

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

11

març - abril 1983



PUBLICACIONS DE L'OBRA SOCIAL, CAIXA DE BARCELONA

Què és el
Parlament?

TEXT: ARMONIA RODRIGUEZ
DIBUXXOS: PILARIN BAYES



CAIXA DE BARCELONA

CAIXA DE BARCELONA
OBRA SOCIAL

Què és la
Generalitat?

Text: Armonia Rodriguez
Dibuixos: Pilarin Bayes



ASSESSORAMENT:
DIRECCIÓ GENERAL DE JOVENTUT
GENERALITAT DE CATALUNYA

*Distribució exclusiva
a escoles i
entitats culturals.*

CAIXA DE
BARCELONA



OBRA SOCIAL

EL COL·LECTIU D'ESCOLES PER L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA

Gairebé fa trenta anys, en una Catalunya erma d'escola després de la guerra, però amb el record del model escolar aconseguit el primer terç de segle, començaven aquí i allà, calladament, temoregament, unes poques escoles, a la recerca i recuperació d'una pedagogia activa adequada al creixement del nen en la seva autonomia i arrelada a les característiques del nostre país.

Ja fa setze anys aquestes escoles constitueixen una primera Coordinació Escolar i començaren la seva col·laboració amb l'objectiu de compartir problemes i solucions en les difícils circumstàncies en què havien volgut nèixer.

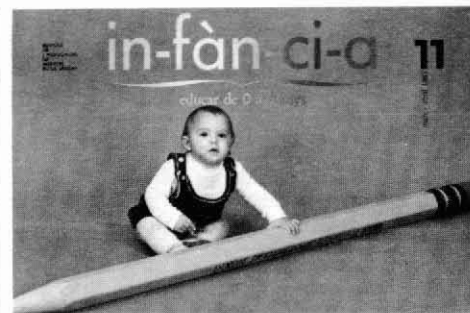
Aquesta col·laboració, com sempre que és autèntica, superà de molt els objectius interns i donà per fruit no sols la creació i l'adhesió de noves escoles a la línia educativa definida, sino la contribució, plena d'experiència, de seny pedagògic i de risc polític, la contribució a la definició de l'Escola Pública Catalana, a la meitat dels setanta. És per això que el conjunt ampliat d'escoles prengué per nom el de Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana.

Constituida la Generalitat, responsable de la recuperació d'aquell model d'escola català que la Mancomunitat i la Generalitat republicana propiciaren, calia que el CEPEPC fos considerat el que és, un dels protagonistes iniciadors d'aquesta recuperació. No ha estat així, i ara, dos anys després dels traspassos d'ensenyament, aquestes escoles no han estat incorporades a la xarxa d'escola pública i ha calgut que un projecte de llei, massa tímid encara, fos presentat al Parlament per aconseguir-ho.

Allí estarà aquestes setmanes sotmès a les modificacions dels grups parlamentaris, abans de ser aprovat al Ple. Aquestes setmanes doncs són importants per aconseguir que, si més no, la nova llei permeti la incorporació de les escoles del CEPEPC a l'escola pública, amb seguretat, reconeixement i per la porta gran. És el mínim que mereixen.

In-fàn-ci-a hi vol contribuir recordant públicament com aquestes escoles, en la línia de l'escola catalana que pretengueren recuperar i continuar, han donat sempre el lloc escolar que necessita i mereix el nen petit, han constituït l'escola pensant en com comença l'educació escolar amb el nen petit. Totes elles tenen el Parvulari complet, de tres anys, tres anys que constitueixen una unitat, prolongable en tot cas amb l'actual Cicle Inicial, però mai escapçat dels primers anys. També aquests dies la Universitat Autònoma de Barcelona, i molts mestres que hi han treballat, commemoren la fundació de l'Escola de Mestres de Sant Cugat, que en la mateixa línia nasqué ja donant una formació especialitzada als mestres de Parvulari, com feu des del començament el Moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya.

In-fàn-ci-a, tot i sumant-se a la celebració, vol fer-ho recordant com aquests dies són importants per la continuïtat i reconeixement de les escoles del CEPEPC a les quals tant deu la formació de mestres i encara la formació de mestres per als nens més petits.



Per a un infant durant el primer any de vida un llapis no te encara una funció específicament gràfica. És un objecte com qualsevol altre, amb unes característiques pròpies, que l'atrauen i que desitja explorar. Fa diferents temptejos encaminats a conèixer-lo: l'empeny i rodola, pot dur-lo a la boca i llepar-lo, axecar-lo, i, com en el cas d'aquest llapis gegant, pot posar-s'hi damunt.

Edició i Administració: A.A.P.S.A.
«Associació de Mestres Rosa Sensat»
Còrsega, 271 - Telèfon 237 07 01
Barcelona-8

Direcció: Irene Balaguer
Cap de Redacció: Pepa Òdena
Secretària: Francina Martí
Consell de Redacció:
Pep Bras, M. Antònia Canals, Mercè Comas,
Elena Esteva, Teresa Folguera, Roser Gómez,
Carne González, Núria Jiménez, Montserrat
Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros

Projecte gràfic: Enric Satué
Fotografia coberta: Gabriel Serra
Composició: Grafitex
Fotolits: Roldán
Impremta: Litolclub
Dipòsit legal: B-1761-81

Distribució: L'Arc de Berà
Subscripcions: «Associació de Mestres
Rosa Sensat» Còrsega, 271 - Barcelona-8

Preu de subscripció: 1.500 ptes. l'any
P.V.P.: 280 ptes.

in-fàn-ci-a-11

Plana Oberta:	2
Educar de 0 a 6 anys:	4
AFFECTIVITAT I INTEL·LIGÈNCIA. Clara Mir i Maristany.	
TEMPS ERA TEMPS...	8
ACTIVITAT I LLIBERTAT EN EDUCACIÓ. Josefa Herrera.	
Escola 0-3:	12
ELS PRIMERS SONS S'EDUQUEN. J. Jubert i Gruart. P. Coromina i Sagnier.	
CONVERSA AMB A. LAPIERRE	18
Escola 3-6:	26
PODEM SABER COM PENSEA UN NEN DE X ANYS? Ricard Pons	
LES MEVES CANTADES ALS PARVULARIS: Xesco Boix i Masramon.	30
Infant i Societat:	32
L'AVENTURA DE LES COSES QUOTIDIANES. Anna Piguillem i Estrany	
EL NOM NO FA LA COSA. Sebastià Sorribas i Roig.	35
Infant i Salut:	38
ACCIDENTS DOMÈSTICS DELS INFANTS. J.M. Bouyala	
Racó del Conte:	42
LA HISTÒRIA DE L'ABELLA. Josep Carner.	
Informacions:	44
Cop d'ull a revistes:	47
Biblioteca:	48

in-1

2-fàn **Elise Freinet ha mort**

A més d'haver estat la companya de Celestin Freinet, fent-li costat en tots moments, duent l'organització econòmica de l'escola de Vence, hi ha altres coses que ens l'han de fer recordar.

«Art enfantin et créations» la revista que va saber recollir l'expressió plàstica de tants infants i orientadora per a tants altres, els seus treballs sobre la salut dels nens acollits a Vence i l'amor i atencions de què omplí els desventurats infants que la guerra a Espanya féu allunyar de les seves llars i foren acollits i atesos amb tanta devoció i afecte, són uns dels motius que ens l'han de fer recordar sempre.

Josep Alcobé

10 anys al costat dels més petits

Les escoles bressol que tenim actualment, tot i ser insuficients són un pas endavant al benestar dels infants.

L'Esquirol és una escola bressol del barri de la Bordeta. Fa 10 anys vam obrir les portes amb l'ajut de la Parròquia de Sant Medir. L'esperit d'aquella tasca era de servir el barri i la mare treballadora.

Els mitjans de que disposavem en aquells moments eren minsos. Les condicions pedagògiques eren «d'estar per casa», l'economia basada en les aportacions dels pares era insuficient i les condicions laborals depenien de la bona voluntat dels educadors i de la il·lusió que hi possavem.

D'aquells temps conservem la col·laboració entre pares i educadors. Un fet important per a nosaltres van ser els 6 dies de la famosa «tancada». La convivència dins de l'escola ens va fer entendre, a nivell pràctic, que



aquell espai era insuficient i que, a més d'exigir solucions a l'Ajuntament, nosaltres també podiem aportar alguna solució a mes curt termini. Al poc temps llogàvem un local al mateix carrer i entre tots aconseguíem habilitar-lo com escola.

Molts han estat els esforços, les reunions i les hores dedicades a aconseguir una escola amb una normalitat econòmica i pedagògica.

Actualment tenim la notificació del Patronat Municipal de Guarderies per la qual ens asabentem de que, junt amb altres escoles,

L'Esquirol passarà a ser considerada «Propia» i formar part del Patronat a partir del setembre del 1.983.

També hi ha el compromís per part del Districte i de l'Ajuntament d'ocupar els locals de nova construcció de les Cotxeres de Sants, dedicats a escola bressol, obres que per desgràcia encara no han començat.

El futur és bo pero encara presenta alguns interrogants, esperem que si més no quan celebrem el 15è. aniversari ja podrem tenir-los resolts.

Dolors Ramos

de tot arreu

El dau

Experiència realitzada amb nens de 3 anys i mig

LA IDEA

La idea va sorgir de la necessitat de vivenciar la discriminació de formes treballant-les amb tot el cos. És a dir, que el nen les pogués manipular dins l'espai d'una manera concreta i molt més atractiva que la oferida pel material montessorià d'encaixos geomètrics.

METODOLOGIA DE TREBALL.

Familiarització i manipulació experimental.

El dau —com l'anomenen els nostres nanos— va estar col·locat sense previ avís de manera que, un dia, en arribar a l'escola van trobar incorporat un nou element dins de la classe. Immediatament van rodejar el que, per a ells, era una nova joguina i van començar a manipular-la: el van tocar, li van donar cops de peu..., els

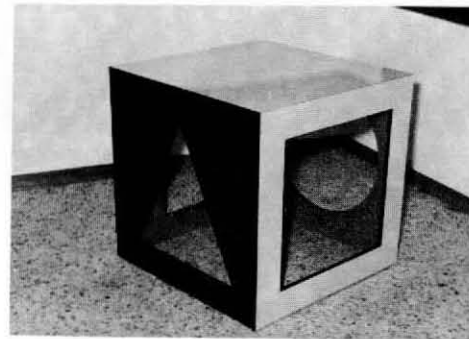
més atrevits van començar a entrar i sortir, pujar i baixar del dau, mentre d'altres intentaven arrosegar-lo; i en comprovar que això resultava força difícil pel seu gran pes i volum, van optar per eliminar aquesta darrera possibilitat de manipulació.

Aplicació dels conceptes dalt-baix / dintre-fora.

Un cop superat el procés de familiarització i lliure experimentació que durà aproximadament uns dos dies, vam aprofitar l'acció de pujar sobre el dau i saltar, per treballar el concepte *dalt-baix* al mateix temps que incorporàvem el joc de tocar i agafar, iniciat espontàniament pels nanos per treballar el concepte *dintre-fora* (dintre del dau el nen no podia estar agafat).

Associació forma-color-nom.

Un cop exhaurides totes les possibilitats dels dos passos anteriors, vam començar el procés d'anomenar i resseguir cadascuna de les figures geomètriques amb la mà escriptora i en la mateixa direcció de l'escriptura tot pronunciant el nom corresponent tal i com hauria fet Maria Montessori.



Associació de la percepció tàctil amb el nom.

Això es va fer proposant un joc als nens. Es tractava de tapar-los els ulls amb un mocador, acompanyar la mà del nen en el resseguiment de la forma geomètrica, i demanar-li que l'anomenés.

Reconeixement de forma-color-nom.

Vam proposar als nens que imaginessin que el dau era una caseta amb moltes portes diferents. Havien d'entrar —per exemple— per «la portarodona-vermella» i sortir per «la porta-rectangle-verda»...

Record de la qualitat corresponent a la figura geomètrica.

Mitjançant una fitxa, en la que hi havia dibuixades les formes del dau, es va demanar als nens que pintessin del mateix color que les figures del dau, les figures del paper que tinguessin la mateixa forma.

Escola Tais.
Premià de Mar

educar de 0 a 6



AFECTIVITAT I INTEL·LIGÈNCIA

CLARA MIR i MARISTANY

Un dualisme

L'estudi i el coneixement de la psicologia infantil presenta moltes dificultats encara no resoltes, i malgrat que s'ha avançat molt en el camp de la psicopedagogia, l'educador, el mestre, topa amb algunes contradiccions ben difícils de resoldre. Una de les que trobem en estudiar els comportaments dels nens, és la que fa referència al dualisme intel·ligència-afectivitat, la qual, donada la dificultat de definició, crea una veritable oposició de conceptes, i per tant, també un dualisme de la persona.

Davant d'aquesta contradicció volem situar el problema afectivitat-intel·ligència en un mateix procés, entenent el nen com una unitat, sense haver de desplaçar-nos per encetar l'acció educativa, des d'una o altra perspectiva alternativament. Volem, doncs, situar-nos en el pla de les interaccions psicobiosociològiques que es donen en el desenvolupament del nen, de les accions i relacions recíproques entre l'individu, amb les seves peculiaritats psicobiològiques, i el món físic i humà que l'envolta.

Des d'aquesta perspectiva, no podem definir intel·ligència com una facultat sinó com una relació, un procés (que explica no res menys que la història de l'Home). És la relació entre l'home i el món, és la relació d'ésser actor i espectador a la vegada del propi desenvolupament. És el procés que fa que el nen sigui alhora objecte i subjecte de les seves experiències, per l'autoreflexió i el pensament.

4-a



Per altra banda podem afirmar, com ho fa Michel Lobrot, que les lleis fonamentals que regulen les relacions de l'individu amb el seu medi estan donades per l'experiència afectiva que genera el propi comportament, entès aquest també com el conjunt d'aprenentatges i adquisicions que fa el nen a través de la seva vida familiar i escolar.

El mestre no pot incidir ara vers l'afectivitat, ara vers la intel·ligència, sinó que la seva acció educativa ha d'anar dirigida vers les relacions i el mode de relació que estableix cada nen amb el món que l'envolta. Relacions que l'escola ha de conèixer, enriquir, crear-ne de noves; i han de ser, en l'experiència de cada nen, objecte de reflexió i de progrés.

Una perspectiva evolutiva

El nen neix amb unes característiques biològiques i orgàniques que li són pròpies, però en néixer també disposa d'unes condicions ambientals, històriques i socials determinades (condicions que també tenen la seva incidència en el període intrauterí). Hi ha una reciprocitat entre els canvis de les condicions del medi i els propis de la maduració del nen. Ambdós constitueixen una trama dinàmica i indisociable que condiciona l'evolució de la persona. L'activitat del nen està orientada vers el medi humà que és en definitiva el que procura la satisfacció de les necessitats més elementals del nadó.

El lligam dialèctic entre l'organisme i el medi està fet d'intercanvis que es donen a diferents nivells de l'evolució infantil: simbiosi fisiològica, simbiosi emocional, actituds, imitacions, simulacres, simbolismes... són comportaments que ens mostren la riquesa de les relacions del nen amb el món, sobretot les interrelacions humanes i de comunicació. Aquests diferents nivells de comunicació ens informen de la gènesi i del procés del psiquisme infantil amb totes aquelles característiques que fan de cada individu un ser original i a la vegada semblant als altres individus de l'espècie humana.

L'evolució del nen no és, doncs, la que sorgeix d'un sistema tancat en el qual les transformacions serien fruit d'un determinisme biològic i/o hereditari, sinó que aquesta evolució sorgeix d'un sistema obert que es dirigeix activament al medi i és modificat per aquest.

Amb tot, la unitat de la persona es manté per l'acció progressiva i diferenciadora de l'experiència autorreflexiva. L'afectivitat i la intel·ligència es confonen en aquest procés perquè elles mateixes són procés. La progressiva conscienciació del «jo» i del «món» impliquen una identificació (entre els altres), i un coneixement (amb els altres). Coneixement de sí i coneixement del món són recíprocs, de tal manera que construeixen un sol coneixement, una àmplia experiència afectiva (tota experiència «afecta» a la persona), que constitueix la unitat i la singularitat de l'individu; singularitat dinàmica i renovada per les progressives actualitzacions del potencial de l'organisme i l'activitat de l'individu, i les possibilitats comunicatives





que el medi humà i social proporciona al nen en cada moment de la seva vida, des de les primeres emocions fins a les activitats simbòliques i representatives més elaborades.

El nen i l'escola

Ja hem dit que el desenvolupament del nen està condicionat per les relacions que estableix amb el món i sobretot amb la societat en la que li ha tocat viure.

El nen abans d'entrar a l'escola porta tot un bagatge d'aprenentatges i adquisicions fruit de la seva manera de relacionar-se amb la realitat. Les diferents característiques biopsíquiques que hi ha en aquesta relació determinen en cada nen la creació activa i peculiar de la seva persona.

L'escola ha de tenir present la història de cada nen, ha de conèixer per tant les diferents maneres que té el nen de relacionar-se amb la realitat, de comunicar-se amb les persones, les diferents estratègies de l'activitat reflexiva i intel·lectual per apropiar-se d'aquesta realitat i interioritzar les seves experiències. És a partir d'aquest coneixement que l'escola, el mestre, pot treballar en el sentit d'ajudar cada nen en l'acció creadora del seu propi desenvolupament.

Ara bé, a l'escola trobem els nens agrupats per edats i per graus ben delimitats. Això pressuposa considerar els anys de creixement o els graus de l'ensenyament com a sinònim de nivells de desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva un nivell determinat del desenvolupament vol dir unes determinades disposicions per aprendre noves nocions. La relació és lineal, i d'etapa a etapa, si no hi ha un nivell de desenvolupament adequat per uns determinats aprenentatges, aquests seran infructuosos.

Així veiem com a cada grau o a cada edat es fixen uns objectius específics, progressivament més complexos d'any en any. Els continguts són els mateixos per a tots els nens, la metodologia i les tècniques són també les mateixes i, per tant, s'espera dels nens uns resultats similars en les tasques i els aprenentatges. Resultats que proporcionen al mestre la valoració que ell fa de cada nen.

La situació sembla justa: els nens tenen una aula que és la mateixa per a tots, un mateix mestre, el mateix programa, tècniques iguals i tasques iguals; si els resultats són desiguals per a molts nens, són aquests els que no s'ajusten a la norma. La «bondat» de les propostes escolars no es qüestiona, el nen sí. Quan la psicologia entra a l'escola amb aquest esperit seleccionador, la anormalitat es justifica. El nen té dislèxia, dislàlia, és inestable, és poc intel·ligent. Els tests compleixen el paper de donar científicitat a les valoracions que dels nens es fan.

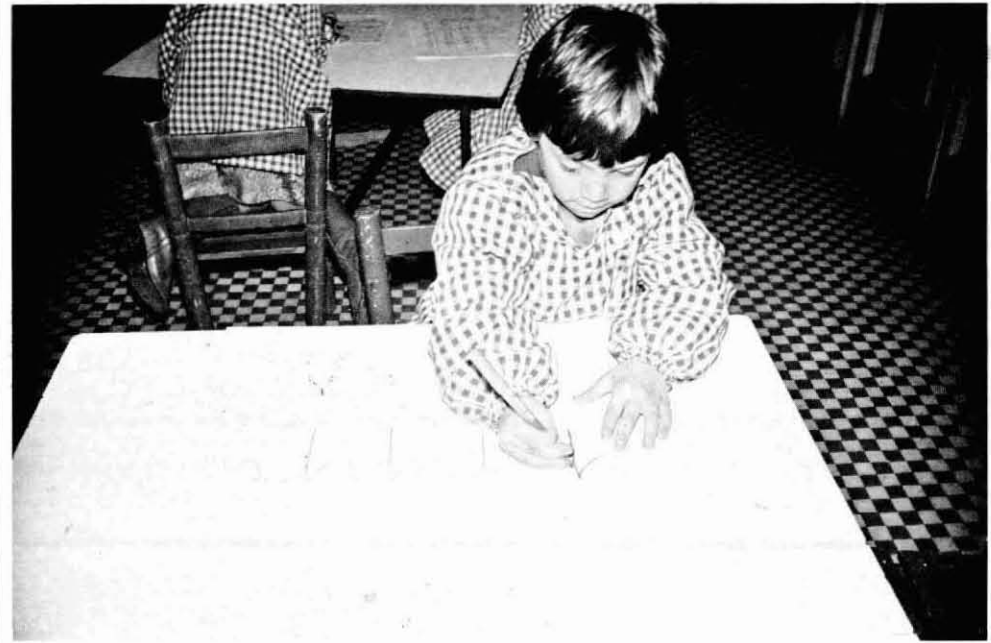
Veiem com a l'escola, els continguts a aprendre estan marcats per aquest pressupòsit de model de desenvolupament mental apriorístic, únic i necessari per a cada edat o grau escolar.

Tot això ens porta a reflexionar sobre el concepte d'intel·ligència a l'escola i també de com aquesta concepció d'èxit o fracàs incideix en l'afectivitat del nen, en la seva autovaloració i la distorsió que en resulta pel procés d'identificació i de coneixement, precisament perquè no s'han tingut en compte les diferents experiències viscudes ni les relacions que el nen n'ha pogut establir, ni les peculiaritats que defineixen l'activitat reflexiva de cada nen, ni les potencialitats que es deriven d'aquesta. Nosaltres pensem que l'acció educativa ha de crear desenvolupament. El mestre és el que fa el lligam entre les experiències i el bagatge que el nen té i els que l'escola procura. Entre unes experiències i altres hi ha tot un potencial de desenvolupament que, gràcies a l'ajuda del mestre, que estimula l'activitat autorreflexiva del nen, s'actualitzarà creant noves relacions, noves adquisicions, noves maneres de ser al món i d'entendre'l.

Entendre el món és també modificar-lo, és prendre consciència afectiva i intel·lectual de la realitat i de les pròpies vivències. Si entre els continguts que l'escola proposa i la vida dels nens hi ha desconexió, ruptura, per més que introduïm motivacions (considerades com estímuls d'ordre afectiu), aquestes seran artificials o alienadores de la persona, perquè l'únic que fan és desplaçar el veritable interès que suposa sentir-se creador de la pròpia història i del propi desenvolupament.

La pedagogia que vol valorar l'afectivitat i la intel·ligència des de la unitat de la persona, no pot orientar la seva acció vers una finalitat rígida i marcada per les necessitats de la producció i de la competència, sinó que les seves propostes seran fidels a l'essència social de l'home i s'orientaran vers un projecte de plena humanització en el que tots estem compromesos.

C.M.M.



TEMPS ERA TEMPS...

JOSEFA HERRERA, pedagoga d'extraordinària sensibilitat. Estudià magisteri a Barcelona i exercí de mestra a l'escola Vallparadís de Terrassa, on conegué Alexandre Galí, Rosa Sensat, etc. Completà els seus estudis a la Escuela Superior del Magisterio de Madrid i la seva estada a la residència d'estudiants d'aquella ciutat li va permetre conèixer l'obra de la Institución Libre de la Enseñanza. Tenia un coneixement profund de la realitat educativa i una visió clara de la problemàtica dels mestres. Fou inspectora, tasca que exercí fins la seva jubilació, i va patir, com altres al seu temps, els corresponents càstigs en les dues dictadures, la del general Primo de Rivera i la del general Franco; la seva responsabilitat com educadora, mestre de mestres, superà tots els contratemps.

Us oferim un dels seus escrits, resum de la conferència donada a un grup de mestres de Madrid els anys 20, sobre un tema sempre d'actualitat: activitat i llibertat en educació.

ACTIVITAT I LLIBERTAT EN EDUCACIÓ

JOSEFA HERRERA DE GALÍ*

Davant un grup selecte del magisteri femení com el que avui m'acompanya, he pensat que seria interessant de prendre com a matèria de la nostra conversa, un tema tan atractiu com és el de l'*activitat* i la *llibertat* en educació. No se m'oculta que aquest tema és d'una enorme dificultat i si per aquesta raó en presentar-lo no hem de tenir la pretensió de resoldre'l, en canvi hem de tenir l'aspiració a estudiar-lo de prop, a familiaritzar-nos amb ell, a veure de posar en clar els factors que l'integren, per a caminar sobre segur en la nostra actuació i sempre amb mirades a la recerca de la veritable solució.

Presentem junts els dos problemes d'activitat i llibertat, perquè no hem sabut desglossar-los, i per tant no encertàriem a parlar del primer sense comptar amb el segon.

Jo no dubto que vostès, com jo, creuen en la dificultat del tema i sospito que no som sols a sustentar aquest criteri. Al meu entendre, aquests problemes són la preocupació primordial, en els nostres temps, de tots els que sincerament ens consagrem a la tasca educativa. No ens referim, ara, a tots els que es dediquen a l'ensenyament, perquè és possible dedicar-se a l'ensenyament i no ésser educador, ni sentir a fons els problemes del desenvolupament humà. Repetim, però, que pel que als educadors afecta, tenim la certesa que són molts els preocupats en la solució d'aquestes qüestions. Com s'explicarien, sinó, tants assaigs com es realitzen per arribar a la troballa de la veritable escola activa? Dewey, amb el seu mètode de projectes, ja força conegut avui a casa nostra; el pla Dalton, que, partint del mètode Montessori, i amb un esperit semblant, s'aplica a les diferents etapes de la vida escolar; el sistema de Winnetka, aquest assaig d'ensenyament individualitzat mitjançant tests apropiats a cada etapa de l'ensenyament, amb els quals l'alumne treballa en forma que pot avançar sense tenir en compte la resta de la classe; no té més subjecció que la prova o test control a què el sotmet el mestre, amb el qual demostra si s'ha superat aquella etapa de la vida escolar. D'aquest sistema se'n podria dir autoinstructiu i autoeducatiu, puix s'equilibra i es completa amb les organitzacions que els alumnes fan entre ells per al desenvolupament lliure de la seva vida social, de la seva activitat física, artística, etc., i donant forma en comú a iniciatives de tota mena, formant equips de jocs, d'esport, associacions culturals, recreatives, etc., etc.

*ALEXANDRE GALÍ i JOSEFA HERRERA.

Activitat i llibertat en educació. Sant Boi de Llobregat (Barcelona). Edicions del Mall. Grup Promotor, 1979. Col·lecció: El Tremp. Quaderns d'Escola.

Així podríem seguir senyalant una munió d'altres assaigs d'escola activa, entre els quals no podem oblidar els treballs de Claparède sobre «educació funcional» darrerament aplegats, en els quals sembla que s'entrevegi un camí ferm per arribar al fi desitjat. L'educació funcional pretén ocupar l'infant en aquelles activitats pròpies de les funcions psíquiques de cada edat. Però cal el coneixement de quines són les funcions psíquiques que corresponen a la infància en cada una de les seves etapes. Els darrers treballs dels psicòlegs de la infància donen una base sòlida científica per a que l'educació funcional arribi a convertir en realitat el seu propòsit. Piaget especialment ens ha dit coses d'un interès extraordinari i prossegueix les seves recerques.

Seria curiosa i profitosa sens dubte una conversa a base d'aquests assaigs que en podríem dir d'escola activa i de pedagogia científica; però ho seria més encara si la conversa sorgís després de la lectura directa dels autors que hem vingut senyalant. De moment, jo sols he fet menció d'aquests fets, per recordar la inquietud que desvetllen els problemes de l'activitat i la llibertat en el camp de l'educació, el problema difícil en la pràctica d'aconseguir que l'infant treballi, que l'infant es formi i es desenrotlli sense minva de la seva llibertat, i dona al seu dia el rendiment de què és capaç i del qual la humanitat, individualment i col·lectiva, té dret a gaudir. I aquesta inquietud és més forta en els nostres dies per les circumstàncies especials que travessa la humanitat; és filla del moment històric en què vivim, i d'un fons de bondat i ànsia de perfecció que no s'esgota mai, ni en aquelles hores en què l'home sembla submergit en un ambient de relaxació i d'egoisme.

A ningú no se li amaga que la Humanitat viu uns moments de trànsit, moments de crisi, per tant, difícils. Tots els valors humans estan sotmesos a revisió. El desequilibri econòmic clama amb urgència per una transformació o modificació dins l'ordre social. Valors de tant preu com la família, la religió, la propietat, es discuteixen i sembla que trontollen. La moral, sense la fixesa d'aquests valors, queda sense punts de referència pel control de les accions i les conductes. Dins l'ordre científic, l'amplitud adquirida per les ciències modernes, tendeix a una nova i possible unitat de principis. Els físics, especialment els relativistes, es troben en vies de demostrar una menor materialitat de la matèria i els psicòlegs, en canvi, Russell entre ells, fan un anàlisi de l'esperit emprant mètodes científics i es troben en vies de demostrar que la distinció entre l'esperit i la matèria està lluny d'ésser tan fonamental com s'ha cregut fins ara, sense haver de negar cap dels valors fonamentals de l'esperit, que donen la distinció i superioritat humana.

Tot això ens explica que en el camp de l'educació hi hagi, així mateix, una inquietud, un afany de revisió i d'innovació; un afany de què les noves generacions triomfin sobre les velles, alliberant-se de la coacció que el medi, l'ambient, la tradició i l'educació, d'una manera intencional i directa han anat exercint damunt d'elles. I és un principi de justícia que aquest alliberament ha d'abastar a tots els éssers humans i no a grups determinats, i és necessari per això que l'educació salvi a tot preu la personalitat. I com salvar-la si no fent que es produeixi a base la lliure activitat de l'infant?

Gràcies a aquests principis s'han obert ja les grans escoles a tot el poble, i les veiem millorar constantment pel que afecta a les condicions d'ordre material, però com que això no és prou, es busquen noves maneres de tractar l'esperit per a no limitar-lo i així es van cercant els mètodes d'escola activa, alguns dels quals hem anomenat.

Jo estimo que és un deure ineludible de tots nosaltres incorporar-nos a la palpitació unànime; és un deure de tot educador l'estudi dels problemes que comporta l'escola activa, per tant, l'estudi dels problemes d'activitat i llibertat.

Però aquest estudi exigeix que puntualitzem i destriem bé tots els termes: què entenem per activitat? L'infant és actiu dins l'escola perquè fa evolucions i marxes i surt a esbarjo unes estones que li senyala l'horari? Ho és, perquè a més a més fa treballs manuals, perquè dibuixa uns mapes, perquè il·lustra els seus quaderns i fa resums escrits després de les lliçons? Ho és perquè col·labora en un experiment que el mestre prepara i desenrotlla d'una manera acabada? Ho serà tal vegada, quan visita museus, tallers, o potser quan mogut per algun objecte o finalitat que el mestre ha preparat com a centre d'interès, treballa i resol els problemes que se li ofereixen?

Tots aquest moments de la vida escolar, al meu entendre, poden no ser-ho en absolut. No pel fet d'haver introduït en els nostres programes aquestes matèries noves o aquestes noves formes de donar-les als infants, hem fet ja l'escola activa. Jo entenc que la veritable activitat és un *fet de vida* i com a tal ha d'ésser espontani, ha d'ésser enterament lliure. Per tant, els casos que hem anat citant, poden ésser també moments en què l'infant obri sota la pressió dels mestres, sota el pes d'una coacció remota, dissimulada, si es vol, però que no per això deixa d'ésser coacció. Ja no cal dir que no seran mai moments de veritable activitat quan el mestre, sense sentir profundament la tasca educativa, sense veure clarament el problema, obeint a finalitats desviades, tal vegada només per seguir la moda, introdueix a la seva escola els *centres d'interès* o el *mètode de projectes* que sols coneix d'una manera superficial, o el que és pitjor, inventa simulacions, d'activitat i llibertat que els infants interpreten. Jo no voldria citar exemples perquè en mig de tot, la inspiració moltes vegades prové d'una gran dosi de bona voluntat, però crec que cal fer-ho perquè en matèria tan delicada no es pot disculpar la inconsciència, ni la manca de sinceritat, en la qual de vegades s'incorre, per un afany d'aparentar que s'està al dia, que s'ensenya i s'educa jugant i *delectant*, com es demana modernament d'una manera equívoca. Jo recordo haver presenciat una d'aquelles lliçons de gramàtica que tots coneixereu. Una de les nenes figurava ésser un gran senyor, que era el nom, el qual tenia els seus criats, els articles personificats en altres nenes; a més hi havia els auxiliars del senyor, que eren els adjectius, etc. Tots els personatges es movien i actuaven, però aquesta invenció, lluny de facilitar la tasca, la complicava, obligant a les alumnes a un major esforç mental, a més de donar lloc a confusions. D'altra banda, les nenes s'avorrien extraordinàriament, ja que el joc era fals, perquè a la vegada era lliçó i no hi havia manera de prendre'l seriosament. De fet allí no es produïa ni activitat, ni llibertat, ni hi havia verament ensenyança, fora de la lliçó que jo, espectador rebia. Tot plegat era per a les nenes fals i negatiu. I és que en educació el que fa més mal és l'engany, la ficció, la simulació. La manca de veritat o sinceritat en l'acte més insignificant de la vida escolar és sempre de resultats perniciosos.

I ja que hem citat un exemple de falsa activitat escolar, amb aparences de classe interessant i activa, parlem d'un altre exemple viscut d'escola activa, sense cap apariència de modernitat. Era en una escola d'adults d'un indret on, entre la gent gran, hi havia encara molts analfabets. La mestressa va prestar-se a fer una classe de nit, a petició d'unes noies que tenien el promès a l'Àfrica. El nombre d'alumnes augmentà ràpidament, i era un espectacle emocionant de veure la qualitat i quantitat de treball que es produïa dins una aula petita i pobra, plena de jovenetes i de dones de 40 i fins de 45 anys, que aprenien a llegir i a escriure, per a poder comunicar-se directament amb els seus promesos, germans i fills i llegir les lletres que rebien. Aquella ens va semblar una *escola activa* i allí tan sols s'aprenia a llegir i a escriure amb tota l'aridesa i abstracció que comporten aquestes ensenyances.

Podem o no repetir que l'activitat és un *acte de vida* un *fet vital* que s'ha de produir espontàniament de dintre a fora? Els dos exemples citats ho demostren ben clarament. L'infant

com l'adult, quan no hi ha més escola ni més pedagogia que la vida, resol el problema de l'activitat sense que ningú se'n preocupi, ni ell mateix se'n adoni. Els problemes de l'activitat i la llibertat es presenten i són difícils de resoldre, quan l'escola intervé. I de sobres sabem tots que l'escola ha d'intervenir. L'infant d'avui ha d'incorporar-se a la societat adulta de demà, i com a tal individu social ha de tenir una possibilitat de rendiment, una capacitat de producció necessària per a ell i per als altres. I aquestes no seran adquirides a temps si s'abandona l'infant a la seva activitat lliure i espontània. L'infant sol, tardaria molt de temps a preparar-se per al que la societat moderna li exigeix i no arribaria a la conquesta de la cultura amb la rapidesa i precisió a que pot arribar mitjançant l'escola. L'escola, doncs, roba la llibertat de l'infant per salvar la llibertat de l'home, l'escola condueix, coordina, limita l'activitat de l'infant, en educarlo segons normes de salut que es proposa l'adult. No cal, doncs, insistir per a demostrar que l'escola és la que posa els obstacles a la lliure activitat de l'infant, des del moment que es proposa la reintegració, pel seu compte, de l'ésser individual a l'ésser col·lectiu, segons un pla preestablert, més o menys ample i generós.

L'amplitud i generositat del pla, no neguen, però, la realitat de què l'escola exerceix una pressió activa que es tradueix en uns plans d'ensenyament, en uns reglaments, programes, horaris, etc.; etc.; tot més o menys perfecte. I ja en una etapa més elevada, es tradueix en altres mètodes de treball més científics, més racionals, més amples i liberals, com els que hem anat enumerant al començ de la nostra conversa. Aquests darrers, pretenen salvar a tota costa l'activitat lliure de l'infant i podríem dir que gairebé ho aconsegueixen, si bé hem de reconèixer que sempre és l'adult el que pensa i prepara d'una manera més o menys indirecta en la tasca que l'infant realitza.

Reconeguda ja la missió reguladora i coordinadora de l'escola, i per tant l'acció coactiva de l'educació, hem de reconèixer també que l'educador està constantment preocupat pel problema de la llibertat. Està obligat a limitar-la i preocupat en salvar-la sempre, perquè sap que si no la salva posa l'infant en el perill de perdre la seva personalitat. I aquest dualisme, aquesta mena de contradicció l'han vist en tots els temps els grans esperits i se la plantegen també els pedagogs moderns. L'educació es troba amb dos móns, el de l'adult, i el de l'infant i no pot situar-se únicament en el de l'adult, que s'imposa a l'infant, quan actua directament com a educador, ni en el de l'infant, que té dret a desenvolupar-se lliurement. L'educació troba dos móns que cal conciliar, sense que perdi cada un les seves característiques ni els seus interessos. Aquest és tot l'afany de la Pedagogia moderna i a ell es deuen tots els assaigs esmentats. Jo crec que hem d'estimar aquests assaigs que han nascut d'un concepte tan clar de la realitat i que pretenen un fi tan noble. Jo crec encara que tenim el deure de fer-ne un estudi seriós; cal que els estudiem a la vegada que estudiem el tipus psicològic de l'infant que s'ens confia, per a no aplicar-los inadecuadament. Però tot aquest nostre estudi i simpatia no ha de portar-nos a l'extrem de creure que ells salven la llibertat individual i transformen tota la escola en veritable escola activa, pel fet senzill de la seva aplicació.

Sobre aquest punt concret creiem que no hi ha procediments educatius que salvin la llibertat, que no és l'educació pròpiament la que pot salvar-la. La llibertat en educació pot salvar-se, i se salva, no pel que té l'educació, de tècnica, sinó pel que té d'humana. És a dir que el problema és més transcendental del que pensem, fins després d'haver-li concedit una elevada categoria. És un problema que no es pot reduir al camp de l'educació, és un problema totalment humà. Per damunt del mestre que sap ensenyar, hi ha d'haver l'home amb tota la seva noblesa, amb tota la seva dignitat, amb tots els seus atributs per tal d'arribar a l'única i veri-

table solució. A part i per damunt de la tècnica pedagògica, hi ha d'haver una tècnica humana que a un temps salvi la llibertat de l'infant i els interessos de l'educació i de l'escola.

Quina és aquesta tècnica humana? En què consisteix? Jo crec que tota ella consisteix a provocar el consentiment mutu del que educa i del que ha d'ésser educat. En enfrontar-se personalment el mestre i el deixeble es produeix, com en tot enfrontar-se un ésser humà amb un altre, una topada. Si en aquesta topada es produeix una tàcita acceptació mútua de la persona de l'alumne i la del mestre, la tècnica humana haurà donat el seu fruit. Jo recordo una lliçó en la qual se'ns deia que en tota classe es produeix sempre en el primer moment, una espècie de lluita entre mestres i alumnes. El mestre que des del primer moment no assoleix la victòria en aquesta lluita, ha perdut ja tota la força moral, ha perdut la qualitat de mestre. Jo crec realment que aquesta lluita és el que n'hem dit la topada, i que la victòria, perquè salvi la llibertat, perquè no mutili la personalitat, limitant l'activitat lliure i espontània, ha d'ésser la tàcita i mútua acceptació que ha de brollar de la topada. Mestre i alumne, després d'aquest primer enfrontament que pot ésser més o menys breu, han d'arribar a constituir una mena de societat, muntada com totes les societats a base de pacte. Si s'arriba a cloure el pacte es produeix l'acceptació voluntària, no sols del mestre, sinó de tot el que l'escola representa, així com la de l'alumne tal com ell és. Sols en aquest pla pot produir-se la veritable activitat, puix per principi serà ja una activitat lliure, és a dir, acceptada per principi voluntàriament.

Poden objectar-nos que els dos contraents del pacte són ben desiguals, sabem, però que aquesta desigualtat no existeix quant a la seva humanitat. Humanament l'infant i l'adult són dos éssers iguals i la desigualtat que hi pugui haver és només per accentuar la responsabilitat del mestre. Ell, que ha de tenir la consciència clara i la intenció del fet que es produeix, ha de saber provocar també aquells corrents de simpatia necessaris. Per això cal que la personalitat del mestre sigui un reflex viu de tots els valors humans, sintetitzats en una simpatia sense límits, mitjançant la qual es produeixin corrents d'afinitat entre ell i cada un dels infants que se li enfronten. No és, doncs, la tècnica educativa la que salvarà la llibertat dins el camp de l'educació, sinó aquesta altra tècnica que n'hem dit humana. I poden objectar-nos altre cop que els dons que demanem per aquesta darre- ra són dons naturals, que no sempre són patrimoni de l'home, per tant del mestre. Són dons naturals, de fet, però crec que ens és factible adquirir-los, millor dit, que estem obligats a adquirir-los des del moment que pretenem fer obra educativa.

La sinceritat i la dignitat de la nostra vida en tots els seus aspectes i moments, ens farà donar un pas importantíssim en aquest camí. Un altre pas serà l'amor a l'infant, amb totes les seves conseqüències, d'abnegació, de sacrifici, si cal. També serà necessari cultivar l'amor a la professió com a corollari de l'anterior, i també amb totes les seves conseqüències de treball, d'estudi seriós i continuat, no sols d'aquells elements que ens arriben de fora, sinó i principalment, dels elements vius que tenim entre les mans i que són la font més pura d'estudi.

Tot això es pot adquirir, i s'adquireix, proporcionalment a les condicions individuals. Tot això s'adquireix sempre que no treballem amb mires egoistes; sempre, que ens inspi- ra en tota la nostra actuació un ample i generós concepte de la vida i del món, impregnats d'un amor viu i pràctic a la Humanitat.

J.H. de G.

els teus primers llibres d'en TEO

*Els menuts ja tenen el seu "Teo".
Aquesta nova col·lecció de Timun Mas està orientada vers l'infant que encara no sap llegir però que ja desenvolupa la capacitat d'observació i relaciona les coses amb la seva utilitat o funció, i el seu entorn. Així es trobarà a la pàgina de l'esquerra la figura a definir, i a la pàgina de la dreta, la seva pròpia aplicació dins d'una escena protagonitzada per en Teo. Els llibres de la col·lecció "Els teus primers llibres d'en Teo" estan realitzats amb cartró gruixut – per tal que no els pugui estripar, i li durin – i a més a més estan totalment plastificats amb pel·lícules no tòxiques d'alta qualitat.*

*"Els teus primers llibres d'en Teo" es troben en les següents versions:
català, euskera i castellà.
Títols apareguts: En Teo menja. Plou, Teo. Els animals d'en Teo. En Teo juga.*



Son llibres de:
EDITORIAL TIMUN MAS, S.A.
Via Laietana, 17. Barcelona, 3.



**CERES, PINTURES DE DIT
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**



escola 0-3

La sistemàtica i anàlisi de les diferents etapes de la vocalització infantil, a través del primer any de vida, posen de manifest que l'infant no és un ésser passiu copsador d'estímuls acústics ni un ésser portador d'una programació lingüística innata sinó que hi ha una interacció permanent de «formes organitzatives» complexes. I demostren també que és cabdal la importància de la quantitat i qualitat del llenguatge adult que rep l'infant durant el primer any de vida.

ELS PRIMERS SONS S'EDUQUEN

J. JUBERT i GRUART
P. COROMINA i SAGNIER

Un dels fets més sorprenents del desenvolupament infantil és, per la complexitat que comporta i per la inusitada rapidesa amb què es fa, el de l'adquisició del llenguatge. Fins ara, coincidint amb el desplegament i moda de la llingüística, l'interès dels investigadors especialitzats en qüestions infantils s'ha localitzat en l'anomenat «petit llenguatge»; és a dir, aquelles adquisicions que fan referència a les competències lèxiques i sintàctico-semàntiques i que són exhibides per l'infant a partir dels 14-18 mesos. Per contra, han estat escasses l'observació i divulgació del «pre-llenguatge» o de les adquisicions prèvies que tenen lloc a través del primer any de vida.

SONS BIOLÒGICS



«bufa el seu instrument sense utilitzar les teclès»

GATGEIG



«...tecleja erràticament i de forma poc ajustada...»

BALBUCEIG estricte



«...pulsa totes les teclès de forma desordenada, sense cap partitura»

**ECOLÀLIA
PROSÒDIA**



«...tocant algunes notes, es produeix una melodia senzilla»

METALÀLIA



«...aprèn solfa..., nota per nota, de forma repetitiva...»

BALBUCEIG en sentit ampli

**PRIMERES
PARAULES**

En general, tota referència a aquest tema crucial sol obviar-se ràpidament, remittint-se a la gastada polèmica entre l'innatisme *chomskinià* i l'aprenentatge condicionat *skinnerià*. Però el tema pot replantejar-se, també des de l'opció S-O-R («els factors externs actuen només a través de les condicions internes»). Ancorats en aquesta perspectiva assajarem de fer una sistematització de les etapes del desenvolupament del pre-llenguatge i indicarem, a la llum de les recerques més significatives, les aplicacions pràctiques que se'n deriven pel treball quotidià a l'escola bressol.

Primera etapa de la vocalització infantil: SONS BIOLÒGICS (0-2 mesos)

El nadó apareix dotat d'un aparell fonador (conduït supra-laringi i sub-glotal), factor imprescindible per a la possibilitat d'aparició del llenguatge, tal com apunta LIEBERMAN (1976). En conseqüència, els primers sons que produeix —inclús el prematur— es deuen al pas de l'aire a través d'aquest conducte i amb relació a activitats, diferents de les de locució, en què les mateixes estructures també hi participen (crit, plor, succió, deglució, singlot, eructe, estornut,...). El seu estudi radiològic i espectrogràfic ha pogut demostrar com, amb una llengua relativament quieta, hi ha una total absència de punts d'articulació. Sols variacions de la pressió sub-glòtica, conjugades amb obertura i tancament de la boca, en són la causa física determinant. Les seves característiques més distintives són l'escassa modulació i el caràcter erràtic i canviant del seu espectre. Com ben il·lustrativament diu LENNERBERG (1975), fent recurs d'un símil que utilitzarem de forma sistemàtica al curs d'aquesta exposició, «*l'infant bufa el seu instrument sense utilitzar les tecles*».

De tots els sons biològics, és el *plor* el que més ha cridat l'atenció dels investigadors, molts dels quals han fet precipitades assignacions i valoracions, àmpliament contestades posteriorment. Atenent a l'aspecte *expressiu*, des d'una posició d'estricta realisme objectiu, hem de concloure que els sons biològics no són res més que una conseqüència del pas forçat de l'aire, amb pràctica passivitat de les estructures articulatories i sense cap altre significació que la fisiològica. I el que importa anotar és que aquests són els sons exclusivament o majoritàriament emesos pels infants fins a la 6^a-8^a setmanes de vida postnatal.

Sincronització interactiva microkinètica amb el llenguatge aferent dels adults.

Al costat del relatiu interès, fortament especulatiu, que les emissions expressives del nadó i petit infant han suscitat (RANK, 1928; SHOARA, 1935; IRWIN, 1941; BOUTON, 1976), cal destacar la pràctica manca d'atenció de què ha estat objecte l'estudi dels efectes de l'aferència de la parla adulta sobre l'infant. En aquest sentit ja ANDRÉ-THOMAS (1952) havia estimat la selectivitat de resposta del nadó enfront de la veu femenina.

Però, fins el treball minuciós i enginyós de CONDON i col·laboradors (1974), poques conclusions teòriques i pràctiques es podien extreure d'aquest fet. El citat grup d'investigadors, mitjançant mètodes de micro-anàlisi fílmica i sonora (analitzador temps/moviment) han posat de manifest que ja des del primer dia de vida té lloc una interacció (sincronització) entre la parla aferent, estructuralment articulada, que els adults dirigeixen al nadó i els moviments d'aquest (segmentació microkinètica). La mateixa sincronia interactiva s'establia tant per mitjà de la parla natural directa com si procedia d'una gravació magnetofònica; tant si es tractava d'anglès americà com de xinès. Però no, en canvi, si la cinta contenia sons vocàlics aïllats o percussions.

Encara que en el moment actual no s'hagin desenvolupat investigacions de seguiment i estudis comparatius en relació a aquesta aportació, és evident que la constatació que «l'organització de la conducta motriu del nadó es trobi modulada i sincronitzada per la conducta lingüística organitzada dels adults que l'envolten» (CONDON i col·laboradors, 1974), compromet ineludiblement la forma de relacionar-se els adults amb l'infant. Com hipòtesi és possible formular, doncs, que l'oferta de cadències llargues de l'estructura lingüística de la seva cultura, esdevé una necessitat educativa precoç.

Segona etapa de la vocalització infantil: GATGEIG (2-4 mesos)

El nodriçó de poc més de dos mesos (ben clarament entre la 10a. i 13a. setmanes) és ja capaç d'emetre sons de forma aparentment gratuïta o espontània, sense cap relació amb les activitats fisiològiques esmentades en l'etapa precedent, gràcies a la contracció activa d'alguns dels músculs articularis supralaringis (fonamentalment la llengua). El seu estudi minuciós posa de manifest l'existència de modulacions de ressonància i freqüència. Encara que espectrogràficament ja és possible d'assimilar-los a sons «vocàlics» o «consonàntics», són ben diferents dels emprats en qualsevol llenguatge humà adult. Ni acústicament, ni motòricament, ni funcionalment són sons de la parla. Suscitats generalment per un estímul força específic, com un objecte o rostre en moviment davant del camp visual del nodriçó, han estat equiparats a una resposta reflex (LENNERBERG, REBELSKI i NICHOLS, 1965).

L'infant, en aquest estadi, *a més de bufar el seu instrument ja el tecleja erràticament i de forma poc ajustada*. No produeix cap melodia; els sons, inclús, són dissonants (desafina). Però és indubtable que, de manera inintencionada (reflex), l'instrument és tocat.

Sembla que cap influència evident dels components acústics de la parla dels adults s'exerceix sobre el gatgeig. Però la sincronització interactiva continua sent present, igual que ho serà en etapes successives.

Tercera etapa de la vocalització infantil: BALBUCEIG (4-6 mesos)

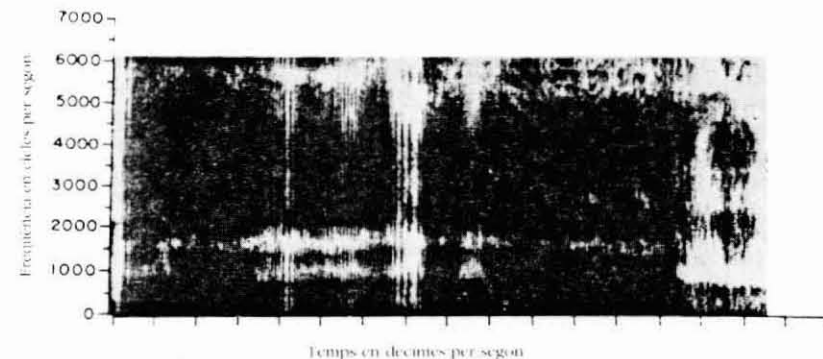
A partir aproximadament del 4rt. mes de vida, la producció fònica del petit infant té unes característiques ben diferenciades de l'etapa precedent. Per un costat, l'adopció de nous punts i modes d'articulació li permet produir una quantitat sorprenent de sons, tant vocàlics com consonàntics, molts dels quals no formaran pas part de la seva llengua ni, inclús, de cap llengua (OMBREDANE, 1935; OSGOOD, 1953). A diferència del *gatgeig*, es tracta d'emissions no específiques enfront d'estímuls igualment no específics, (viscerals, motrius, visuals o acústics) o, inclús, espontanis. Una altra característica distintiva, per fi, vindrà donada per la major justesa i precisió de les articulacions, que conjuntament amb la impossibilitat d'inhibició dels estereotips acabats de produir, li facilitarà l'emissió de cadenes fòniques repetitives.

La llarga etapa del *balbuceig*, que s'extén des del 4rt fins els 13-16 mesos, permet diverses subdivisions. La primera —que és la que ara considerem sota el nom genèric— s'extén fins els 6-7 mesos. Es caracteritza, a diferència de les que la segueixen per la seva dependència pulsional innata. La prova està que durant el primer mig any de vida els nens sords no es diferencien —quant a la producció i abundància de balbuceig— dels infants dotats d'oïda (LENNEBERG, 1964).

L'infant en balbejar assaja de forma més o menys precisa, tots els punts i modes d'articulació per produir tots els sons possibles (GREGORIE, 1937; SCHANE, 1979). Si bé *toca totes les tecles del seu instrument* —a més de bufar-lo—, *ho fa de forma desordenada sense cap partitura*. Repeteix, de forma reiterativa, algunes notes; i algunes d'elles són percudides amb molta més insistència i freqüència, mentre altres sols les pulsa de tant en tant i de forma menys ajustada. No oblidem, seguint amb el símil, que *l'infant no sap solfa encara*. És una etapa d'exercitació fonètica, no pas fonemàtica.

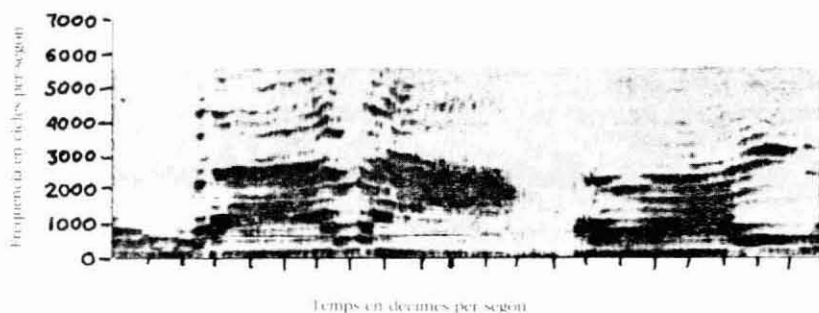
Quarta etapa de la vocalització infantil: ECOLÀLIA i PRO-SÒDIA (6-8 mesos)

A partir del 6è mes (entre els 6-8 mesos) la producció vocàlica de l'infant canvia de manera substancial. En primer lloc *s'accentua la seva capacitat de repetició de cadenes fòniques* repetitives, de tal forma que produeix una mena d'*eco de si mateix* (ecolàlia). La competència més ajustada en adoptar precisos punts i modes d'articulació, conjuntament amb la impossibilitat d'inhibir l'estereotip inert precedent (a causa de la falta d'aportació del treball concertat de les estructures prefrontals o terciàries), expliquen aquest fenomen. El segon element distintiu és *l'entrada en joc de les àrees secundàries temporals (auditives) que per-*



Espectograma d'un so biològic (plor intens) d'un infant de dues setmanes

16-a



Espectograma del gatgeig d'un infant de tres mesos

meten la verificació de la pròpia emissió i el pertinent ajust eferent. L'ecolàlia extraordinàriament pobre de la mainada sorda és un bon exemple d'aquest procés.

Lligat al desenvolupament de les anomenades àrees secundàries auditives (temporals) és possible l'adveniment de la tercera característica d'aquesta etapa: *l'emissió de patrons d'entonació directament introduïts, i imitats, del llenguatge dels adults* que envolten l'infant (RICHELLE, 1971). Es produeixen seqüències sonores curtes, repetitives o no, d'estructura fonemàtica força indefinida, però que poden equiparar-se amb les habituals entonacions de la parla adulta (preguntes, exclamacions, afirmacions,...). Poc interessa, en aquests contorns d'entonació, els components individuals, extraordinàriament variables d'una emissió a l'altra. El que destaca és el patró tònic complet que les configura (*prosòdia*). El llenguatge fluid que els pares o educadors dirigeixen a l'infant és copsat per ells sols com una tonada. De forma semblant, retornant al símil, com els adults que *sense saber solfeig ni conèixer l'idioma de la lletra d'una canço, copsen i reproduïxen una melodia enganxosa i senzilla*. És en aquest precís moment, tal volta, que cal situar l'inici de l'aprenentatge d'una llengua o, dit d'una altra manera, la inauguració del desenvolupament de la funció lingüística.

Cinquena etapa de la vocalització infantil: METALÀLIA (8-10 mesos)

Aproximadament a partir del 8è. mes i d'acord amb el model, el cabal de sons aleatoris es va circumscriuint a les dimensions fonètiques del llenguatge dels adults que l'envolten (JAKOBSON, 1942). L'infant imita i repeteix de forma diferida tots els sons distintius de la llengua «materna». Contràriament al caràcter «autodidàctic» de les etapes precedents (excepte pel que fa referència a la imitació prosòdica), l'etapa metalàlica és ben precisament un aprenentatge fonemàtic. Inicialment de forma poc ajustada al model, després de forma més precisa, encara que aquest ajustament del sistema fonemàtic no s'aconseguirà de forma completa fins els 5-6 anys (RICHELLE, 1971), l'infant va repetint les diverses unitats distintives de l'idioma que més tard parlarà. Retornant al símil, podem dir que «*aprèn solfa*», *encara que no decodifiqui ni pugui interpretar sonates*. Exercita i es circumscriu a aquelles notes (unitats fonemàtiques, consonàntiques i vocàliques) específiques del model lingüístic emprat al seu entorn. De tal forma que entre els 8 i 10 mesos és ja possible identificar, mitjançant l'anàlisi acústica i espectrogràfica del *balbuceig*, si un infant pertany a una comunitat lingüística àrab (tunecí), xinesa (cantonès) o francesa (BOYSSO-BARDIES, 1981).

És evident, doncs, l'interès que té, a aquestes edats, que els adults que envolten l'infant li dirigeixin no sols llargues parrafades (que en absolut l'infant pot decodificar), sinó que sobretot recullin i repeteixin, ajustant-los

als sons del balbuceig metàl·lic de l'infant; augmentant, d'aquesta manera, la seva freqüència de presentació.

L'estabilitat mnèsica pròpia d'aquest estadi del desenvolupament (ben palesada per la permanència o noció d'objecte), junt amb el relatiu domini de la fonetització i capacitat de distingir els trets fonètics oposats, li permeten el domini de la primera articulació lingüística (base, junt amb la segona articulació, de tota llengua).

J.J.G. neuròleg
P.C.S. psicòleg

*Equip de recerca sobre el
primer any de vida, C.U.G.—U.A.B*

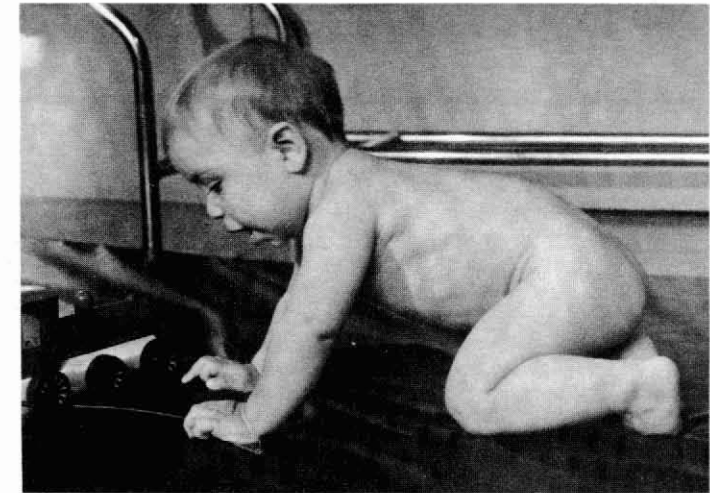
Bibliografia

- BOUTON, C.P. *Le développement du langage*. Masson - Les Presses de l'Unesco. París, 1976.
- BOYSSON-BARDIES, B. - RACRI, N. - SAGART, L. - POIZAT, M. «Timing in late babbling» *J. Child. Lang.* 8, 3 (520), 1981.
- CONDON, W.S. - SANDER, L.W. «Neonate movements in synchronised with adult speech: Interaccional participations and language acquisitions». *Science*, 183 (99), 1974.
- CONDON, W.S. «A primari phase in the organization of infant responding behavior». In: H.E. Schaffer (ed.), *Studis in mother infant interaction* (p. 153-176) Acad. London, 1977.
- DELACROIX, H. *Le langage et la pensée*. Alcan, París, 1924.
- IRWIN, O.C. «Research on speech sounds for the six months of life». *Psychol. Bull.*, 38 (277), 1941.
- IRWIN, O.C. «Phonetical description of speech development in chilbod». In: L. Kaiser
- JAKOBSON, R. *Child language aphasia and phonologica-universal* Mouton, La Haya, 1968.
- LENNEBERG, H.E. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Ed. Madrid, 1975.
- LIEBERMAN, Ph. «On the evolution of language: A united view». *Cognition* 2, 1 (958), 1973.
- RANK, O. *Le traumatisme de la naissance: influence de la vie prenatal sur l'evolution de la vie psychique individuelle et colective; étude psychoanalytique*. Payot. París, 1928.
- RICHELLE, M. *L'adquisition du langage*. Dessair Ed. 1971.
- WOLFF, P.H. «The natural history of crying and other vocalizations in early infancy». In: B.H. Foss (ed), *Determinants of Infant Behaviour*, vol. 4 Methen, 1969.

6è mes



8è mes



10è mes



Situacions de balbuceig



André Lapierre, expert en psicomotricitat, que treballa en aquesta especialitat des de fa molts anys a França i que ha estat present al nostre país en diversos cursos i seminaris, va ser a Barcelona la primavera de l'any 1982 i va dirigir unes sessions organitzades per l'ICE de la Universitat de Barcelona. En aquella ocasió *In-fàn-ci-a* va entrevistar-lo.

CONVERSA AMB ANDRÉ LAPIERRE

In-fàn-ci-a. Vam conèixer, ja fa anys, el seu treball en el camp de l'educació psicomotriu. Actualment hem comprovat un canvi notable en l'orientació de la seva labor pedagògica en psicomotricitat. Podria parlar-nos d'aquesta evolució?

A. Lapierre. Poc a poc, treballant les reeducacions dites «instrumentals» (és a dir, les que s'adrecen a la manca d'«instruments conceptuals» en un terreny particular) m'he adonat que els veritables problemes no se situen pas en aquest nivell. Les dificultats específiques (com per exemple la disortografia) la majoria de vegades no són altra cosa que l'expressió simbòlica, el símptoma, de problemes molt més profunds; problemes de la relació, de la comunicació amb l'altre, de l'acceptació del propi cos. Aquí es troben tota una sèrie de vivències que no tenen res de racional, que fan referència als «fantasmes» o a l'inconscient, a la relació afectiva i emocional que l'infant ha viscut i ha integrat durant els primers anys de vida. Crec que és una evolució que hem fet a França, gairebé tots, amb més o menys retard.

Els reeducadors de psicomotricitat, que havien rebut una formació de psicomotricitat racional, treballant amb els nens, van adonar-se que aquest tipus de treball topava molt aviat amb limitacions. Per tal de fer enrera aquestes limitacions poc a poc s'han anat orientant cap un accés cada cop més psicoterapèutic; aquesta evolució és el resultat de l'experiència.

I. Relacionat amb aquest punt, recordem que en una de les seves publicacions parlava de les dificultats, la inseguretat, en el treball amb els nens més petits, probablement això té alguna cosa a veure amb aquesta transformació que ha anat realitzant el seu treball pel que fa als infants per sota dels dos anys.

A.L. Sí, l'experiència a la qual vosaltres feu referència i que va publicar-se en el meu llibre «L'education Psychomotrice à l'école maternelle», corresponia a una època de transició en la que jo intentava associar, en una mateixa sessió, objectius de tipus pedagògic i objectius de tipus més psicològic, més en relació amb la simbolització de l'inconscient.

He treballat durant molts anys en aquest sentit. Jo pensava —i d'altres autors també— que l'infant viu el món en primer lloc —i les nocions conceptuals que elabora a partir d'aquesta vivència— a un nivell afectiu, emocional, projectiu, però que de mica en mica aconsegueix racionalitzar aquestes mateixes nocions, eliminar progressivament el seu contingut afectiu per a poder-les utilitzar en el pla intel·lectual, en definitiva, que hi havia un pas progressiu de la vivència afectiva a la vivència racional.

Durant anys hem buscat aquest pas progressiu. No l'hem trobat. Actualment penso que no existeix, que no hi ha un pas progressiu sinó una ruptura. Ruptura entre aquesta vivència global, informal, subjectiva, afectivament projectiva de l'altre i de l'objecte, i la vivència racional, objectiva, intel·lectualitzada. Aquesta ruptura és el pas al dualisme; un dualisme que no és exactament el clàssic «cos-esperit» «psique-soma» sinó més aviat el «cos real-cos imaginari» tant en la relació amb un mateix com en la relació amb els altres i els objectes.

En l'actualitat jo rebutjo barrejar aquests dos nivells: si tinc objectius pedagògics, d'aprenentatge conceptual, cognitiu, aquests no em permeten de seguir l'infant en la seva expressió fantasmàtica, de la seva vivència que el porta fora d'allò racional; aquests objectius entren en conflicte amb els desitjos profunds de l'infant i em condueixen a rebutjar-los i a imposar-li el meu propi desig, ja sigui de forma directa o per diverses manipulacions.

A la inversa, si tinc objectius d'ordre psicològic —de tipus psicoteràpic o psicoprofilàctic— jo visc amb l'infant una relació simbòlica i projectiva, fora d'allò real que no em permet de realitzar els meus objectius pedagògics d'aprenentatge racional.

Aquests dos nivells de relació, per a mi són en aquests moments molt clars. També ho són per a l'infant. La barreja d'ambdós no porta a altra cosa que a una confusió, una incoherència, que situa la relació a un nivell d'ambivalència ansiògena per a un i per a altre.

Ha estat per trencar aquesta ambivalència que he abandonat personalment tot objectiu pedagògic. L'ensenyament escolar se n'encarrega..., algunes vegades amb sobreabundància. La psicomotricitat racional pot ajudar-hi. La psicomotricitat que jo practico actualment se situa en un altre pla.

I. En aquest sentit, el seu treball podria entendre's bàsicament com un treball de reeducació o de terapèutica. O no és així necessàriament?





A.L. Es aquí on se situa el meu conflicte amb les institucions i particularment amb la Institució Escolar. No es concep que aquest treball pugui ser útil —i necessari— amb els nens «normals». La noció de profilaxi, de prevenció, que ha entrat en els costums com a salut física (vacunació, higiene, dietètica... etc.), és gairebé inexistente com a salut mental..., que no obstant condiciona sovint la salut física (heus aquí les somatitzacions).

És en aquest sentit que m'interesso molt, des de fa uns anys, per la primera infància i pel treball a les guarderies. Crec, n'estic cada vegada més convençut, que la personalitat s'estructura durant els dos o tres primers anys. Després no pot gairebé modificar-se, pot matisar-se, millorar o empitjorar però no pot canviar d'estructura, en profunditat, si no és, en tot cas, a través d'una psicoteràpia molt profunda, molt regressiva, que posi en qüestió, dins de l'inconscient les vivències de la primera infància.

D'aquí ve l'interès per treballar en aquest sentit amb els nens molt petits, per ajudar-los a estructurar una personalitat més equilibrada i evitar les estructuracions neuròtiques, o psicòtiques.

S'acostuma, institucionalment, de dividir els infants en «normals», «amb problemes», «patològics», i les intervencions de l'adult es divideixen en funció d'aquestes categories, en «educació», «reeducació» i «teràpia». Aquestes estructures segregatives creen separacions verticals que encobreixen la realitat, la identitat de les estructures psíquiques de tots els éssers humans i la necessitat de tenir-les en compte sigui quin sigui el nivell de «normalitat» o de perturbació de l'individu.

Jo substitueixo aquestes separacions verticals per una separació horitzontal que passa per totes les categories institucionals abans definides. Una separació entre els dos nivells de vivència dels quals ja he parlat: vivència fantasma, signe, imaginària, projectiva, d'una banda; vivència racional, intel·lectual, real, d'altra banda —cosa que no impedeix projeccions inconscients d'un pla a l'altre—.

En aquesta problemàtica l'oposició entre educació i teràpia desapareix; la intervenció prop d'un infant «normal» en el pla de la seva vivència fantasmàtica no és essencialment diferent de la intervenció prop d'un infant «patològic». Tots dos viuen les mateixes projeccions fantasmàtiques, però un resol millor els conflictes que no pas l'altre; això, però, no vol dir que no faci falta ajudar-lo. ¿Quants conflictes, aparentement resolts en la primera infància tornaran a reaparèixer més endavant, en l'adolescència o després, en la forma de símptomes neuròtics?

L'oposició radical «educació-teràpia» és un problema fals.

I. Fins i tot en els nens més petits?

A.L. Sí, encara més, en els nens més petits, l'aspecte de la relació psicotònica, psicoemocional, és el més important, el més fonamental. Alguns pa-

res, alguns educadors massa preocupats pel desenvolupament intel·lectual de l'infant, l'obliden. Ja us he parlat, en la meva conferència, del «pedagogisme» dels pares.

I. Quan hem vist les seves pel·lícules ens ha sorprès, i potser és pel fet de desconèixer els detalls del seu treball, que es facin «sessions» al marge de la vida ordinària de l'escola bressol. Podria explicar-nos-ho? El que vostè fa en una «sessió» amb els nens, (un dia i una estona determinada) per a nosaltres és l'activitat normal que fa un educador a l'escola bressol; ens sorprèn veure-ho fragmentat i fet només en un moment determinat del dia. En la nostra opinió, aquestes sessions haurien de repercutir en un canvi d'actitud de l'educador, el clima que afavoreix la interrelació nen-adult, ja es dóna normalment, i no caldrien aquestes «sessions» realitzades per un especialista.

A.L. En el pla institucional hi ha dos aspectes: el primer és que a les guarderies es feia el que es fa més o menys a tot arreu. Els nens jugaven amb les joguines que els proporcionaven les educadores; aquestes vigilaven els nens i esporàdicament s'interessaven pels seus jocs, però la major part del temps parlaven entre elles. Hi havia una manca de comunicació real.

Calia fer alguna cosa. Jo no podia estar tot el dia a la guarderia, però volia introduir-hi si més no uns moments de comunicació real, profunda, entre adults i infants, a títol d'exemple, de presa de consciència. L'objectiu era treballar amb els nens, però també formar les educadores. En aquests moments elles comencen a treballar soles, sense la meua presència.

D'altra banda aquest tipus de relació en llibertat total, sense estructuracions limitatives no pot ser permanent durant tot el dia. Aquests comportaments d'agressió contra l'adult, contra el material, d'afirmació de si mateix a través de l'oposició, de recerca fusional profunda, necessiten moments privilegiats on es crea una relació diferent, simbòlica, fantasmàtica, lliure de prohibicions culturals i institucionals, on tot, o gairebé tot, és permès.

L'infant en té necessitat, però té necessitat també d'una estructura, de sortir de l'imaginari per afrontar el real; d'adaptar-se a la «LLEI», a les necessitats d'una vida de col·lectivitat que limita els seus desitjos. És un altre moment tan necessari com el primer.

He escrit, en col·laboració amb la meua filla Anne, un llibre sobre la nostra experiència a les guarderies (1). Les educadores expliquen elles mateixes la seva vivència, les seves defenses inicials, i com han anat evolucionant a través del treball. Expliquen com, a partir d'aquestes vivències autèntiques, de les comunicacions profundes amb un infant o un altre, per a elles tot ha canviat; la seva relació global amb l'infant durant



(1) LAPIERRE, A. i A. *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Ed. Científico-Médica. Barcelona, 1982.



tota la jornada, fins i tot en les activitats més habituals, les més banals; en el moment de donar el menjar, de canviar l'infant, les relacions les viuen de manera totalment diferent, amb una comprensió, una comunicació, una implicació diferents. Jo crec que això és molt important.

I. Sí, és cert. Quan escoltàvem ahir la seva conferència ens semblava que és llàstima que aquest tipus de relació de la que vostè parla es doni només en uns moments concrets, perquè hi ha altres moments del dia on aquesta íntima relació del nen i l'adult és important, com el moment del canvi o el de l'alimentació.

A.L. Les coses més habituals, les més senzilles són també ocasió de relació, i no les deixen pas escapar. Les viuen de forma diferent... i els nens també, en el plaer compartit d'una relació autèntica i no formal. El que ha canviat en les educadores a partir d'aquesta experiència, és la seva actitud de disponibilitat enfront de l'infant, de qualsevol infant, fins i tot amb aquells amb qui elles no han viscut les «sessions» (hem pogut comprovar-ho quan estan provisionalment en un altre grup). Per a mi, aquí hi ha un aspecte fonamental de la formació dels educadors.

I. Aquesta feina la porta a terme només en una o en diverses guarderies?

A.L. Vaig començar en una guarderia a la ciutat de Gap, Occitània. Vaig entrar-hi de puntetes, prudentment, demanant autorització a l'ajuntament, al pediatra, a la directora. Aquesta era una persona molt oberta a aquest tipus d'experiències; ella mateixa buscava un mitjà per establir relacions autèntiques entre les educadores i els nens. Va anar molt bé. Després la directora va anar a una altra guarderia a Briançon, a 100 km. de Gap, i em va demanar que hi anés també. Vaig estendre doncs, la meua experiència a aquesta segona guarderia. Aquí vam començar amb un grup d'educadores que no tenien cap formació especial, però molt bona voluntat i en aquests moments són unes entusiastes.

Se n'ha parlat molt a la regió, als ambients relacionats amb la primera infància, jo vaig ser invitat a participar en seminaris de formació i ara intervenim en una tercera guarderia on les condicions són més difícils pel fet que les educadores que participen a les sessions no tenen la responsabilitat total dels nens del grup fora de les sessions.

I. En certa manera, ens sembla que l'organització, l'estructura de la guarderia a França no afavoreix la formació de petits grups de nens. Aquí, a l'escola bressol, tenim grups de nens poc nombrosos, amb un o dos educadors, que fins i tot continuen amb els mateixos nens els dos o tres anys que aquests són a l'escola.

A.L. A França, per regla general, les educadores es queden en un mateix grup i són els nens els qui canvien de grup. Això no permet assegurar una evolució contínua amb la mateixa persona. Algunes vegades això crea

problemes als nens que tenen una fixació afectiva amb una educadora que han escollit com a substitut de la mare i l'han d'abandonar. El canvi de grup es fa progressivament, el nen va «de visita» de tant en tant, amb la seva educadora, a l'altre grup, s'hi adapta progressivament, però això constitueix una dificultat.

I. Potser vostè ha pensat en algun aspecte que li interessa que quedi clar i que encara no ha sortit a la conversa...

A.L. No ho sé ... He parlat tant en aquestes jornades teòriques... Hi ha un aspecte important que voldria subratllar: és la formació de les educadores. Jo no sé com està a Espanya, però a França és molt insuficient.

I. Aquí també.

A.L. Algunes tenen aproximadament un any de formació amb el títol de «educatrice de jeunes enfants» (educadora de nens petits) i treballen amb els nens grans (de 18 mesos a dos anys i mig). Tenen una mini-formació psicològica però massa centrada en els aspectes dels «jocs educatius» i no gaire sobre la relació.

Les altres, les que treballen amb els nens petits, tenen el títol d'«auxiliar de puéricultura» i tenen una formació força rudimentària, centrada exclusivament en els aspectes materials de les atencions que cal donar als nens (alimentació, higiene, atencions físiques,... etc.) no han sentit mai parlar de la psicologia del primer any!

En una de les guarderies on jo treballo, la meua intervenció ha creat una ruptura entre les educadores que treballen amb mi (el grup dels grans) que em segueixen amb entusiasme i han evolucionat enormement..., i les altres que s'han replegat en un refús enèrgic a no deixar-se contaminar per aquests mètodes subversius. Penso que aquestes se senten més o menys geloses i culpabilitzades pel fet que els nens tenen una comunicació molt més oberta amb les altres educadores, més profunda... i que els mateixos pares noten la diferència. Però estan bloquejades en les seves resistències, conscients i inconscients i refusen posar en qüestió la seva rutina que els dóna seguretat.

Al final de l'any, vam fer una reunió amb les noies que havien treballat amb mi. Durant la primera hora, pràcticament no van dir res dels nens, només van parlar d'elles mateixes, dels canvis que s'havien produït en elles. Van dir que algunes «sessions» les havien acabat amb ganes de plorar després d'haver viscut amb un nen una relació molt emocional, o bé que els havien arribat records de la seva primera infància, que havien canviat molt, no només en el pla professional sinó també en la seva vida personal, familiar, social. A mi em va semblar que havien evolucionat tant o més que si haguessin fet un «stage» d'adults.

DIA DEL LLIBRE

Editorial **EJ** Joventut

Provença, 101 - Barcelona-29. Tels. 239 20 00 - 239 83 83

Novetats a la Col·lecció Quadrada



Jocs d'ahir i d'avui
per Maria Claret



Múrria, la rateta
per Maria Claret



Novetats a la Col·lecció Juvenil Novel·les



Els Herois a la Selva
per Oriol Vergés



El Colomar
i altres contes
per
Maria Rosa Barrera

Novetats a la Col·lecció de Grans Àlbums Il·lustrats

La Carolina visita París
per Pierre Probst



Demaneu el nostre catàleg



Això demostra fins a quin punt la formació professional va estretament lligada a la formació personal, al desenvolupament de la disponibilitat corporal, d'escoltar l'altre (sigui infant o adult) de la implicació d'un mateix en la relació. És per això que penso que la pràctica de la relació psico-motriu, en els cursos d'adults hauria de formar part de la formació de les educadores. És el que hem començat a fer amb l'ICE a Barcelona.

I. Ha dit que no totes les educadores de la guarderia segueixen les «sessions». Quina selecció es fa? Només es pot fer amb uns grups determinats i amb uns altres no? És voluntari? No hi ha temps per fer-ho amb tots?

A.L. En part per manca de temps, però també per altres raons: vam començar, Anne i jo, per viure la nostra pròpia experiència, tot passant pels diferents grups d'edat; començant el primer any pel grup dels més grans (més pròxims als infants del parvulari, del que tenim experiència) per acabar amb els bebès. L'any següent vam reprendre l'experiència en sentit invers, amb l'esperança de seguir en un any l'evolució longitudinal dels nens en el seu pas pels diferents grups —desgraciadament ens en vam deixar molts pel camí—.

Després d'aquesta visió global ens va semblar més interessant concentrar el nostre treball durant dos anys en el mateix grup de nens, amb el mateix equip d'educadores. Aquesta és l'experiència que d'una manera especial explica aquest llibre.

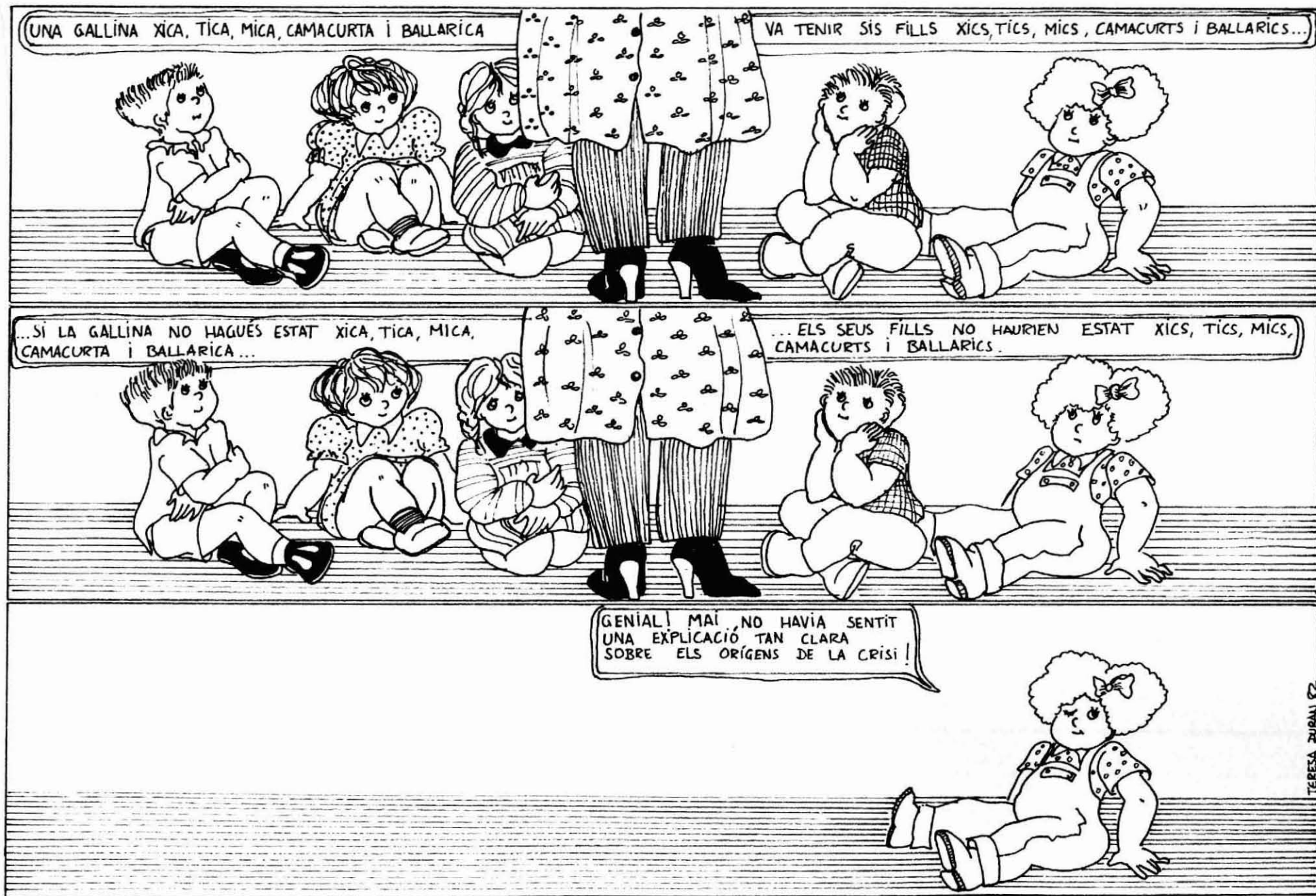
Al llarg de les nostres tribulacions a diverses institucions, també a parvularis, hem constatat que era impossible d'imposar aquest tipus de treball a persones que no l'accepten a resultes de prejudicis o de defenses corporals massa rígides, refusen d'implicar-se autènticament en la relació. Obligades a participar, la seva relació és falsa, superficial, sense interès per a l'infant... ni per a elles mateixes.

Per tant, vam prendre la decisió de no treballar més que amb educadores que ho desitjaven o si més no que acceptaven lliurement, sense constrnyment, d'intentar l'experiència. Feiem, doncs, un bon treball.

Això planteja un altre problema; el de la selecció de les educadores, en funció de criteris no sols de coneixements, sinó també de personalitat.

Però caldria encara que els poders públics prenguessin consciència de la importància dels factors psicològics a la primera infància, factors que condicionen tot el futur de l'infant i la salut mental de l'adult, i que posin a disposició de les guarderies els mitjans materials i el personal qualificat que necessiten per complir eficaçment la seva missió. Es tracta d'una inversió a llarg termini però que finalment costaria menys a la societat que no pas a totes les estructures de reeducació, de psicoteràpia i de psiquiatria que fan grans esforços, moltes vegades en va, per guarir allò que no han sabut prevenir.

visca la pepa!





escola 3-6

«A quina edat el nen pot aprendre a sumar»? «A quina edat s'ha d'introduir la intersecció de conjunts»? Aquestes, i d'altres preguntes que es fa el mestre, no tenen resposta científica encara. La psicologia quan fa investigacions molt fiables aconsegueix resultats en general petits comparats amb els esforços que hi dedica. L'únic mètode científic, l'experimentació controlada és, en les ciències humanes, molt difícil. Per això el mestre s'ha de constituir ell mateix en investigador; si més no quant a les virtuts d'autocrítica i d'observació de les reaccions del nen.

PODEM SABER COM PENSA UN NEN DE X ANYS?

RICARD PONS

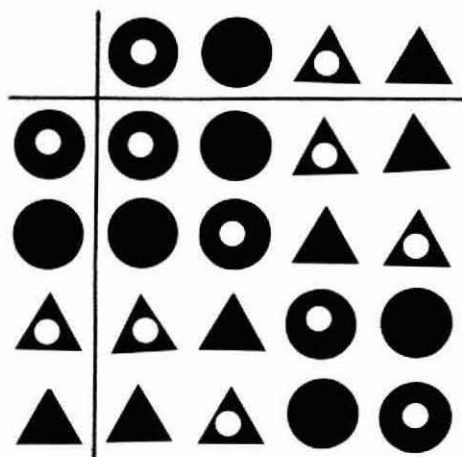
A totes les xerrades que he donat sobre l'ensenyament de les Matemàtiques se m'ha fet la mateixa pregunta: «pot el nen de x anys entendre la idea matemàtica « y »? O bé aquesta altra equivalent: «a quina edat s'ha d'ensenyar a sumar?» «Quan s'ha d'introduir la divisió?»

Els resultats dels avenços de la tècnica són tant espectaculars que l'home ha arribat a creure en l'omnisciència més que en la ciència. És cert que les ciències físiques, químiques, matemàtiques, i en general les ciències que tenen per objecte la matèria o el pensament lògic han tingut un desenvol-

lupament aquests darrers anys tan ràpid que la feina de dos anys de la dècada actual és a vegades equivalent a la de dos segles d'història passada. Però cal dir que en les ciències en les que l'objecte és l'ésser viu (biologia, medicina) i sobretot en les ciències (?) en les que l'objecte és l'home lliure (sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia) els avenços són molt menys espectaculars i menys fiables; i aquest fenomen s'intensifica en el mateix ordre que les hem anomenades. És a dir, que la medicina, per exemple ha avançat molt en comparació amb la psicologia, o si més no ha obtingut resultats més concrets i fiables.

Per donar un exemple citaré una investigació psicopedagògica precisament en el camp de les matemàtiques en la que jo vaig participar. Aquesta experiència va ésser proposada pels professors Malcom Jeeves i Brian Greer de les Universitats de St. Andrews (Escòcia) i Belfast (Irlanda del Nord) com a «deures» dels membres de l'International Study Group for Mathematics Learning (grup Dienes), a la conferència internacional de Visegrad (Hongria) de 1974. Poques vegades s'ha pogut proposar una experiència amb tants controls i lligant tantes variables. Per citar només un fet diré que l'experiència es duia a terme a Brasil, Argentina, Catalunya, Escòcia, Hongria, Itàlia, etc. Les instruccions arribaven fins als més petits detalls i hi van participar centenars de persones, d'ambdós sexes (en igual proporció). Realment l'esforç era proporcionat a uns resultats més espectaculars dels que es van aconseguir. Després d'una revisió de l'experiència en la trobada de Fognano, a Londres el 1978 es van recollir els resultats.

Fonamentalment l'experiència pretenia trobar les estratègies d'aprenentatge de l'estructura d'un grup senzill (el grup de Klein) presentat com un joc, amb l'estructura:



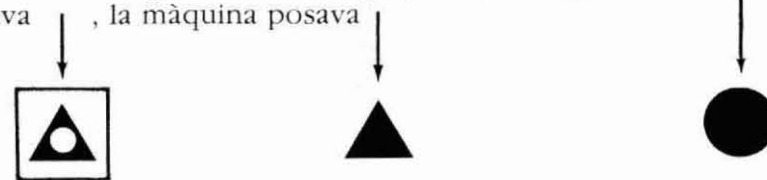
L'experimentador se situava darrera d'una «màquina» que tenia una finestra on hi havia una de les quatre figures:



El subjecte «jugava» una de les seves cartes, que tenien les mateixes figures:



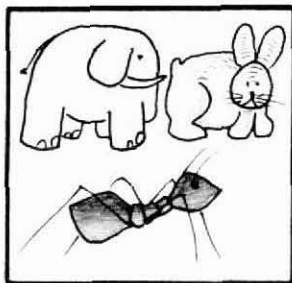
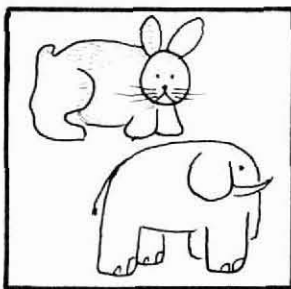
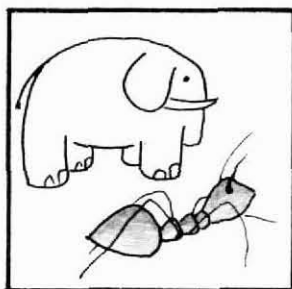
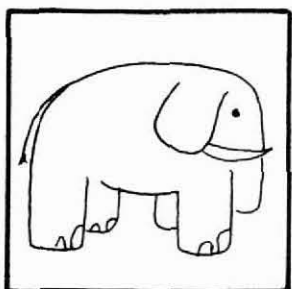
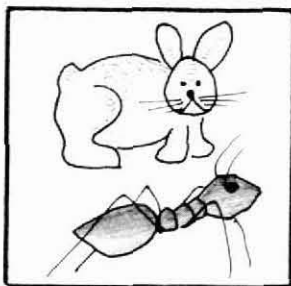
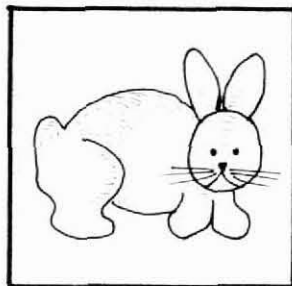
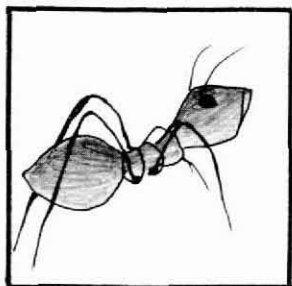
La màquina (que feia rodar el mateix experimentador) posava a la finestra el resultat de les dues figures. Per exemple, si a la finestra hi havia i el subjecte jugava , la màquina posava



Després de centenars d'hores de treball (puc dir que un individu necessitava un mínim de mitja hora), es va arribar al següent resultat:

Per norma general, els subjectes de menys de 13 anys s'aprenen de memòria resultat per resultat (n'hi ha 16). Els subjectes de més de 13 anys arriben a expressions simplificades i regles generals que engloben el joc. Per exemple, «colors iguals donen groc», «formes iguals donen cercle», «colors diferents donen vermell, formes diferents donen triangle». I els de 13 anys? Aquests, pobrets, es queden entremig de les dues estratègies i no se'n surten de cap manera!

Sembla com si els esforços no fossin proporcionats al resultat, i així ho podríem creure si no fos que aquesta investigació, amb totes les variables controlades, amb grups vertaderament representatius, aplicant les tècniques estadístiques de forma correcta i feta amb absoluta objectivitat és l'única que mereix el nom de científica i, per tant, és l'única veritable investigació. Hem de pensar que a mesura que les tècniques que permeten processar de forma ràpida milions de dades va prosperant, aquesta investigació es torna més àgil i donarà més fruit. És la base científica sobre la qual pot i, sobretot, podrà treballar el pedagog i el mestre.



A vegades, efectivament, pot semblar que en pedagogia (ja no parlo de sociologia i d'altres disciplines) la importància de la recerca, la seva fecunditat en el camp real, hagi d'anar acompanyada d'un grau força considerable de dubtes respecte de la seva fiabilitat. Efectivament, els grans pedagogs són, en general, homes de grans idees, creadors, però molt més sintètics que analítics. Resumint, que el mestre ha de partir del supòsit que la gran majoria de preguntes que se li plantegen en el seu ofici no tenen contestació segura i categòrica.

Aquesta idea que pot omplir d'inquietud alguns mestres, penso que precisament els hauria de tranquil·litzar, però al mateix temps hauria de canviar la seva actitud de treball. El mestre no és un ignorant que aplica els resultats trobats pels savis, sinó que passa a ser un experimentador, partint dels resultats ja consagrats del que entenem per una bona pedagogia. El mestre, d'aquesta manera, pren un paper de més protagonisme: pensa en el fet real, que l'únic que té la resposta de si el nen de 6 anys (genèric) pot aprendre a restar és el nen de 6 anys en concret, o més ben dit, cada un dels individus de 6 anys, de la seva classe. Que aquesta resposta, a més, dependrà necessàriament de la metodologia emprada pel mestre, de la seva traça.

Per tal d'il·lustrar el que dic, posaré un exemple. *En una experiència combinada de Didàctica de la Matemàtica al Parvulari que porta a terme des de fa cinc anys l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona, juntament amb escoles de Barcelona, Sabadell, Manresa, Molins de Rei, Terrassa, Bellaterra i altres es va proposar que els nens ordenessin de més poc pesat a més pesat els següents conjunts d'animals (dibuixats):*

formiga	conill	formiga conill	elefant	elefant formiga	elefant conill	elefant conill formiga
---------	--------	-------------------	---------	--------------------	-------------------	------------------------------

Amb els mateixos grups d'edat els resultats van demostrar que l'encert del mestre en la presentació del joc era decisiu. En una escola es va construir un pont. Els nens hi passaven portant una targeta que representava un dels conjunts. El nen que portava una targeta de més pes, havia de fer trontollar més el pont. El testimoni de la mestra va ser que els nens van disfrutar i van seguir el joc sense greus dificultats. En canvi en altres classes els nens no ho van entendre, es van avorrir, es confonien, etc.

El mestre d'avui, més que el de cap temps, ha assistit a cursets, escoles d'estiu, sessions de reciclatge, etc. I és molt bo que sigui així, perquè normalment en aquestes activitats es té la sort de conèixer les idees dels altres que enriqueixen les nostres. Per sort, avui dia, l'argument d'autoritat no val gran cosa. Però el mestre, que ha d'ésser una enciclopèdia de coneixements, si és intel·ligent s'adona que no és especialista de cap en concret i això li dóna sovint desconfiança en sí mateix. Per sortir d'aquesta desconfiança el mestre estudia, experimenta i observa, i busca, com és natural, valer-se de l'especialista en cada una de les matèries i de les seves didàctiques. Però el mestre fa classe cada dia. No pot dir de cap manera als seus nens o als seus pares: torneu demà que avui no goso introduir el concepte de nombre natural. I per això ha d'assumir ell mateix els hàbits i les virtuts de l'experimentador: l'objectivitat, l'instint d'una fina observació, la curiositat, la imaginació, l'autocrítica, l'anàlisi dels resultats.

D'aquesta manera arribarà a la conclusió que sí que hi ha uns fenòmens psicològics generals que condicionen el nostre treball, però que dins d'aquestes limitacions, el nen és capaç de pensar sempre que tingui un suport concret del seu pensament i capaç de trobar estratègies de raonament que el portin a resultats mai previsibles.

R.P.





LES MEVES CANTADES ALS PARVULARIS

Records i experiències

XESCO BOIX i MASRAMON

Per sort i per desgràcia meva, sóc barceloní, i de jove, vaig anar a raure a l'Eixample. Vivíem, nois i noies, en un d'aquells pisos de sostres alts; de poca llum natural i de celoberts lúgubres. Terres de mosaic virolat de quadrets i lavabos d'una amplitud immensa... La meva cambra, donava a l'interior de l'illa de cases, i cada matí, em despertava l'alegre piuladissa del parvulari Sant Nicolau, que tenia el pati allà sota. No els podia veure de casa estant, els nens, però els sentia. Ja n'hi havia prou!

Des dels divuit anys que tenia la dèria d'anar amb bicicleta per Barcelona. A partir de l'any 1976, m'havia proposat una cosa prou ambiciosa: cantar cada dia, és a dir: fer una actuació diària. Intuïa que la pràctica em donaria una gran desimboltura, i aprendria, d'aquesta manera, a «estar» amb els infants. I així fou. Cada dia feiner, agafava, doncs, la meva bicicleta... i a una escola distinta! Us ho imagineu? Una mica era per parar boig. No els demanava monedes a canvi; els demanava, solament, un llibre bonic per a la biblioteca que m'estava fent... (I ara ja és prou grossa). Si en vaig veure d'escoles! Petites, mitjanes i grosses. Si en vaig veure de parvularis! En zones benestants i en zones extremes. Quan em tocava un parvulari, jo acostumava a dir a les mestres: «No és el meu fort cantar amb la mainada tan menuda, però ben segur que alguna cosa hi aprendré.» I així era. Vaig aprendre moltes coses. En primer lloc, eren molt petits, tres, quatre, cinc anys, i calia emmotllar-se al seu «ritme» lent. Això m'amoïnava de primer, però vaig descobrir que era importantíssim. Calia: molta calma, paciència, observació atenta i amatent; dicció lenta, clara i reposada; actitud tendre, afectuosa i amorosa. Ser capaç d'encomanar rialles..., però, alerta!, sempre amb un control, aconseguit amb la pròpia «presència». Això no és fàcil; ja ho sé. Hi ha gent que diu que és un do. Jo diria que es pot aprendre si hi ha un gran amor a l'ofici. Quantes parvulistes expertes

he vist! Quantes fora de polleguera!, aixafades per manca d'espai, soroll i aldarull difícils de controlar... Quants parvularis insípidos, com petites prens... I en canvi d'altres, acollidors, casolans, plens de gust, on hom s'hi sentia com a casa...

Bé, i què els cantava i què els canto als infants del parvulari? Tot un repertori de cançons màgiques, de rotllo-rotllo, de falda (si eren molt petits) cantarelles, cançons-joc, cançons de gresca, cançons calmoses, moixaines, danses fàcils, cançons mimades... etcètera. Com que sóc al meu país, ho acostumo a fer en català. Quan els infants no m'entenen, començo en castellà i acabo en català.

De fet, els animadors com jo, no ens proposem altra cosa que fer un primer coixí; donar la primera empenta; començar a sensibilitzar i iniciar una mica els infants, perquè agafin gust per la música i les cançons. Jo voldria haver portat tants infants a les corals! Jo no sóc un professor de música, però sempre he sostingut, que els animadors hauríem d'anar de bracet amb ells. Nosaltres desvetllem els nens; ells els eduquen.

Resumint: amb els infants de parvulari, jo intento de traspasar-los unes melodies, sobretot de la terra; sense estridències, d'una manera reposada i amb gust. Sempre amb les ganes de fer un bon coixí: que creixin bé tot estimant el ritme, les cançons, els contes, el bo i millor que tragina la música i la rondallística infantil. Els nens petits són molt tendres i cal anar amb molta cura... Ull viu!, doncs. Diuen els entesos, que aquests primers anys són veritablement «decisius»...

Una mica de repertori

Cançons calmoses: «La Pastoreta», «El noi de la mare», «Per la carretera» (Cançó mimada.— Sil·labejar a poc a poc, arrossegar les paraules, posar-hi com una màgia en els gestos.)

«Peu polidó», «Cinc pometes té el pomer», «Sol, solet», «Marieta vola, vola» (Cantarella), «Els titelles», «El Cervetó» (Cançó mimada), «L'Arc de Sant Martí» (Cançó màgica), «Cu-cú, cantava la rana», «Tengo, tengo, tengo». Etcètera.

Cançons de gresca: «En Joan petit», «La masovera», «El gegant del Pi», «Plou i fa sol», «Escarbat, bum, bum», «Ara plou», «Fes-te encí, fes-te ençà», «Demà és festa», «Cops de mans», «Les rodes del cotxe». Etcètera.

Danses simples i fàcils: «Al pati de l'escola», «En Joan petit», «La coqueta amb sucre», «Sobre el pont d'Avinyó», «Xarlot, xarlot».

Contes: «El gegant del Pi», «En Patufet», «El colom i la formiga», «Les set cabretes», «La caputxeta vermella», «El conte del cargol». Etcètera.

X.B.M.

BUTLLETA		D'INSCRIPCIÓ DE SUBSCRIPCIÓ		<input type="checkbox"/>
COGNOMS				NOM
ADREÇA				<input type="checkbox"/>
POBLACIÓ		D.P.	PROVÍNCIA	
TELÈFON				
S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»		2.200.— ptes.		<input type="checkbox"/>
Se subscriu a Perspectiva Escolar (10 números)		2.200.— ptes.		<input type="checkbox"/>
Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)		1.500.— ptes.		<input type="checkbox"/>
(Preus per l'any 1983)				
Pagament: per taló adjunt a la Butlleta		<input type="checkbox"/>		
Per domiciliació bancària		<input type="checkbox"/>		
BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA				
Nom i Cognoms				
Nom i Cognoms del titular				
Banc/Caixa		Agència		
Població		Província		
n. compte / llibreta				
Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meua				
● inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»		<input type="checkbox"/>		
● subscripció a Perspectiva Escolar		<input type="checkbox"/>		
● subscripció a In-fàn-ci-a		<input type="checkbox"/>		
/atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu				
				(firma)

ci-31

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



L'AVENTURA DE LES COSES QUOTIDIANES

ANNA PIGUILLEM i ESTRANY

A diferència de *l'observació a l'escola* (l'escola entesa com a institució, des de l'escola-bressol fins a l'ensenyament mitjà) on de forma més o menys rigorosa tots els mestres es doten de sistemes, programes, eines, estils i segueixen mètodes més actius o —encara, desgraciadament i massa sovint passius— *l'observació fora de l'entorn escolar* és sobretot *una aventura*. Una aventura divertida o avorrida, curta o llarga, tranquil·la o inquietant, que esdevé invariablement enriquidora.

El gran laboratori d'observació que és l'entorn amb els carrers, els veïns, totes les persones amb qui hom es creua, les diferents cases, espais públics de tota mena, els aparadors de les botigues, sobretot les que es troben assortides de milers d'objectes: merceries, perfumeries, paperies, droguers, etc., etc., són estímuls fascinants que el nen capta i que per poca receptivitat que trobi en l'adult que l'acompanya fa que s'expressi i provoqui converses sovint apassionants.

Vull insistir en el caràcter d'aventura perquè l'acció que es produeix és absolutament *natural* —no programada—, és *espontània* —no prevista—, és triada pel nen entre altres estímuls que rep al mateix temps.

L'adult pot reaccionar, i de fet ho fa, amb diferents actituds. Senzillament pot deixar-lo parlar sense fer gaire cas, afirmant o negant el comentari que hagi suscitat l'objecte o el fet remarcat pel nen o —i aquí es marca la gran diferència— seguint, aprofundint, preguntant, associant el motiu del comentari amb d'altres experiències viscudes pel nen. Podem encara anar més enllà: ajudant-lo a trobar un sentit, un valor moral o cívic de la situació creada.

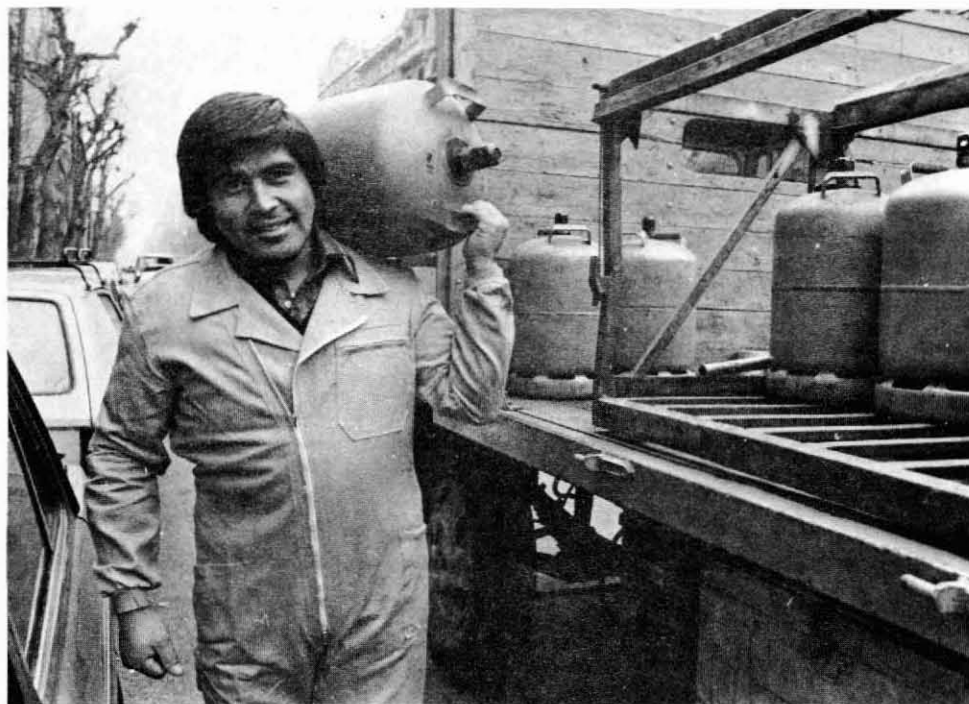
Posem uns exemples de situacions quotidianes que enfocades de formes diferents donen reaccions contràries. Ben pocs nens s'escapen de fer comentaris quan es troben pel carrer amb nens deficientes. La conversa que l'adult pot conduir en aquesta situació és important per marcar una actitud favorable a l'acceptació d'un fet natural a la societat com és aquest.

La badoqueria dels nens resseguint els moviments d'un repartidor de butà, posem per cas, es pot aprofitar per fer-li reflexionar sobre infinitat d'aspectes d'una activitat tan senzilla: la seva duresa, l'obligació de continuar malgrat la pluja o la calor, el soroll característic de les bombones per avisar que el camió ja ha arribat, o sobre la moderna utilització d'aquest combustible (les nostres àvies el desconeixien, cuinaven amb cuines de llenya i...) Podem agafar-ho per allà on preferim, probablement el nen estarà disposat a continuar el tema i li suscitarà interès immediat. La imatge desagradable d'un home alcohòlic, o els esforços d'una velleta per pujar unes escales, acompanyats amb els nostres comentaris, orientats en un o altre sentit, estan donant al nen una imatge determinada de la vida, de la societat, que configuren al mateix temps una escala de valors, una tria.

El carrer amb el tragí diari és l'escola de la vida. La comunicació entre el nen i l'adult comentant i valorant, es produeix si la persona gran hi està disposada. Els nens n'estan sempre. I ho fan *sempre que els deixem*. Perquè ben sovint *els en privem*. Les presses que portem no ens permeten entretenir-nos: quantes vegades hem arrencat un nen d'un aparador ple de colors i objectes meravellosos perquè la pressa ens hi ha obligat? Sovint hem tret un nen de l'espectacle de l'anar i venir d'una plaça amb la diversitat de tipologia humana que s'hi dona. Les valoracions que els grans podem fer de «tipus rars» són ben delicades i perilloses: els qui trobem demanant caritat, les persones vestides de manera no estandarditzada, o aquella nena que demanava a la seva mare, davant d'un cartell que a la Rambla anunciava el dia de l'orgull *gay*: «mare, explica'm què diu aquest poster».

Tots els comentaris carregats de valoracions van fent pòsit dins de l'infant. El nen ho va guardant i contrastant.

L'experiència ens diu que el nen no se'n cansa mai i l'oferta és inesgotable. El món que se'ls ofereix és real i engrescador.





D'altra banda no vull oblidar en aquestes ratlles —centrades potser massa extensament en la ciutat— el món de fora la ciutat. Les sortides al mar o al bosc tan plenes d'elements i situacions que provoquen altres menes de descobertes susceptibles d'infininitat de converses. No em refereixo precisament a qüestions relacionades amb la vessant més científica de la natura, els noms de les flors, les parts de les plantes... perquè tampoc es tracta de trepitjar l'àrea més escolar sinó en el desvetllament de la capacitat de meravellar-se davant del ritme de la natura, el pas del temps i el sentiment poètic que tan fàcilment capten els nens. Abans d'acabar voldria remarcar una vegada més la importància de l'actitud de l'adult i la gran influència que nosaltres marquem en els nens que tenim a la vora en fer-los adonar de tota la vida que ens rodeja.

És una responsabilitat que no podem eludir, que hem d'assumir i que marca els nens tant o més que l'escola mateix.

Em sembla que en aquest sentit hi ha moltes coses per a dir. Amb aquestes ratlles només he volgut encetar un tema, al meu entendre poc tractat i que desitjaria trobar-lo reflectit més sovint.

A.P.E.

EL NOM NO FA LA COSA...

SEBASTIÀ SORRIBAS i ROIG

Una cosa que de petit em meravellava era el nom de les botigues. Sovint, en passar per un carrer —fins i tot des d'un tramvia— em fascinava llegir els rètols de les botigues: «Calzados La Moda», «Panadería La Espiga», «Mercería Carmencita»... (En aquells temps tot anava en castellà, «como Dios manda», com deien ells).

I no és que els propietaris, de llavors, s'hi trenquessin massa el cap a l'hora de batejar el seu negoci.

Que lluny estàvem —i estem!— d'aquells noms de botigues i negocis de primeries de segle. Començant per «La Puntual», la botiga on el senyor Esteve es convertiria en el paradigma —que diuen els intel·lectuals— del botiguer català. I què me'n dieu de «La Flor de las Antillas, ultramarinos»? O de la fonda «La Formal»? O de «Confeccions Cal Mocadoretts»? De noms com aquests ja no se'n troben, avui. I és que no hi ha imaginació.

Una cosa que no podia suportar era un rètol amb lletres ben grosses, amb el nom del propietari del negoci: «Benito Casas y Canals, materiales para la construcción», per exemple. M'era particularment horrorosa aquesta mania egocèntrica de posar un rètol amb el nom i cognoms del fundador del negoci. I a més la cosa anava per llarg, perquè quan el propietari passava a l'altra banda, el nom de l'empresa es transformava en «Hijos de B. Casas y Canals», o bé en «Vda. de B. Casas y Canals», segons si el senyor Benet havia aconseguit descendència o no...

Ja entrant en el nostre gremi, a vegades penso que seria prou interessant fer una petita anàlisi dels noms de les escoles actuals; però haurem d'esperar una temporadeta més per a fer-ho, ja que estem en plena època de transició: estem passant d'una situació en què de cada tres escoles





—principalment de les que ara en diuen C.P.- (Col·legi Públic) dues portaven el nom de Generalísimo Franco o d'algun dels seus acòlits (com «Carrero Blanco»), a una altra situació en què els «Pau Casals» o els «Pompeu Fabra» es repeteixen arreu. Hi hem guanyat en el canvi de personatges, evidentment, però no quant a imaginació.

En qüestió de noms, ja és més interessant explorar els de les Escoles bressol; les pobres tenien tan poca categoria en aquells temps en què manava «el anterior jefe del Estado» que es van salvar —exceptuant poques i gens honrades excepcions— de l'allau franquista. Si ens acostem en aquest camp inexplorat dels noms de les antigues «guarderies» amb ulls crítics (una crítica amable, s'entén, sense gens ni mica de mala intenció!) ens adonarem d'un fet que salta a la vista: que en aquest tipus d'institucions la Santa Mare Església hi sembla tenir preponderància. En aquests centres sembla com si en Franco hagués estat substituït per la Mare de Déu (sense cap intenció de blasfèmia!) i els Carreros Blancos i companyia per una bona part del Santoral: «Virgen del Carmen», «Regina Coeli», «Inmaculada», «Purísima Concepción», «Nuestra Señora de Fátima», etc., per un costat; i per l'altre, «Sant Miquel», «Santa Teresa» (i «Santa Teresita»), «St. Francesc Xavier», «Santa Elena», «Santa Engràcia», «San Estanislao de Kotska», etc. Hem de puntualitzar que el nom de les Santes guanyen al dels Sants; suposo que per allò que les «guarderies» són cosa de dones... Ah! També n'hi ha de l'oposició: «Los Diablillos»!

Cal remarcar, també, que entre els noms d'Escoles Bressol hi trobem un bon munt de personatges de la literatura infantil (malgrat que els parroquians d'aquestes institucions encara no saben de llegir): Mowgli, Peter Pan, Kàasperle, Petit Príncep, Mafalda,... I fins i tot una que es diu «Zipi Zape», que pel que sembla devia fundar-se per allà els anys cinquanta.

No voldria que algú es pensés que me n'enfumo d'aquests noms. Cada u —o cada una— que posi el nom a la seva Escola Bressol que més li plagui! Únicament passo revista, sense mala intenció. Qualsevol nom és ben respectable, fins i tot el de «Cocoliso», sí senyor!

Jo diria, amb el respecte per als propietaris, que no està gens bé posar noms com els de «Tunquelen» o «Amankay» o «Rixinqua»,... A quina edat es preveu que els nenets i les nenetes d'aquestes Ecoles Bressol puguin arribar a pronunciar amb claredat aquests noms? Què hi diria sobre això «monsieur Piaget»?

Posats a criticar —i insisteixo, sense mala intenció—, no creieu que el nom de «Mimitos» és una mica cursi? O que és un galimaties ben gros això altre de «Pepetuelo»? I el nom de «Logos» (que, a més n'hi ha dues!)? Jo



m'imagino els petits de «Logos» tots duent ulleres! Ah! I alguns del noms són tota una declaració de principis: «Nen's Park» o «Baby Park», així, a l'americana!

Un altre apartat és el de les Escoles Bressol que duen aquells noms amb què solem designar els més petits, sense que ells se'n puguin defensar: naphuf, nanos, xics, nanets, vailets, *chiquilin*, *peques* (i també *pekes*, en versió anglo-saxona), *children's*, en tota mena de llengües. Aniria també en aquest apartat el nom d'esquitx? El més gràfic, però, en aquest estil és el de «tots petits», així, sense volta de full...

Hi ha tota una colla de noms que «sonen» basic o estranger, però per si les mosques, els deixaré córrer. Només faltaria que se'm notés la manca de cultura! De tota manera, m'agrada molt el nom de «L'Hirondelle»! Que consti!

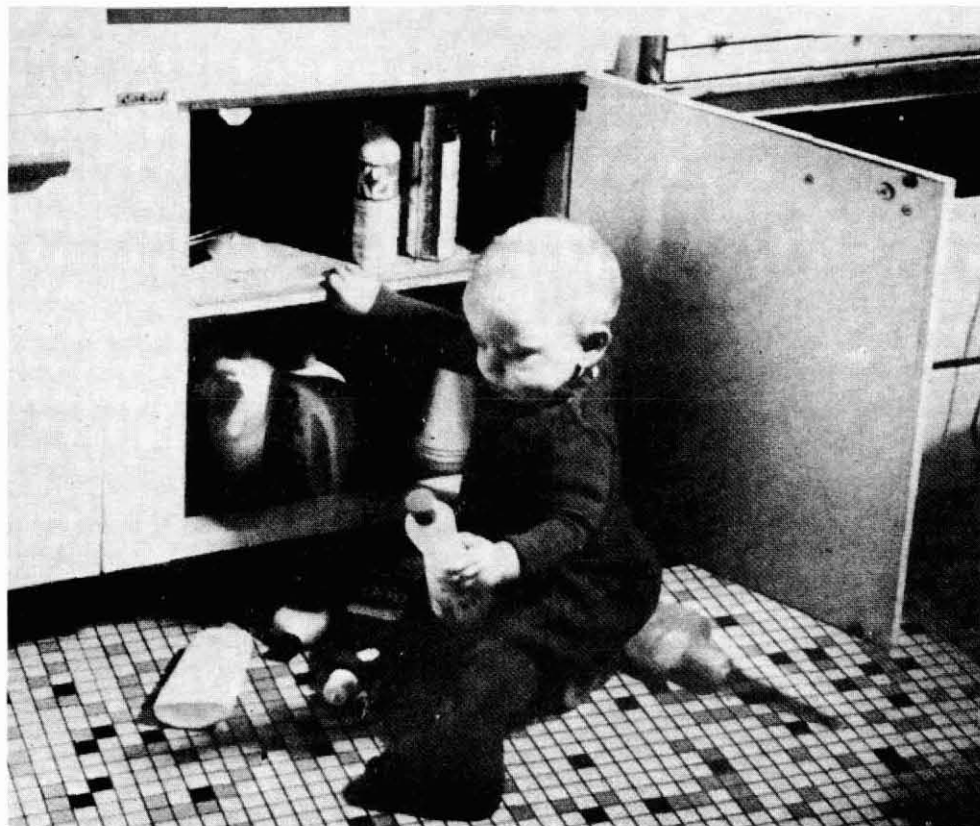
Val a dir que és ben lloable que una empresa comercial es gastí els diners per muntar una «guarderia» per als fills dels seus «productores», que deien abans. Però, si us plau, no ho malmeteu a l'hora de posar-li el nom! Poseu-li «Santísima Trinidad» o «Snoopy» o encara que sigui «Querubín», tot, abans que posar-li «Guarderia Metales y Platería Rivera»!

Hi ha una colla d'Escoles Bressol, els batejadors dels noms de les quals no se'ls pot titllar pas de manca d'imaginació, perquè jo, pobre de mi, no tinc ni la més petita idea del que volen dir: meyda, marel, goyo-goyo, galael, virma, solcar, conqui, tegova, etc. N'hi ha un, de nom, tabatha, que suposo que és la versió de parroquià d'escolabressolera de «sabata»; i la «h» intermèdia deu ser la nota imaginativa...

No voldria acabar aquesta petita disquisició poca-solta sense retre homenatge a una Escola Bressol el nom de la qual fa augurar als seus petits estants un esdevenidor dels més elevats: em refereixo a l'«Apol·lo X».

S.S.R.





infant i salut

Per als més petits, el perill a casa s'amaga per tot arreu

ACCIDENTS DOMÈSTICS DELS INFANTS

J.M. BOUYALA

Per a l'infant, la llar familiar, «casa seva», és el lloc ideal i privilegiat per a la seva seguretat; el lloc on res l'amenaça i on aprèn a guardar-se àdhuc dels perills de la vida externa. Així hauria d'ésser, però no és! La casa, ben lluny de ser un port de pau i serenitat, és un lloc ple de perills realment insidiosos. Ho prova el fet que als hospitals els nens hi són portats més sovint per causa d'accidents domèstics que no pas per accidents de trànsit. Una quarta part dels petits duts al servei d'urgències han de ser retinguts en hospitalització. Nou accidents de cada deu, es produeixen per un error, per una badada, per una negligència; per això serien evitables.

Els perills, a casa, són freqüents i greus, més encara perquè s'amaguen sota aparences innòcues, un gest habitual que es repeteix sovint, un dia fa mal; un objecte comú, usat cent vegades, la vegada que fa cent-una, feix.

Com que no ens hem d'alarmar i, per tant, no hem de palesar aquest problema dolorós i angoixós, que dona lloc a tantes responsabilitats, i que mereix una atenció més gran que aquella que se li sol dedicar; i les solucions del qual, en canvi, són senzilles i sols amb dues condicions: que s'hi pensi i que es vulgui?

Traduït de: LA SALUTE UMANA, núm. 56, març 1982, Universitat de Perugia, Itàlia.

Abans que res, els accidents domèstics als infants els provoca *traumes*: fractures, luxacions, desllorigaments, ferides, contusions, masegaments... Cal acusar finestres, balcons, escales, mobles; tot allò que colpeja, talla, punxa, pessiga... Són dues parts del cos les que més sovint pateixen els accidents: el cap i les extremitats.

Vénen després les *cremades*, causades pel calor en qualsevol de les seves formes: líquids bullents, fogons encesos, olles calentes i tot allò que pot explotar (gas, vapors inflamables). Encara més perilloses són les instal·lacions en els campings i en les cuines de camp. L'electricitat pot produir cremades d'extensió reduïda, però profundes, de gravetat excepcional perquè afecten les mans i la cara.

Seguidament vénen els *cossos estranys*, que els nens poden introduir en qualsevol orifici de llur cos, amb una especial predilecció per la boca i, consegüentment, pel tub digestiu! Si l'objecte és prou petit, la major part de vegades «passa» sense problemes, però si és voluminós, punxant o tallant, la família n'espera la sortida amb angoixa, i moltes vegades el dany necessita una intervenció quirúrgica urgent.

L'*asfíxia* és un perill menys freqüent, afortunadament, però molt greu. El cos estrany inhalat pot aturar-se a la laringe o a la tràquea: quants nens han mort perquè en els breus minuts que han seguit al fet no han tingut la sort de ser salvats per una intervenció immediata!

L'asfíxia deriva també de les negades: el perill pot venir del mar, dels llacs, dels rius, de les basses, certament: però també d'un pou, d'una tenalla, de l'aigua baixa a la costa, a la platja...

La banyera de casa, on el nen xipolleja de bona gana, pot esdevenir fatal si el petit perd l'equilibri mentre ha estat deixat sol un instant, per obrir la porta de casa en sonar el timbre, respondre el telèfon, tancar el gas o senzillament anar a cercar alguna cosa a una altra cambra.

L'asfíxia pot afectar també el nونات, ofegat pel coixí, pel cobrellit, escanyat per una cinta, per una tira de tela...

Les *intoxicacions* són un perill greu, perquè els productes verinosos són avui més nombrosos i més variats: substàncies càustiques, àcids, sosa, potassa, detergents, desinfectants, desincrustants, insecticides, poden causar greus cremades a l'esòfac, a l'estòmac o emmetzinaments dramàtics.

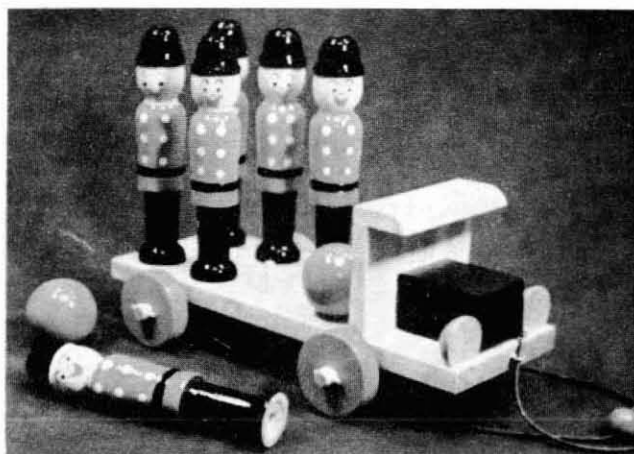
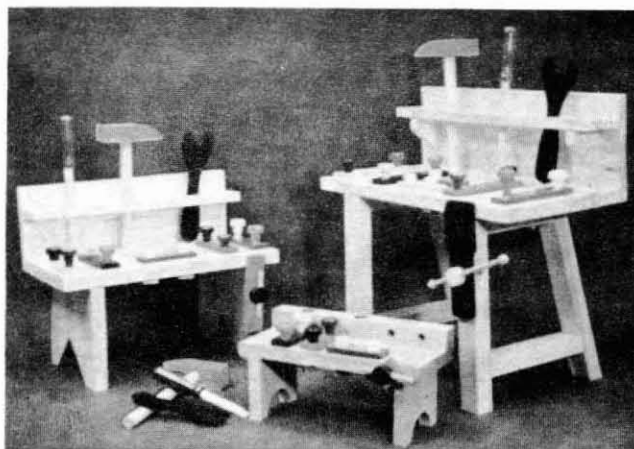
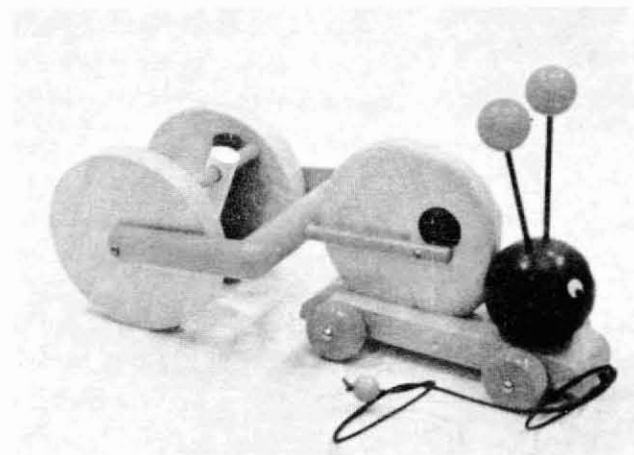
Els *animals domèstics*, els ocells, els gats, els gossos, poden transmetre llurs malalties als nens, directament o per mitjà dels paràsits de què són portadors. S'han donat casos d'infants desfigurats per les mossegades d'un gos normalment inofensiu «que no havia fet mai mal ni a una mosca» i que un jorn ha esdevingut de rampell ferotge, no se sap per què. La llista d'aquests accidents podria allargar-se infinitament.



joguines
de
fusta

Torneria Constantino, s.a.

PUIG de TERRADES, 4 i 6
TELÈFONS
859 06 93 i 859 00 26
APARTAT 62
TORELLÓ
(BARCELONA)



Quins són els perills.

Els riscos són, sobretot, a l'habitatge familiar, més que a l'escola (en la proporció de 7 a 3) encara que en les activitats escolars hi hagi inclòs l'esbarjo, el camp d'esports, la piscina, l'activitat física de formes diverses. Certament, és una qüestió logística; malgrat tot, la substància dels fets no canvia.

A casa, no totes les peces presenten igual nombre de paranys: el punt neuràlgic és la cuina, perquè en un espai reduït s'hi troben aparells que giren, onegen, trituren, cremen, utensilis que colpegen, tallen, punxen, productes tòxics, guardats sota els fogons o damunt dels mobles.

Allí hi són dipositats els aliments comprats, les laminadures, els articles de drogueria i també els medicaments. A més, la mare passa una bona part del seu temps en aquesta peça i, per comoditat, té amb ella els fillets per tenir-los sota el control de la seva mirada: però la seva atenció s'ha de repartir entre tantes coses!

Després ve el bany, en el qual hi ha guardats productes de perfumeria, medecines, on hi arriba l'aigua i el corrent elèctric (concurrència perillosa!). A la resta de la llar es produeixen només el 5 % dels accidents domèstics.

Qui és amenaçat?

El subjecte amenaçat és l'infant petit. Mentre el nadó és al bressol, quan no és encara autònom, pot ofegar-se amb les cobertes, les corretges i les pinces, pot ser escaldat per una bossa d'aigua calenta que s'obre o pel biberó ple de líquid bullent; pot engolir l'agulla que subjecta els seus bolquers o una peça d'una joguina, o qualsevol peça petita deixada al seu abast. Pot caure del llit on ha estat deixat provisionalment, de la taula de canvi, dels braços de l'adult que el duu sense mirar on posa els peus. A aquesta edat, un trauma cranial pot ésser molt greu perquè el cap és particularment pesat, i per aquesta raó és la part del cos que arriba primer a terra.

Quan el menut comença a moure's per sí mateix, encara que sigui a quatre grapes, els perills augmenten, perquè el seu camp d'acció s'allarga, mentre que no té encara experiència ni el sentit del perill. És la fase de l'exploració arran de terra. Per fortuna, arriba l'edat de l'escola bressol i del parvulari amb la relativa seguretat de què el nen pot gaudir. Però durant les vacances i al retorn a casa, el percentatge dels accidents augmenta de nou.

Més tard, el nen agafa experiència: assoleix el coneixement dels perills i està en guàrdia.

Però la seva curiositat i el seu camp d'exploració creixen contínuament.

Com intervenir

Quan l'accident ha succeït, les cures són necessàries i urgents: hi ha estructures, com el servei d'urgències dels hospitals, els centres anti-verins, que funcionen sense interrupció i fan cara a qualsevol tipus d'emergència. Però per molt eficients que siguin les cures, és sempre necessari cercar de prevenir qualsevol classe d'accident. La prevenció pot efectuar-se a diferents nivells.

Abans que res, aquesta és una tasca del qui vigila el nen: convé eliminar tot allò que pot fer mal al menut: ganivets, tisores, instruments perillosos, gibrells d'aigua bullent (que es posen damunt la taula, no a terra o a l'abast de la mà del nen). Després de l'ús, cal desar els utensilis, situar els productes perillosos on l'infant no els pugui abastar; tenir els medicaments en un armariet escaient i no en una caixeta qualsevol; no transvessar líquids tòxics a les ampolles de suc de fruita o de xarop; desmuntar els aparells i cobrir les preses de corrent, no deixar sense vigilància el menut, ans dur-lo a sobre, etc. Tot i multiplicant els consells, no és possible exhaurir tots els provables riscos. Abans que res, cal cercar d'adquirir els automatismes que permetin avaluar cada gest, cada situació, en funció del nen i de la seva seguretat: es trata d'una mentalitat, d'una manera de veure, d'una actitud de l'esperit.

També els artesans i els industrials han de participar en aquesta visió de les coses; els fabricants de màquines, d'instruments, d'utensilis, han de cercar de posar a punt productes en què aquests resultin inofensius: les fundes, els estoigs, bloqueigs, mecanismes automàtics, etc.

Els venedors de productes nocius han de preveure embalatges, contenidors especials, que facilitin la identificació del producte per tal d'evitar que sigui fàcilment confós amb altres substàncies d'ús comú a la família. Aquell que construeix un habitatge ha de fer-se càrrec del problema de la seguretat dels infants; les finestres han de tenir ampit, les escales i llits alts han d'ésser fornits de barana, els ascensors han de ser segurs, les preses de corrent i de gas neutralitzades. Cal preveure locals pensant en els materials perillosos i respectant les normes de seguretat i higiene.

Cal disposar d'un mínim d'espai vital, per sota del qual els riscos pels infants augmenten: reduir indefinidament la superfície habitable per raons econòmiques fa que augmenti en proporció inversa els perills a què són exposats els menuts. És necessari potser, comparar el cost d'un metre quadrat d'espai habitable amb el preu d'una vida.

Els accidents domèstics són presents arreu, freqüents, de vegades greus i, fins i tot, mortals. Són encara més temibles perquè s'amaguen sota capteniments vulgars, darrera gestos familiars. Nou vegades de cada deu podrien ser evitats amb senzilles precaucions i amb molta atenció. Nou vegades de cada deu, aquests accidents són fruit de la negligència dels adults.

M.B.





42-fàn

FONTSERRE - COMA, S.A.

*joquines
educatives*

Balmes, 18 - Tel. 859 00 90 - TORELLÓ

racó del conte

Aquest conte forma part d'un llibre intítulat *El cavall encantat i altres contes*⁽¹⁾ i Teresa Rovira n'escriu en el pròleg el següent: «Els contes de Carner que figuren en el present volum, varen ésser publicats entre els anys 1924-1926 a la revista per a nois i noies *Violet*. Alguns són inventats per ell, altres inspirats en les rondalles populars i altres traduïts (...)»

Us adonareu que tots aquests contes són escrits en una llengua molt rica —que hem reproduït intacta— i alhora viva, i que tenen una gràcia, una tendresa i un sentit de l'humor característics de l'obra de Carner⁽²⁾.

Si hem escollit aquest conte és perquè té totes les característiques dels que agraden i fan de bon explicar als menuts.

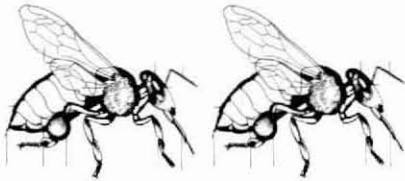
Té una mena de ritme intern que el fa fàcil d'explicar. Per exemple, cada vegada que arribem a una nova seqüència (si parléssim en termes musicals diríem al començament de cada estrofa) l'infant se n'adona perquè sent les mateixes paraules, unes frases que és com si li diguessin: «anima't noi, que això ja ho coneixes!», i ell escolta segur, confiat, l'acció que es va desgranant en el transcurs de la narració.

Del llenguatge del conte ja ens fa adonar prou bé la Teresa Rovira en el fragment del pròleg que hem reproduït. Només caldria afegir, potser, que, tan ric és, tan tendre és, que fins i tot podríem llegir el conte als infants. Que hi ha quelcom que no entenen? No hi fa res! El que pretenem amb aquesta lectura és que els petits s'admirin de les bones paraules de la seva llengua, i s'acostumin a la seva bellesa.

No cal dir que és un bon conte per llegir en aquelles ocasions en què s'alça una veueta primoia i manyaga que ens demana: quin conte m'explicaràs aquesta nit?

(1) JOSEP CARNER. *El cavall encantat i altres contes*. Pub de l'Abadía de Montserrat. Col. «La Xarxa». Barcelona, 1978.

(2) Llibre citat, pàgs. 8-7.



LA HISTORIA DE L'ABELLA



JOSEP CARNER

Una mena de granet de pols, de volva confosa, es movia davant de Nostre Senyor. I com que Nostre Senyor estava pensant de crear l'abella, aquella menuda cosa tota confosa, que mig era i mig no era, ja va dir:

— Senyor, Senyor.

— *Digues, petita —féu aquell que governa l'estelada que veiem, i d'altres que només destriem amb una mena de canons llarguíssims, i d'altres que l'home, per més d'enginys que inventi, no ha vist mai ni veurà mai.*

— *Voldria, Senyor, ésser ben daurada, ben lluent, que fes goig als que em miressin.*

— *Aquesta gràcia t'atorgo: seràs daurada com un joiell.*

Ella va callar una mica, va començar de fer-se tota lluent.

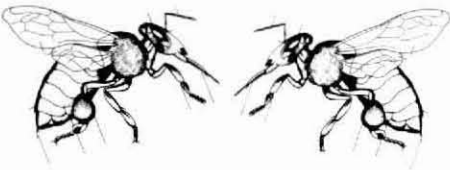
— *Senyor, Senyor— va tornar a fer la veueta.*

— *Digues, petita.*

— *Voldria tenir ales, per a emmirallar-me a força reguerons, i ésser vista de molts, i córrer món, i no empallegar-me de cap nosa.*

— *Bé, doncs: aquesta gràcia t'atorgo: seràs alada i dansaràs en els raigs de llum.*

Ella va tornar a callar. Callava de cofoia. Però al cap d'una estona va dir:



— *Senyor, Senyor!*

— *Digues, petita.*

— *Voldria viure entre les flors de garriga, que són tan boniques i fan una olor tan dolça. No m'agradaria haver de rodar per topants que no fossin de prou delicadesa.*

— *Aquesta gràcia t'atorgo. Viu entre les flors. Alegrate'n i nodreix-te'n, i sigues tu mateixa, com una flor voleiadissa.*

L'abella va capcinejar una mica de satisfacció. Però després va dir:

— *Senyor, Senyor.*

— *Digues, petita.*

— *Em caldrà de treballar?*

— *Ben cert: qui no treballa no menja.*

— *Bé, doncs, que jo faci la cosa més dolça del món.*

— *Aquesta gràcia t'atorgo: faràs una cosa daurada com tu, dolça com no cap altra, i se'n dirà mel i tothom en farà gran festa.*

L'abella es va sentir tota feliç i va fer un respir d'esplai benaventurat. Però després va dir:

— *Senyor, Senyor.*

— *Digues, petita.*

— *Però i aquest tresor que jo faré, bé caldrà que el pugui defensar. Corre molta gent dolenta. I de ficanassos, també, i de graponers, que se rien un perill. Dóna'm una arma, Senyor, si et plau.*

— *Aquesta gràcia t'atorgo. Un agulló et daré, i tu amb les punyides defensaràs la mel polida, feta amb la traça que jo t'he dat.*

L'abella va callar. No cabia en pell.

Però, en acabat, se li va acudir una cosa molt important.

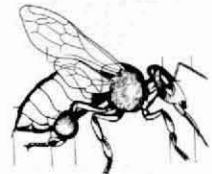
— *Senyor, Senyor.*

— *Digues, petita.*

— *Em penso que serà poqueta cosa una punyida. Fem una cosa. Dóna'm aquest do: que la meva punyida mati.*

— *Això demanes, cor insaciable, mal cor? Aquesta gràcia no l'hauràs, i per càstig, si tu punyeixes, tu, i no pas el punyit, tu, abella presumida, perdràs la vida.*

J.C.



ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT



44-a

V trobada de moviments de renovació pedagògica

Salamanca, febrer del 1983

La V trobada de M. de R.P. va córrer a càrrec del *Consejo Educativo de Castilla-León* i va aplegar uns 30 grups d'ensenyants de tot l'estat. Les noves expectatives obertes amb el canvi polític van fer augmentar el nombre de grups participants i, de bon començament, agilitzaven les discussions sobre els tres temes plantejats en l'ordre del dia:

- Objectius i funció dels Col·lectius Pedagògics en l'actual moment de l'Estat espanyol.
- L'Administració en relació amb els M. de R.P. (administració, interlocutors i alternatives)
- Sentit i futur de les Escoles d'Estiu en concret.

Per primera vegada, aquestes trobades foren recolzades per l'Administració, que hi fou present des del primer moment amb una recepció a l'Ajuntament de Salamanca, fins a la cloenda presidida pel mateix Ministre d'Educació, Sr. Maravall, acompanyat dels Directors Generals d'EGB i Ensenyament Mitjà.

Tenint, doncs, coneixement d'aquesta presència, s'elaboraren unes conclusions per ser lliurades al Sr. Ministre, la qual cosa es féu a continuació del seu parlament, que dirigí com a cloenda de les Jornades.

Les paraules del Sr. Maravall foren una veritable porta oberta a l'optimisme, perquè oferien pràcticament tot el que se li demanava en els comunicats que transcrivim textualment:

Comunicat final

Els moviments de renovació pedagògica, des de la nostra realitat plural, en funció dels distints contextos socials i polítics d'on els hem emergit, però també des de la nostra coordinació i identitat, afirmada en les successives trobades estatals, anem realitzant una necessària i profunda acció de renovació i transformació del sistema educatiu i de la funció social i professional dels ensenyants, i tractem d'oferir un model d'educació alternatiu que xifrem en els següents objectius:

1. Transformar l'escola mitjançant un procés de reflexió i d'investigació.
 2. Potenciació de l'escola pública, democràtica, pluralista i igualitària i lligada a les realitats i contextos concrets segons que ja hem definit en d'altres Trobades.
 3. Continuar el procés de renovació pedagògica del professorat, acomplint-hi un paper dinamitzador.
 4. Consolidar cada col·lectiu en el seu propi àmbit i asentar les bases d'una coordinació a nivells superiors en aspectes comuns, davant de la nova situació socio-política.
- La nova Administració es proposa un canvi social i una remodelació de l'administració. No obstant, entenem que això no és possible sense una profunda renovació de l'ensenyament. Per aquest motiu els Moviments de renovació pedagògica proposem a l'Administració un marc de diàleg concretat en els següents punts:
- a) Col·laboració a tots els nivells amb l'Administració estatal, autonòmica i local com a òrgans consultius en aspectes legislatius i pedagògics. Això implica el reconeixement de la nostra identitat i del nostre quefer renovador.
 - b) Creació de marcs d'encontre, participació i debat reals dels ensenyants.
 - c) Finançament dels moviments de renovació pedagògica en les seves tasques, tals com: trobades, publicacions, etc. respectant la nostra autonomia i independència respecte de l'Administració.
 - d) Finançament a la investigació de base en tots els nivells educatius, en funció que la renovació pedagògica depèn d'això.
 - e) Necessitat de la reforma de les Escoles de Magisteri, ICÈs i revisió de la funció de la Inspecció, en què els moviments de renovació pedagògica han de ser tinguts en compte.
- Hi ha situacions de diàleg i col·laboració entre moviments renovadors i administració en d'altres països i a diversos nivells, que han aconseguit fites positives en la transformació que nosaltres desitem.
- Davant de les expectatives actuals proposem al Sr. Ministre l'inici d'aquest diàleg a través d'una Trobada amb una Comissió representativa dels Moviments de renovació pedagògica del qual esperem una resposta positiva.

Concessió del Vè premi d'educació «JOSEP PALLACH»

El passat 17 de desembre de 1982 es lliurà el Vè premi d'educació «Josep Pallach». Enguany ha estat concedit al treball d'**Amando Vega Puente** sobre un tema que a tots ens preocupa: «**Los maestros ante las drogas**». Ens plau de donar-vos-en notícia.

In-fàn-ci-a

recull les demandes d'alguns lectors i organitza

VIATGE a REGGIO nell'EMILIA

Dies 11-12-13 i 14 de
maig 1983

Programa:

- Presentació de l'experiència educativa al municipi de Reggio
- Intercanvi d'informació
- Visita a Escoles-Bressol i Parvularis
- Reflexió general sobre aquestes institucions.

Inscripció.

In-fàn-ci-a, Associació de Mestres Rosa Sensat, Còrsega, 271 pral. Barcelona-8 Tel: 237 07 01

Preu aproximat 30.000 pessetes

Places limitades

Data límit d'inscripció: 15 abril 1983

Itinerari:

Barcelona-Milà, en avió

Milà-Reggio, en autocar

Reggio nell'Emilia, estada de tres dies i allotjament

Reggio-Milà, en autocar

Milà-Barcelona, en avió.

Els darrers anys, Itàlia ha esdevingut pionera en els plantejaments i pràctica de les institucions educatives que tenen cura dels infants de 0 a 6 anys. L'experiència municipal s'ha portat a terme arreu d'Itàlia però especialment destaca l'Ajuntament de Reggio com a capdavanter. Al front d'aquesta renovació hi ha un home intàngible, que lluita per a la bona educació dels infants més petits, Luis Malaguzzi. Per aquest motiu i per la relació que **In-fàn-ci-a** manté amb la revista **ZeroSei** dirigida per L. Malaguzzi, en aquest primer viatge d'estudi programem la visita als Parvularis i Escoles-Bressol de Reggio nell'Emilia.

BUTLLETA DE COMANDA

Ja tens tots els nostres dossiers
d'escola bressol i parvulari?

Doncs aprofita't ara que hem reeditat
els exhaurits.

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls
enviarem per reembossament més despeses d'enviament

- | | |
|---|-------------|
| <input type="checkbox"/> Observació i experimentació al parvulari | 660,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos | 430,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> L'alimentació del nen petit a l'escola bressol | 275,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> Folklore a l'escola bressol | 400,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> Material per al desenvolupament sensorial | 300,— ptes. |

Si vols qualsevol altre títol o números endarrerits
de les nostres revistes pots anotar-ho aquí.

-
-
-

Nom i Cognoms:

Adreça: Tel.

Població: D.P.

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8

Llibres que poden posar-se en mans dels infants



FELIX, Monique. **HISTORIA DE LA RATITA ENCERRADA EN UN LIBRO.**

Ed. María di Mase. Madrid, 1981.

La història que ens ofereix Monique Felix, malgrat que no pot ser captada en tota la seva intenció pels petits infants, sí que els col·loca en una certa situació de màgia, de descoberta, d'intriga... Què sortirà sota de la plana que rosega la rateta? I hi apareix un paisatge viu, amb activitat, que el contemplen des del simple avió de paper.

Aquest conte ens ofereix una modalitat nova dintre de les diverses col·leccions dels contes d'imatges. L'autora ens condueix a una història, imaginària, linial, pas a pas, tot mantenint l'interès.

VINCENT, Gabrielle. **EN CÈSAR I L'ERNESTINA.** (Col. de 4 volums) Ed. Tímun Mas. Barcelona, 1982.

El fet que uns personatges, un ós i una rateta, visquin unes situacions quotidianes, ajuden de transportar l'infant a un món en certa mesura màgic.

Aquest plantejament, encara que amb un final excessivament de conte de fades, és el que amb unes imatges molt treballades i de bona qualitat ens condueixen en Cèsar i l'Ernestina. En la col·lecció, les frases que acompanyen les il·lustracions són senzilles i de fàcil comprensió per als infants, petits lectors.

Els títols publicats són:

- En Cèsar i l'Ernestina músics de carrer
- En Cèsar i l'Ernestina perden Gedeó
- En Cèsar i l'Ernestina fan un picnic
- En Cèsar i l'Ernestina van al fotògraf



LILLY, Kenneth. **EL LIBRO DE LOS CACHORROS.** Ed. Montena. Madrid, 1982.

Una nova col·lecció d'imatges per a posar a l'abast dels més petits. Amb una temàtica comuna en tots els animals i les seves cries. Reprodueix algunes situacions de joc i de tendresa de diversos tipus d'animals des dels domèstics als salvatges, fàcils de ser captades pels infants. Els seus dibuixos, clars i molt fidels a la realitat, són el que ens ofereix aquesta nova col·lecció, que ha publicat els següents títols:

- Animales del campo
- Animales del océano
- Animales de la selva
- Animales de la granja
- Animales del zoo



cop d'ull a revistes

Didàctica

- COM ENSENYAR CANÇONS. M. Antònia Guardiet. «*Guix*», núm. 61 novembre 1982. pp. 19-25.
- ANIMACIÓ A L'ESCOLA. COMENÇA L'ESPECTACLE. Monogràfic «*Guix*», núm. 62, des. 82 pp. 3-31.
- CICLE DE TITELLES PER A PARVULARIS. La Pera, S.I. «*Guix*», núm. 62 des. 82 pp. 15-18.

Educació

- NUESTRA ALTERNATIVA. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. «*Colaboración*», núm. 36 oct. 1982 pp. 10-12.
- LA CENICIENTA DE LAS GUARDERIAS. Manuel Àngel Puentes. «*Colaboración*», núm. 36 oct. 1982 pp. 36-37.
- ¿SE PUEDE HABLAR DE FRACASO EN LAS MATERNALES? Ginette Baernardt i Liliane Mathys. «*Colaboración*», núm. 37 des. 1982 pp. 30-35.
- ¿EL YOGA EN LA ESCUELA MATERNAL? Monique Calecki. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 97, gener 1983 pp. 27-29.
- LA EDUCACION PREESCOLAR EN ESPAÑA EN EL MOMENTO ACTUAL. M. Pura Sánchez Fernández «*Vida escolar*», núm. 220-221 set. des. 82 pp. 78-89.

Psicologia

- LA MEMORIA DE LOS NIÑOS. Alvaro Marchesi. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 97 gener 1983 pp. 53-59.

Psicopedagogia

- L'AVALUACIÓ A PARVULARI I CICLE INICIAL. Pia Vilarrúbies. «*Perspectiva Escolar*», núm. 70 des. 1982 pp. 16-19.

Salut

- LES VACUNACIONS SISTEMÀTIQUES EN LA INFÀNCIA. Dolors Orta i Cimas. «*Perspectiva Escolar*», núm. 70 des. 1982 pp. 16-19.
- ANÀLISI DE LA MORTALITAT INFANTIL A BARCELONA CIUTAT, 1975-1980. Assumpta Companys. «*Gasetta Sanitària de Barcelona*», núm. 5/6 nov./des. 1982. pp. 6-9.

dossiers ROSA SENSAT

- Aquest nou dossier, amb una part expositiva i una altra pràctica, ens presenta diferents activitats per a la manipulació de materials.



biblioteca



- LURÇAT, Liliane. **Una escuela maternal.** Barcelona, Ed. Fontanella. 1982.

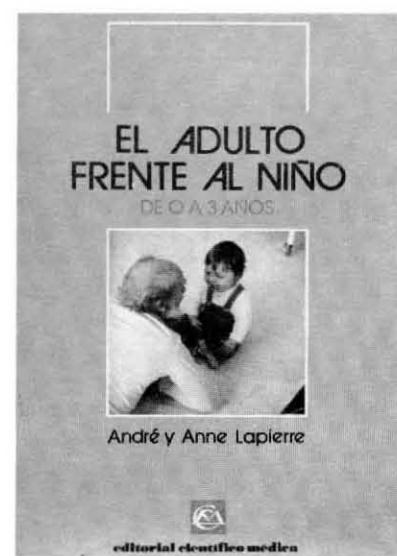
3 anys: una edat clau. El tercer any de vida del nen suposa, moltes vegades, el primer contacte amb l'escola, un ambient nou on troba grup de nens, mestre, ritme de vida i activitats diferents.

L'autora que ha col·laborat en diverses recerques científiques sobre el tema de l'educació al «Cresas» de París, analitza a partir d'unes observacions concretes, l'etapa dels 2-4 anys, l'espai material i humà, i les activitats que al parvulari es porten a terme i la problemàtica global que cal afrontar en aquest període de l'escolarització.



- POUGATCH-ZALZMAN, Léna. **Education pré-scolaire: un mythe?** Ginebra, Ed. du Tricorne. 1980.

Una «contemplació» global de l'educació preescolar, que fa i permet fer-se reflexions fonamentals a partir de la descripció de situacions viscudes a parvularis concrets. És una obra molt interessant d'una autora coneguda ja entre nosaltres per la seva obra *Els infants de Vilna*, editada fa uns anys a Barcelona. Autora d'origen ucraïnà, amb força anys de treball a Polònia i que a París va ampliar coneixements i va realitzar treballs de recerca sota la direcció d'Henri Wallon. Obra publicada en francès. Malhauradament doncs no podem llegir-la encara en la nostra llengua.



- LAPIERRE, André i Anne. **El adulto frente al niño, de 0 a 3 años.** Barcelona, Ed. Científico-Médica. 1982.

Una experiència de psicomotricitat relacional amb nens de 18 mesos a 3 anys, a algunes guarderies franceses. Els autors tenen una llarga experiència de treball en el camp de la psicomotricitat i en aquesta obra ens aporten la novetat de la seva aplicació als infants més petits. Una teoria i unes actuacions pràctiques amb explicació de casos concrets, del material utilitzat i del desenvolupament de les sessions.



- MORENTE, Rafael. **«Lo hago porque quiero» (niños de 2 a 3 años, etapa de oposición).** Granada, 1982. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.

Un treball sobre el període d'oposició, que els estudiosos situen al llarg del tercer any de vida del nen. Una oposició a les normes establertes pels adults que permet a l'infant la formació d'una base de consciència crítica i de capacitat de decisió personal. En la resolució dels conflictes amb els quals s'enfronta el nen durant aquest període, té un pes important l'actitud autoritària o no autoritària dels adults. L'autor del treball fonamenta la seva teoria en les observacions sistemàtiques realitzades a tres escoles-bressol de Barcelona, d'enfocament pedagògic diferent.



**NO ENSENYIS A FUMAR
AL TEU FILL.**

JO PREFEREIXO LA SALUT,



PER AIXÒ NO FUMO.

S. COOPERATIVA
ABACUS
servei a l'ensenyament

Ausias March, 16 i 18
tel. 302 21 08

Córsega, 269,
tel. 217 44 54 i 217 45 66
BARCELONA

Forn, 8, tel. 725 07 55
SABADELL (BARCELONA)

J. Verdaguer, 73, tel. 386 31 40
STA. COLOMA DE GRAMANET
(BARCELONA)