencials, que s'aturen en aquests traços gairebé transparents, però resultat d'una llarga història. Les portades juguen amb les lletres d'INFÀNCIA (i, n, f, a, c) i amb el traç que n'ofereixen les quatre grans famílies tipogràfiques: romana, neoclàssica, egípcia i de pal sec. En veure-les així, amb un cos gran i una al costat de l'altra, en podem apreciar les diferències i jugar a comparar peus, braços, alternança de traços gruixuts i prims. Per saber-ne més coses, llegiu el magnífic article que ens regala Enric Satué en aquest mateix número (pàg. 33-35).

Education 0 - 6 years old

Play: Thosand and Language

JÉROME BRUNER

This thorough analysis of the characteristics of play, along with observations and research into the same subject, has become classic in pedagogical renovation and the studies of child development and evolution.

School for ages 0 - 3

The Activities of the Day Care Centre

DONATELLA GIOVANNINI

The day care centre is full of things to do. In a stable, ordered environment, the experiences of the children are rich and calming. Children need regularity and coherence in the midst of a variety of

possibilities. In respect of personal time, they also need the freedom to move about in a space surrounded by other children and adults and objects that open up paths of investigation.

School for ages 3 - 6

A Time to Remember

DOLORS TODOLÍ

In our heads and hearts, on paper and books, adults and children both keep memories that we can haul out from time to time. Children need to stop and think about what we have done on occasion. Different resources can be used, such as the class diary, books on projects that have been completed, photographs and personal dossiers.

I Want to Be Someone

M. CARMEN DíEZ

Doing theatre means organising oneself, accepting the role assigned to each person and also creating the world in which actors bearing a new personality will move about. This enables the teacher moreover to see the networks that link the group and the personality of each child, along with their passions, longings, affection, ideas and friendships.

Children and Society

Little by little, and beautifully handwritten

ENRIC SATUÉ

The trace of letters, so visible, so painstaking at early ages, then disappearing, becoming invisible, cloaked by the function of communication. Lettering, however,

provides by itself a summary of the history of art. It comes from way back, as the daughter of major movements in art. There is some lettering that is still young, five hundred years later. Enric Satué presents four major families for our enjoyment on the cover of *Infància* this year.

Children and Health

Time to Sleep

ANNA CASAJUANA

A major portion of our daily life is taken up by sleeping. Sleep has an indispensable restorative effect on adults and children. The article deals with the normal features of the sleep of children and the things that may alter it, either coming from the child himself or his environment.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, octubre del 2003

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«La città educativa (2ª parte)»

Piero SACCHETTO

«Una scuola 'per, con e dei' bambini»

Francesco CAGGIO

«Cerchiamo il bambini nascosto»

Silvia FRATINI, Grazia C. MAGISTRETTI

«Idee per un laboratorio sul colore»

Silvana MANTIONE, Giuseppina NOTARPRIETO, Anna ZULATO

«La vendimmia»

Personal ASILI NIDI COMUNALI DI MACERATA

«I bambini del Castello Estense»

Anna M. CASTELLANI, Silvia LUCCI, Michela RONCAGLI

Scuola Materna, núm. 6, novembre del 2003

WEB: www.lascuola.it

«Il Portfolio nella scuola dell'infanzia»

Mariangela PASCUTI

«L'opera d'arte nella mente del bambino»

Gabriella Maria GILLI

«Natale: vince la vita»

Anna Maria BONTEMPI, Cesare REGAZZONI

«Attività educative. Orario annuale»

Mario FALANGA

Vita dell'infanzia, octubre del 2003

«Vita e condizioni dell'infanzia»

Remo FORMACA

«Apprendimento e lavoro nell'era digitale»

Laura MARCHIONI

«Scuole all'aperto: lago Trasimeno e Riserva della Marcigliana»

Antonella CIPOLLONE

«Loris Malaguzzi e il bambino «potenziale»

Battista QUINTO BORGHI

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): 37,60 euros

Europa: 46,30 euros

Resta del món: 49 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

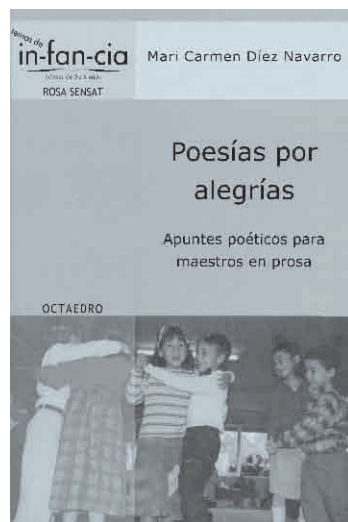


TRUCHIS, C. de: **El despertar al mundo de tu bebé. El niño como protagonista de su propio desarrollo**, Barcelona: Oniro, 2003.

Avui sabem que el bebè participa activament en el seu desenvolupament des que neix i desenvolupa capacitats sorprenents de comprensió i iniciativa. Aquestes capacitats són més fàcils d'expressar quan l'adult permet que l'infant descobreixi el món pel seu compte, mitjançant la llibertat de moviment i d'acció. A partir de les múltiples situacions quotidianes, l'autora, psicòloga de la primera infància, respon les preguntes que es plantegen els pares.

DÍEZ, M. Carmen: **Poesías por alegrías**, Barcelona: A. M. Rosa Sensat/Octaedro, 2003.

En el llibre, s'hi combinen dues passions: la passió per educar i la passió per la poesia. Amb la prosa àgil i entusiasta de la M. Carmen, s'entra en diversos jocs amb els infants, en la descoberta de la llengua, els sentiments i la realitat. En l'activitat quotidiana a l'escola, sentiments i realitat afloren en tallers o laboratoris en els quals els infants poden experimentar i descobrir els fons i les formes del llenguatge més ric: el de la poesia, i amb ella, la veu dels que n'han estat mestres, els poetes. Un llibre ple de vida i idees.



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 Fabrés, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, 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. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Impremta:

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

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

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

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

Preu subscripció 37,60 euros l'any
Exemplar 6,50 euros, IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de

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