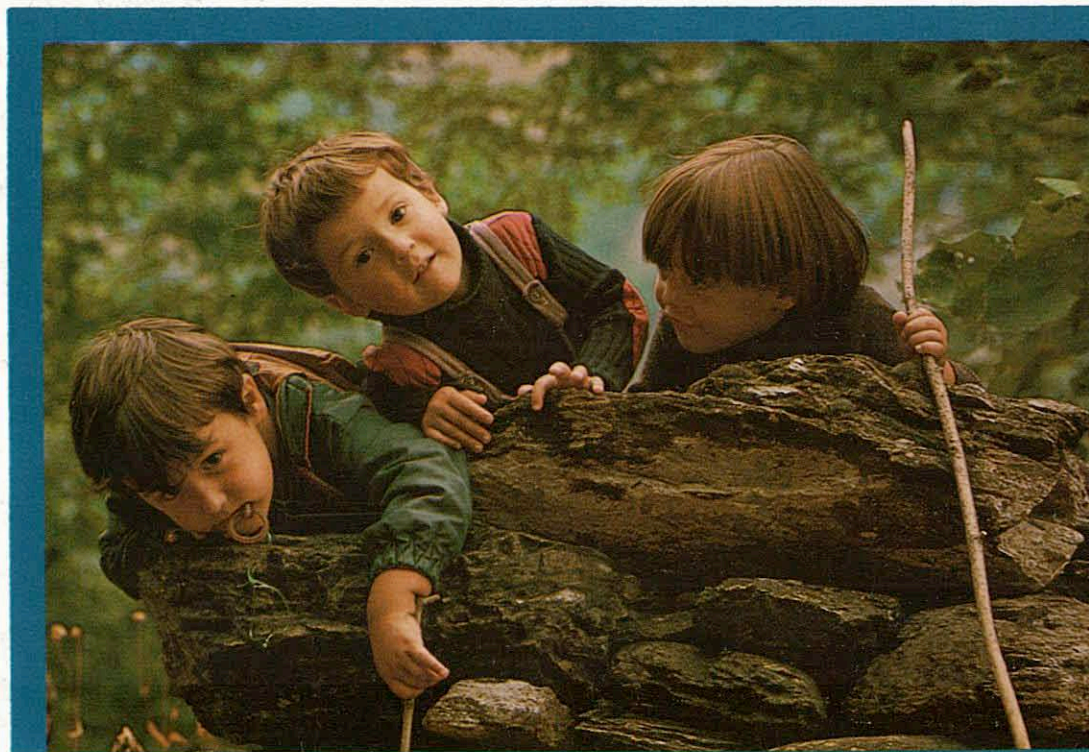


REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

Fotografia Ferran Freixa



educar de 0 a 6 anys

*«març ventós i abril plujós
fan el maig florit i hermós»*

17

març - abril 1984

L'Associació de Mestres «Rosa Sensat», amb la col·laboració d'Edicions 62, convoca per quarta vegada el Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia, per potenciar l'estil de treball que en el camp educatiu s'ha estimulat des d'un inici com a forma més adequada per millorar l'escola: *el treball en equip dels mestres*.

Treball en equip, que parteix d'un plantejament conjunt, reflexiona sobre la pràctica escolar, de classe i/o d'institució, i després de la recollida i la discussió de les dades proposa noves solucions que han de suposar alternatives concretes per a la millora de l'escola, tot servint per a l'autoformació dels mateixos participants en la realització del projecte. És en aquesta línia que s'analitzaran els treballs presentats.

L'Associació de Mestres fa la convocatòria del Premi amb la convicció:

1. Que hi haurà equips de mestres que s'animaran a fer treballs en equip.
2. Que pot ser l'última empenya que falta als grups de mestres que, havent fet treballs en la línia esmentada, no s'han decidit a ordenar-la, escriure-la i difondre-la.
3. Que és una manera més, però de molta més quantificació, de difondre els treballs ja fets i escrits.

Per tot això, cridem tots els equips de mestres a presentar treballs al Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia, que es regirà per les bases següents:

1. Poden presentar-se al Premi tots els treballs inèdits fets per grups de mestres i altres professionals de l'ensenyament que hagin realitzat en grup l'experiència escolar en qualsevol dels cicles: Escola Bressol, Parvulari, EGB, Formació Professional, BUP, Escola especial, Escola d'adults.
2. El treball presentat ha de suposar una millora pràctica en el camp de les escoles dels Països Catalans.
3. Del treball se'n presentaran tres còpies, en llengua catalana. L'extensió dels treballs serà com a mínim de 100 holandesos escrits a màquina a doble espai, més els annexos: taules de dades, fotos, etc. Junt amb el treball es presentarà la llista dels autors amb el seu currículum i una petita descripció de les característiques del centre, o centres, on s'ha portat a terme l'experiència.
4. Els treballs s'entregaran a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» (Còrsega, 271, principal), que lliurarà el rebut corresponent.
5. La data màxima per a l'entrada d'originals serà el 4 d'octubre de 1984, aniversari de l'inici de «Rosa Sensat».
6. El Jurat, elegit per la Junta Rectora de l'Associació, serà el següent: Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat, com a President, Alicia Campo, Pere Fortuny, Marta Mata, Neus Sanmartí, Joan Ramon Tort i Sebastià Sorribas, que actuarà com a Secretari.
7. S'adjudicarà un Premi de 200.000 ptes. Aquest premi pot ser declarat desert si a criteri del Jurat no hi ha cap treball que tingui el mínim exigible.
8. L'Associació té el dret de publicar una o successives edicions fins a 5.000 exemplars del treball premiat. Aquestes edicions s'entén que no devengaran drets d'autor. A partir dels 5.000 exemplars els autors percebran el percentatge habitual en aquest tipus de publicacions.
D'acord amb els autors es podran editar altres treballs no premiats, escoltat el criteri del Jurat.
9. El veredictes es farà públic el 30 de novembre de 1984.
10. Les qüestions no previstes en aquestes bases, les resoldrà el Jurat.
11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.

Barcelona, 3 de desembre de 1983

PREMI «ROSA SENSAT» DE PEDAGOGIA 1984

ROSA SENSAT
Edicions 62

LLÀSTIMA

La Llei Orgànica del Dret a l'Educació, la LODE, que aquests mesos s'ha estat discutint a les Corts Generals és una Llei important.

És una llei que garanteix a tot nen un lloc escolar adequat i gratuït a prop de casa. És la Llei que relaciona la garantia d'aquest dret amb la reforma dels processos de l'administració educativa i els adapta ja a la constitució de l'Estat de les Autonomies i a la participació dels sectors afectats a tots els nivells del sistema educatiu, des del Consell Escolar de cada Centre al Consell Escolar d'Estat, passant pel de cada Comunitat Autònoma i pels Consells Escolars d'àmbit territorial que convingui.

Però la Llei circumscriu a l'escolaritat obligatòria la garantia del dret a l'educació. És a dir, circumscriu el compromís de l'oferta gratuïta a l'anomenada Educació General Bàsica.

La llei no fa el pas de considerar la conveniència de l'educació a altres nivells com a font de dret i, en conseqüència, no fa el pas d'assegurar la gratuïtat del nivell que ens preocupa, el nivell anomenat encara «pre-escolar», el de la primera infància la importància i la conveniència del qual és evident.

S'han presentat i rebutjat esmenes que pretenien introduir els termes d'Educació i Escola infantils i de garantir la gratuïtat als 4 i 5 anys. Les esmenes han estat rebutjades al·legant que una llei en preparació fa el canvi de nomenclatura i ordena les edats de l'etapa, i que la prioritat és la d'assegurar l'extensió del parvulari, gratuït com ja és ara, a tota l'Escola Pública, abans d'assegurar la gratuïtat universalment.

Però precisament perquè aquesta és una llei sobre el dret a l'educació, hauria estat molt important que hagués contemplat el dret a aquest període tan important en l'educació com és la primera infància.

Certament la LODE en el seu article primer deixa la porta oberta per fer-ho, però no indica la intenció d'entrar-hi. Llàstima!

I és llàstima especialment en una Llei que lliga dret i participació. Precisament en l'Escola Bressol i el Parvulari és més evident la bondat de la participació, de la col·laboració efectiva entre pares i mestres; que els menuts prou col·laboren si els oferim una bona escola, una escola alegre.

in-fàn-ci-a-17

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: SENYORETA DOLORS/M. Antònia Canals	4
Educar de 0 a 6 anys: DE LA IMATGE AL TEXT/Denise Escarpit	6
Escola 0-3: JUGUEM AMB L'AIGUA/Educadors Piscina i Escoles-Bressol Ajuntament Cornellà. DIARI D'UNA MESTRA/Carme Cols	13
Escola 3-6: UN SUPORT PER A LA RENOVACIÓ DEL PARVULARI/Roser Reverter	18
Escola 3-6: EXPERIÈNCIES PROMETEDORES/Laura M. Van Messem	21
Infant i societat: TEMPS ERA TEMPS. LES PRIMERES FRASES EN EL LLENGUATGE DE L'INFANT/Alexandre Galí	26
Infant i societat: ELS PROGRAMES INFANTILS de T.V./Llorenç Guasch	28
Infant i salut: EL REPÒS DEL NEN/Antoni Camino	36
Infant i salut: CONCENTRACIONS DE NICOTINA ENTRE FUMADORS PASSIUS	40
Racó del conte: MARADJA I LA MARAGDA/Chantal de Marolles	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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, Teresa Folguera, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Montserrat Oriol, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros.

Projecte gràfic: Enric Satué. Composició: Grafitex. Fotolits: Roldán. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

Preu de subscripció: 1,650 ptes. l'any
P.V.P.: 300 ptes.

in-1

plana oberta

2-fàn

Aquest conte que explicaré ara mateix l'he explicat a nenes i nens de tres, quatre i cinc anys. Els ha agradat molt i m'ha funcionat sempre. No sóc un tècnic en contes; però el conte és una eina molt aprofitable per treballar la llengua, la creativitat de les imatges i, amb ell, podem treballar també qualsevol tema, ironia o centre d'interès. A mi em va bé per a estones de pluja o quan la menudalla està esverada.

El ruc i la formiga conte popular

Una vegada era un ruc, un d'aquells rucs de càrrega que tenen als pobles. Anava per un camí de carro d'aquells sense asfaltar, tot xano-xano, quan de cop i volta va escoltar una veu prima, fluixa i llunyana que li deia:

Ep! Vés en compte, que m'aixafaràs, que em trepitjaràs, que em mataràs.

El ruc va mirar cap a terra i va veure una formiga petita, poca cosa, que era la qui li deia allò. El ruc, així que la va veure, li cridà:

Ets tu qui em dius això? Vés-te'n ràpidament d'ací, o si no et dono una cossa que t'envio a l'altra punta del món!

La formiga que, encara que menuda, era valenta i no coneixia la por, li va dir:

Ab! Així que vols guerra, eh? Molt bé, doncs, demà mateix, al pic de les dotze, vindràs tu i els



teus amics i jo i els meus amics i farem una lluita: ja veurem qui guanya.

Tal dit, tal fet... A l'endemà, al pic de les dotze, quan davant el sol un pal té l'ombra a l'esquerra... es va veure que per un camí arribaven el ruc i la seva colla d'amics: els ases, els cavalls, les mules... I per un altre camí venien la formiga i les seves amigues: les abelles, les mosques, els mosquits, els borinots.

La lluita ni va poder començar. Tota aquesta colla d'insectes van anar de dret als ulls de l'altra colla i els van fer tants talls i punxades, que encara corren si no s'han aturat.

*I ja està!
El conte contat
algú que se'l creu
i els que no, a xalar!*

Aquesta és la meua versió d'aquest conte trobat en un llibre escrit per Joan Amades que, amb l'ajut de les expressions del rostre, alguns sons i altres gesticulacions, donen cara i ulls a la història.

Toni Giménez

Carta oberta al Centre d'Estudis Econòmics i Socials de Catalunya

LA COORDINADORA DE CATALUNYA D'ESCOLES BRESSOL, entitat que acull centres destinats a l'educació dels nens de 0 o 6 anys, públics i privats sense afany de lucre, com sigui que hem assistit a la 1ª «JORNADA SOBRE LES LLARS D'INFANTS» a Girona el 3 de març propassat, creiem convenient fer la següent valoració:

La poca seriositat i rigor de les diferents ponències totes elles desarrelades de la realitat de Catalunya, en la mesura que no aportaven cap element nou ni cap element de descripció de la realitat viva del nostre país en aquest camp.

La major part dels ponents es limitaren a fer una prèdica de la «normativa» de l'actual govern de la Generalitat sense aclarir ni avançar en cap dels interrogants que aquesta ens planteja. Com per exemple:

- De què ens servirà el meravellós diploma?
- Què ens passarà a les escoles bressol de Catalunya després d'una «Normativa» de la Generalitat i d'una Llei d'«Escuelas Infantiles» de Madrid?
- Què representa en concret la «Normativa» pels centres públics i privats?
- Com es transformaran les qüestions pedagògiques?

- Com es determinaran les millores als edificis?
- Com es resoldran les diferents formacions existents fins ara i com serà la formació dels futurs professionals?
- Com ens entroncarem amb la LODE?
- Quins són els criteris de distribució de les ajudes?
- Com es planteja la creació d'una xarxa pública d'Escoles Bressol a Catalunya?

No entenem què pretenia el Centre d'Estudis Econòmics i Socials de Catalunya amb aquesta jornada i en definitiva volem constatar que va ser una pèrdua de temps, econòmic i d'esforç de les persones que hi varem assistir, desaprofitant el fet de coincidir responsables de l'Administració i professionals de l'Ensenyament, implicats en l'educació dels més petits.

**Coordinadora d'Escoles
Bressol de Catalunya.**



plana oberta

Un matí al mercat del nostre barri

«Al mercat hem anat i 3 Kg. de mandarines ens han regalat».

Aquest és el rodolí que s'inventava un nen a la sortida del mercat.

Un dijous al matí un grup de 15 nens observen les fruites i verdures d'una parada; al mateix temps van dient els noms de les que coneixen. De cop i volta, un nen diu: «Què és allò de color vermell?» «Són raves», contesta amablement el botiguer; amb un somriure, n'agafa un i comença a pelar-lo.

«Jo en vull! Jo en vull!» diuen els nens.

Ell, amb molta paciència, en va donant ara a l'un, ara a l'altre a tots els qui en volen.

Des de la parada del davant un botiguer crida:

«Veniu, veniu, que us donaré mandarines». Els en dona tantes com diu el rodolí.

Molt contenta, la Marta mira la parada del costat i veu alguna cosa que no sap què és. «Què hi ha dins d'aquest potet?» «És safrà», contesta la botiguera. «Ah!», diu la Marta molt emocionada, «nosaltres hem representat el conte del Patufet i va a comprar safrà. També val un duro com el del Patufet?» «Ai! filleta, ja fa molt temps d'aquest conte; ara val 50 pessetes». Ens despedim i anem cap



a una altra parada. No sempre tot són flors i violes per als nens i per al mestre que els acompanya, però sí que qualsevol cosa és motiu per aprendre d'una o d'una altra manera. La Vanesa, mentre observa els preus de les taronges i les mandarines, diu el primer que li passa pel cap: «Per què venen les fruites tan cares?» La botiguera no s'ho pren gaire bé i contesta tota enfadada...: «Que et penses que jo robo, nena? Jo m'haig de llevar molt d'hora per poder vendre cada dia. Ets molt petita per dir aquestes coses». La Vanesa no entèn gaire bé per què s'ha enfadat tant. Ens despedim i comentem amb els nens per què aquesta botiguera s'ho ha agafat tan malament això. Veiem, doncs, que no tothom reacciona de la mateixa manera i que, per tant, hem d'estar al tanto a l'hora de fer les preguntes.

M'agradaria dir-vos, a més, que per treure el màxim de profit d'aquesta sortida, hem tingut presents unes mesures necessàries perquè resulti agradable per a tots:

- Un grup de quinze nens com a màxim.
- Anar-hi un dia que no hi hagi massa gent: ni divendres, ni dissabte.
- El dia que hi tornem, tenir cura de no anar a les mateixes parades, per tal de no abusar dels botiguers.

A veure si us animeu! Us adonareu que totes les experiències viscudes, tant les que són boniques com les que no ho són tant, sempre poden resultar positives per als nens.

Nati Tor

educar de 0 a 6

«SENYORETA DOLORS»

M. ANTÒNIA CANALS

4-a

Na Dolors Canals va néixer el 25 de gener del 1891. Quan era petita era molt trapella. Escanyolida, sensible i delicada. Alhora intel·ligent i molt intuïtiva. Talment com l'hem coneguda sempre, la «tia Dolors». Va passar tota la seva infància a Camprodon, on la seva mare, «Donya Antònia», fou «la mestra» durant vint-i-cinc anys.

La Dolors era la petita i, encara que ja llavors anava sempre de tronc amb la seva germana gran Francesca, quan arribaven les grans ocasions, es destacava com la més forta. Llesta com un argent viu en la lluita per una vida que no es presentava fàcil, va aprendre d'ambicionar el que li semblava millor i de posar en joc tots els recursos per tal d'aconseguir-ho. En aquest sentit, voldria explicar dues anècdotes, sovint repetides per ella mateixa:

Una vegada, no recordo l'any, amb motiu d'un concurs d'ensenyament convocat a Girona, totes les mestres de la província van desplaçar-se a la capital, cadascuna amb les millors alumnes de la seva escola. La Dolors, era la més petita de totes les nenes que es presentaven, però va resultar vencedora i va guanyar per a donya Antònia el premi «a la millor mestra» i per a Camprodon un gran honor.

Uns anys més tard, va decidir estudiar el Batxillerat. Llavors no era corrent entre les noies,

i menys en un poble. Però el seu germà que l'estava estudiant a Barcelona, li havia escrit dient que el batxillerat valia la pena... I ella ja en va tenir prou. Sabia que la mare, ja vídua, no tenia prou diners per enviar-la a ella també a fora, però això fou només un detall. Ella va estudiar-ho tot d'amagat, sense dir res a ningú. I un bon dia va aconseguir que la deixessin presentar lliure. I va aprovar. I llestos!

Evidentment va estudiar per a mestra (a Barcelona), però això no va tenir res d'extraordinari. Ella ho explicava com un fet tan natural com el de créixer i fer-se dona. No faltava més!

L'any 1913 l'Ajuntament de Barcelona va convocar un concurs de mèrits amb la finalitat de seleccionar dues mestres per anar a Roma. Es tractava d'aprendre el mètode Montessori, que en aquell moment feia furor, directament a les fonts. La Dolors Canals es va apassionar per aquesta idea i s'hi va presentar. El concurs va ser molt discutit. De mestres amb més experiència que ella, n'hi havia moltes; a ella, l'edat no li permetia tenir-ne gaire d'experiència...

Però no va pas espantar-se; va lluitar, va discutir, va anar a trobar l'un i l'altre... i va guanyar «per mèrits», gràcies al seu diploma de Batxillerat, ja que va ser l'única que va exhibir-lo. Tot plegat va ser tan complicat, que per fer justícia l'Ajuntament va acabar seleccionant-ne tres, de mestres, en lloc de les dues que havia previst.

El cas és que l'any 1914 se'n va anar a Roma, i va «tenir la gran sort» (paraules seves) de seguir el Curs Internacional Montessori, assimilant amb tota la força del seu temperament i la seva joventut aquelles meravelles pedagògiques que la Montessori sabia transmetre també amb tota la força i apassionament de la matrona italiana que era. El curs només va durar mig any, però per a la vida de la jove mestra va representar molt més. Va ser una etapa intensíssima, segurament la més important de la seva vida. M'entretinc més parlant d'aquesta etapa, en primer lloc, perquè m'encanta fer-ho i, en segon lloc, perquè penso que els fets posteriors, com a part integrant de la història de l'escola del país, poden ser més fàcilment coneguts de tots.

Jo sempre he cregut que a Roma degué passar alguna cosa, en la trobada d'aquelles dues personalitats, totes dues intel·ligents, l'una madura i l'altra jove, engrescades en un mateix anheli. Alguns van dir que la Dolors era la deixeble preferida de Maria Montessori. La deixeble, per la seva banda, sempre va tenir per «la Doctora» una literal veneració. Tots els seus deixebles n'hem estat sempre conscients, tant per allò que li hem sentit dir com pel bust de marbre de «la doctora» que sempre va estar al seu despatx, acompanyant-la fins el dia que va jubilar-se.

Sempre va parlar de Roma amb cert èxtasi, com de la ciutat literalment eterna, la més bonica de totes... I jo crec que ho sentia així, no pas pel fet de ser catòlica (tot i que ho era de debò), sinó pel fet que Roma era el bressol del Montessori i, per tant, el melic del món.

No seria just dir simplement que va aprendre el Montessori i després va aplicar-lo fidelment aquí. Cal dir molt més. Per intentar retre-li l'homenatge que mereix, crec que cal dir dues coses:

1. A Roma va copsar molt més que un sistema d'ensenyament. Va comprendre tot el sentit d'un canvi radical en la manera de fer l'escola i, sobretot, en la manera de mirar els nens i va empapar-se'n fins al moll de l'os. Quantes vegades li havíem sentit dir: «El Montessori no és un mètode és un esperit!» Va entendre aquesta gran veritat perquè, tal com us deia



abans, va sintonitzar profundament amb la gran mestra que fou Maria Montessori. Aquesta sintonia va ser no en els detalls i les concrecions, sinó en les arrels i en les essències. Per això no va engendrar servilisme, sinó llibertat. La seva manera d'entendre el Montessori va estar sempre marcada per una gran fidelitat a allò que és essencial, i al mateix temps per una creativitat que assegurava d'anar sempre més lluny. Ella era dels que no treballen mirant sempre el passat. No li calia, el tenia tot a dins. I per això treballava mirant sempre endavant. Tots sabem que va tenir una postura ben oberta en front dels nous grups que intentàvem de ressuscitar el Montessori a casa nostra, els anys 50-60. No solament va acollir-nos i va transmetre'ns tot el que necessitàvem, sinó que s'alegrava de totes les nostres iniciatives, sempre que fossin compatibles amb «l'esperit montessoria». (I va ensenyar-nos de fer aquest discerniment.)

Més tard, recordo com va posar-se de contenta quan li vaig explicar que començàvem a fer «matemàtica moderna», i li vaig ensenyar els blocs lògics. Va dir: «Aquest material sensorial és molt bo. Això sí que li agradaria a la Doctora Montessori», perquè «la Doctora volia que els mestres observessin sense parar les necessitats dels nens, per anar trobant noves maneres.»

2. En tornar de Roma la Dolors Canals va sentir-se plenament responsable de transmetre la riquesa rebuda, en profit dels nens i nenes de casa nostra. I va sentir-se'n responsable, no com a funcionària de cara a l'Ajuntament que l'havia comissionada. (Ella era prou intel·ligent per ultrapassar aquesta visió.) Va sentir-se responsable de cara al país. Ella estava convençuda que tenia la missió de demostrar aquí, que «l'esperit» del Montessori és la millor manera d'educar els infants. I això és el que va intantar fer, des del moment en què va tenir la seva escola, fins al dia de la seva mort. (I no dic, expressament, fins al dia en què va jubilar-se.) La tasca no va ser fàcil. Com tothom qui fa alguna cosa que val la pena, va tenir sèries dificultats. En la manera d'anar-les superant ens ha donat el testimoni d'una gran força de voluntat, unida a un enginy notable, i sempre posada al servei dels altres. Ens ha donat sobretot el testimoni de la veritable honestedat, que porta fins a posar tota la vida al servei d'allò que s'ha descobert que és bo per a la promoció col·lectiva.

Fins l'any 1916 l'Ajuntament no va decidir la dotació d'una nova escola, de la qual fos directora la Dolors Canals. Ella va voler que es digués «Casa dels nens», tal com calia (les primeres escoles Montessori es deien «Case dei bambini»). Tot seguit, va aconseguir que la seva germana, també mestra, hi fos destinada. I així va ser com, des dels primers moments, van treballar sempre juntes. Tothom qui les va conèixer en parla dient «les Canals». Formaven un tàndem perfecte, del qual la Dolors va ser sempre el motor.

La «Casa dels nens» va tenir el seu primer local en un pis del carrer Balmes, després va passar al carrer Aribau i després a la casa Trinxet (avui desapareguda) del carrer Còrsega. Allí va poder acollir molts mestres en algunes de les sessions del 18è. Curs Internacional Montessori, que va celebrar-se a Barcelona l'any 1933. Maria Montessori va venir-hi personalment. Poc després l'escola va tornar al carrer Aribau, on encara és ara. En aquella època donya Antònia estava sempre a la reraguarda, ajudant, donant un consell. Hi hagueren moments bons i d'altres no tan bons. Les Canals van ser destituïdes o privades de part de la seva activitat dues vegades: durant la república, per ser massa catòliques, i a l'inici del règim franquista, per ser massa catalanistes.

Una cosa molt bonica i notable era que els alumnes venien de tot arreu: des dels fills dels

porters del barri, fins als fills del Ponent de Cultura de l'Ajuntament... Fins el 1937 va fer-se sempre Parvulari i «Elemental» (que ara en diuen EGB), i l'escola va arribar a tenir anomenada per la bona preparació que s'hi assolia. No cal dir que totes les mestres havien d'haver fet un curs Montessori per entrar-hi. Molts alumnes passaven directament de la «Casa dels nens» a l'Institut Escola.

Per ordre del «Ministerio» l'any 39 la «Casa dels nens» va quedar definitivament reduïda a Parvulari, i això va ser un gran cop per a la Dolors Canals. Però penso no equivocar-me en dir que encara va ser més gran cop el decret que va autoritzar a ocupar les places vacants de les mestres que es jubilaven a d'altres, mestres estatals, que no tenien cap preparació montessoriana. Intentava suplir-ho preparant-les i vetllant directament per totes les classes, però aquesta greu dificultat no només consentida sinó presumiblement volguda pels estaments governamentals, ella la patia com una espina clavada al cor.

Però això no va fer disminuir la seva voluntat de treballar bé, de tendir a la perfecció en la tasca de cada dia, d'arribar fins el fons en la parcel·la que li quedava, fos quina fos... Cada nen del Parvulari va ser per a ella tan important com tots els de l'escola junts.

Per això la seva influència no va limitar-se a l'interior de l'escola sinó que va irradiar més enllà dels seus límits. Va deixar empremta. Els seus alumnes ens hem sentit sempre a l'escola com a «casa nostra», de veritat, i no solament quan hi anàvem de petits, sinó també quan sovint hi tornàvem de grans. L'associació d'antics alumnes ens ha aplegat a tots moltes vegades. És realment increïble amb quina fidelitat i amb quin goig ens hem reunit entorn de la Dolors Canals. El dia de la seva jubilació l'any 1961, i el dia del seu 90 aniversari, van ser dos moments culminants en aquest sentit, que mostren que per a tots nosaltres, «les senyoretetes» han estat algú decisiu en la nostra vida.

Els seus últims anys, quan ja no sortia de la residència on vivia, i ja no tenia cap activitat, sabia que a més de la família natural comptava amb aquesta gran família dels antics alumnes. Tots l'anàvem a veure un dia o l'altre. Ella no deixava mai de tractar cadascun amb aquella profunditat, amb aquell coneixement dels seus problemes, amb aquell respecte, amb aquella delicadesa que vol dir prendre's les persones seriosament. Li agradava parlar i passava llargues estones recordant els seus anys de Roma, i el començament de la «Casa dels Nens». Sovint deia: «Vam fer molt bona feina nosaltres... Vam tenir molta sort, Nostre Senyor sempre va ajudar-nos... I sempre hem estat molt contentes». El seu record de les coses era viu, i encara encomanava il·lusió per la tasca d'ensenyar.

I així, a poc a poc, ha anat acabant la vida, en un procés natural. Ens ha deixat no fa gaire, el 29 del gener passat, pocs dies després de complir 93 anys. En la missa del seu enterrament hem llegit l'Evangeli de les benaurances, que tant li esqueia. I jo voldria, des d'aquí, afegir-n'hi un altre:

Ets benaurada, Dolors, perquè durant tota la teva vida, cada vegada que has parlat de l'escola, que has pensat en els nens, els teus ullets han brillat i el teu rostre s'ha il·luminat amb el somriure de la bondat i de l'esperança il·lusionada.

Sí, així ens ho has transmés.

Descansa en pau, tia, estimada «senyoreta Dolors», mestra excel·lent de casa nostra.

M.A.C.

Girona, 29-11-1984.





DE LA IMATGE AL TEXT

DENISE ESCARPIT

Actualment hi ha una producció molt important de llibres per a infants. Són llibres d'imatges, als quals s'anomena en general *Àlbum*, per tal de desfer l'ambigüitat que sempre ha existit en l'expressió «llibres d'imatges». Entre «llibre» i «imatge» hi ha ambigüitat i oposició. Qui diu llibre, diu escrit, amb tot el pes de seriositat que una llarga tradició cultural ha donat a aquesta paraula. Ara bé, la lectura de l'escrit suposa un aprenentatge, és a dir, un esforç previ, una disciplina. Pel contrari, la imatge, fins i tot en la nostra civilització, massa sovint anomenada de «la imatge» i de «l'audiovisual», no té l'aureola de responsabilitat i de seriositat que té l'escrit: la imatge hom la relaciona amb el lleure, amb el temps perdut, amb el joc, amb la cosa fàcil.

Utilitzar la paraula «àlbum» suposa no només poder resoldre l'antinòmia «llibre»/«imatge», sinó també significa que un infant que encara no llegeix pot fer un acte de lectura a partir de les imatges, és a dir, pot elaborar un discurs que s'explica mitjançant un text oral.

Si observem el comportament d'un infant que llegeix, davant d'un llibre, i d'un infant que no llegeix, davant d'un «àlbum», ens trobarem amb què tots dos giren les pàgines de la mateixa manera, amb parades més o menys llargues a certs punts, i amb retrocessos a pàgines anteriors de tant en tant.

Davant la plana d'un llibre, el nen llegeix el text en el sentit que el seu aprenentatge de la lectura hi ha mostrat que és el bó. Hi ha un seguiment del text d'acord amb un sentit de lectura imposat i que no permet massa ni la fantasia ni la iniciativa. El nen sap que quan arriba al peu de la plana, trobarà la continuació al cap de la plana següent. El moviment dels ulls és essencialment lineal, la qual cosa no exclou que algunes vegades pugui tornar enrera.

Davant d'una pàgina d'un «àlbum», l'infant es troba amb un problema bastant més complicat. Si un «àlbum» de vegades és només una il·lustració, més sovint esdevé una associació d'il·lustracions i de text on hi predominen les il·lustracions.

El nen té, doncs, sota els seus ulls una doble imatge: la imatge pròpiament dita i també la del text.

La imatge del text

L'infant que no llegeix mira la imatge-il·lustració, ja que per a ell és l'única que té un sentit. Però la seva visió engloba la imatge del text que es troba allà mateix també, integrada a la il·lustració. Si la seva presència no ha de fer nosa en la lectura que l'infant fa de la il·lustració, aquesta ha de ser, de totes maneres percebuda per ell a un nivell més o menys conscient, i, en la mesura del possible, ha d'estar d'acord amb la imatge. En la mesura que la imatge del text suggereix el mateix que la il·lustració, l'àlbum haurà certament reeixit.

D'altra banda, el nen descobreix que l'adult interpreta aquesta imatge. També l'infant, després d'haver tingut el desig de deixar la imatge perquè se li resisteix, de cop li ve el desig de percebre'n el misteri. Llavors, se'l veu seguir línies amb el dit, llegint la història que se li ha explicat. Ell sap molt bé que no llegeix, que juga a fer la comèdia de llegir, tant per a ell com per als altres. Però aquest nen és ja motivat per a l'aprenentatge de la lectura i, a partir que comenci a llegir, descobrirà que ha quedat agafat sobre aquesta imatge del text que se li resistia. El sentiment de ser alçat fins al nivell de l'adult serà ja un primer pas en la conquesta de la seva independència i en el gust pel llibre i per la lectura.

Per altra part, la imatge del text aporta una informació estètica al nen, segons l'edat, ben entès, segons el que ell pugui apreciar i ella —la imatge pot fins i tot ser un suport semàntic, un suport del sentit. Les línies, curtes o llargues, justificades per la dreta o per l'esquerra, en escales o en blocs, els caràcters gruixuts o prims, romans o itàlics, negres o de color, l'espai entre paraules i l'interliniat, tot això és l'element de la presentació de la pàgina, triada en funció del text i de la il·lustració, en concordància amb l'impacte del conjunt.

La il·lustració

L'actitud del nen davant la il·lustració es tota una altra. Davant cadascuna de les imatges, l'ull de l'infant recorre un trajecte, no essencialment lineal com ho faria en un text escrit, sinó multidireccional; hi ha com una espècie d'escombrada, d'exploració de la imatge en diversos sentits, i que varia segons sigui el nen. Sense l'ajuda de l'adult, pot reconèixer els elements pictòrics que ell anomena i descriu. S'adona però que la suma dels significats d'aquests elements pictòrics que ha anomenat no constitueix, en realitat, el significat de la imatge. També de mica en mica, mitjançant mecanismes complicats, intenta, pàgina per pàgina, imatge per imatge, establir relacions entre els diversos elements i la seva enumeració inicial, per tal d'arribar a la construcció del que jo anomenaria un quadre narratiu o descripció d'una escena.

Tot això es complica quan l'infant passa d'una imatge a una altra, ja quan tomba la pàgina, ja quan passa de la pàgina esquerra a la dreta. En efecte, aquestes imatges formen una seqüència. Cada una d'elles és una fixació puntual d'una base del discurs. D'una imatge a la següent, hi ha unes modificacions molt subtils, tant de color com de formes, dels objectes repre-





8-a

FONTSERRE - COMA, S.A.

*joquines
educatives*

Balmes, 18 - Tel. 859 00 90 - TORELLÓ

sentats i de la seva posició; canvis en les actituds i en les expressions dels personatges que denoten les modificacions espacials o temporals. Entre cada una de les imatges hi ha un «forat» hi ha com un fossat amb multiplicat d'imatges possibles, que constitueix l'abans i el després de cadascuna de les imatges presentades. El nen pot crear, imaginar aquestes possibilitats, segons la seva lògica, segons el seu temperament, segons les seves facultats d'imaginació, segons, també, la seva cultura. Aquí no hi ha traves, sinó llibertat de creació, d'expressió poètica que donarà lloc a l'elaboració d'un discurs, és a dir, d'un text.

Si l'infant passa per aquests dos estadis de lectura de la imatge, lectura i enumeració, i lectura de fer relacions, que donarà lloc a una lectura personal, haurà, a través de la imatge, establert una comunicació amb l'il·lustrador, emissor d'un llenguatge gràfic. El seu comportament davant la imatge no haurà estat massa diferent del d'un lector davant d'un text escrit.

Els nivells de l'elaboració del text

Les molt nombroses experiències fetes en els parvularis amb nens de 3 a 6 anys m'han permès d'analitzar el procés de la creació del relat oral pel nen petit. Aquest relat es fa a diferents nivells:

NIVELL 1: Lectura dels elements separats, lectura d'*enumeració* o lectura *paradigmàtica*.

L'infant prova d'identificar la imatge mitjançant l'exploració ràpida dels trets semàntics.

Per tant, hi ha dues possibilitats:

a) *ho aconsegueix*; hi ha un enunciat sota la forma d'una paraula que té referència quotidiana o cultural.

— el nen explora, llavors, els trets d'aquest referent i hi ha encara dues hipòtesis:

1.— L'enunciat ja fet correspon al referent, l'operació és acabada.

2.— L'enunciat no correspon exactament al referent.

— hi ha, llavors, un nou interrogant dels trets semàntics de la imatge que donen lloc a

- dos enunciats de trets que es diferenciaven dels del referent
- un nou *enunciat final*

b) Si, des de la primera imatge, l'infant *no aconsegueix* l'exploració dels trets semàntics de la imatge, es fa el silenci i el nen passa a la imatge següent. Aquesta expressió de silenci és l'expressió de la incomprensió del nen. Això ve sovint del fet que l'il·lustrador, emissor d'un missatge gràfic, i el receptor, el nen, no tenen el mateix codi; o que l'il·lustrador, oblidant que l'infant té uns referents molt més limitats que ell, ha apreciat falsament els senyals que poden ser descodificats per aquest nen. L'infant no ha respost al missatge. Això no vol dir, d'altra banda, que del missatge no n'hagi passat alguna cosa cap a ell.

Hi ha hagut comunicació, ja que hi ha hagut interrogació i retorn de no-

resposta, però únicament comunicació de l'infant a l'infant mateix (que jo anomenaria en el meu argot comunicació uni-dimensional).

NIVELL 2: És la *posada en relació estàtica i descriptiva* dels elements identificats; és el *moment-present* de la imatge que es tradueix per l'enunciat d'un sintagma format, ja sigui d'un nom i d'un adjectiu (per exemple: gat petit), ja que sigui d'un nom i d'un complement de nom (per exemple: les banyes de la vaca), ja sigui d'un nom i d'una oració relativa (per exemple: el gat que té llargs bigotis o que té una cua llarga), ja sigui d'un nom i d'un subjecte o d'un complement d'un verb (per exemple: ell té uns bigotis, ressalten, o ell té una llarga cua). Aquest nivell està íntimament lligat al nivell precedente.

NIVELL 3: És la *posada en relació dinàmica* dels elements. Es pot presentar sota dos aspectes:

a) Si a partir de la posició d'un dels elements de la imatge, el nen comprèn que aquesta posició no és més que passatgera, o si, per comparació de la seva posició amb els d'una imatge precedent o següent, ell s'adona que hi ha hagut modificació en el decorat, llavors ha estat percebuda la dinàmica espacial de la imatge que es tradueix per l'enunciat d'un conjunt sintagmàtic, un dels elements del qual és un sintagma de lloc: «el gat es posa a l'herba», «el llop és allà».

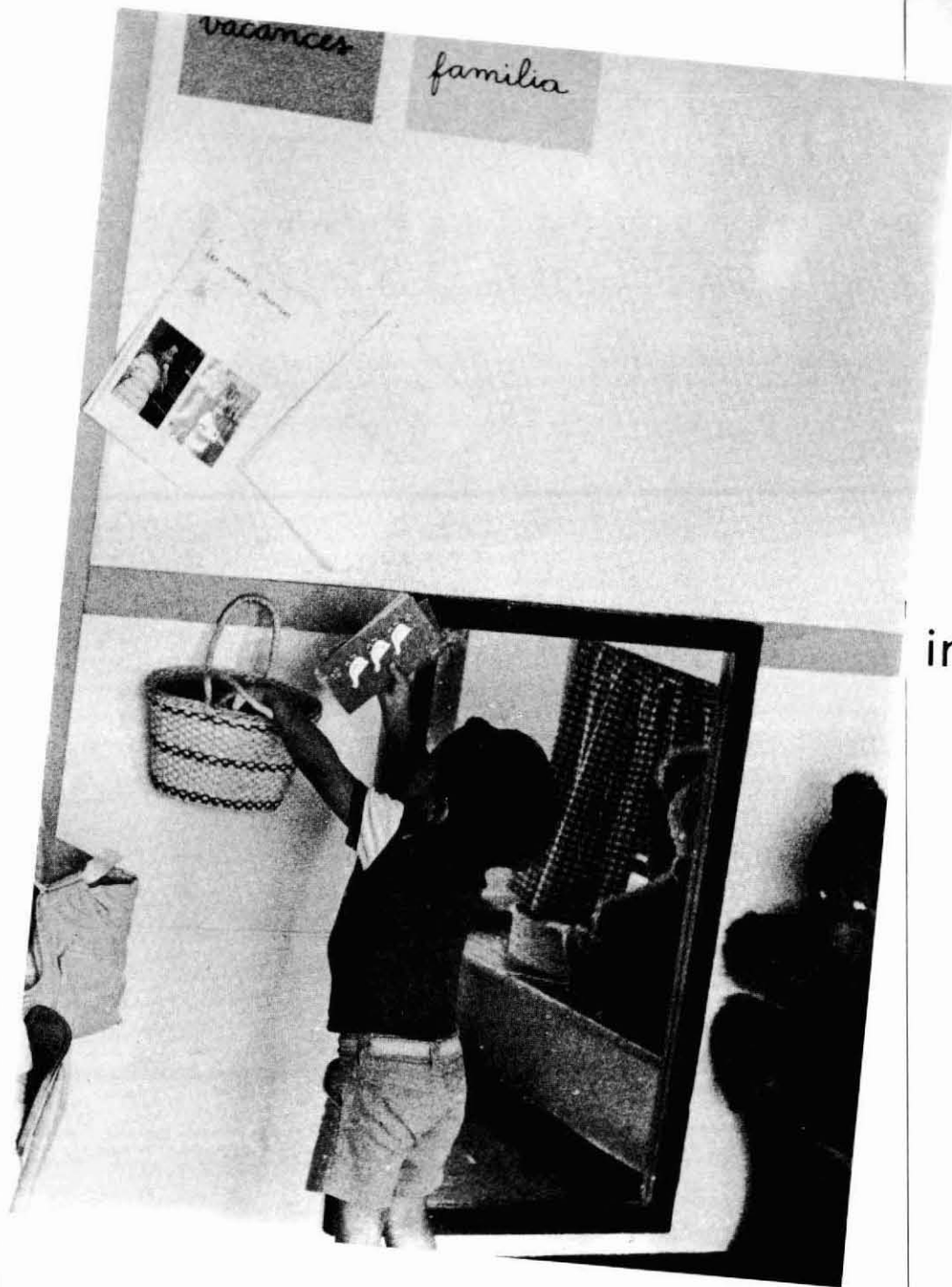
b) Si hi ha (2.^a hipòtesi) percepció d'accions que tenen lloc entre dues imatges o que han de tenir lloc, és a dir, si el forat entre dues imatges s'omple, hi ha percepció de la dinàmica temporal de la imatge que es tradueix per un enunciat, el sintagma essencial del qual, és la forma verbal. Des del moment que hi ha una posada en relació, qualsevol sigui la creació del text a la que hagi arribat l'infant, hi ha comunicació entre l'il·lustrador-emissor i l'infant receptor, que jo anomeno en el meu argot «comunicació bidimensional».

NIVELL 4: És el del *discurs paral·lel* on l'infant es projecta. Aquest nivell particularment interessant, es tradueix per les seves exclamacions, les seves preguntes, les seves comparacions i, també, pels seus silencis (ja que el nen molt sovint viu la imatge per l'interior).

La visió d'una imatge o imatges en seqüència, pot dur l'infant, doncs, a la creació d'un discurs.

A partir d'una imatge, crea uns conjunts que ell organitza segons la seva pròpia lògica i segons el seu grau de socialització, per crear una realitat (potser absurda per a nosaltres, els adults) que li és propera, que correspon a la seva organització del moment, que li permet de prendre posició sobre el mateix i sobre el que l'envolta, que ell organitza també segons les seves facultats d'imaginació per crear un món imaginari, refugi i font de profunds plaers.

Per la seva discontinuïtat, la imatge en seqüència crea problemes específics d'organització lògica d'un relat. La imatge obliga l'infant a exercir les seves facultats de judici, el seu sentit crític, al mateix temps que permet



Novetat

ESCOLA OFI

AGENDA ESCOLAR



Un veritable ajut per a l'alumne i el mestre.

- **Anotar**
- **Metoditzar**
- **Racionalitzar**
- **Distribuir**

Demaneu-la al vostre proveïdor habitual.

de posar a prova la seva competència: ha de trobar un fil conductor al qual relacionarà imatges successives, per tal d'organitzar la seqüència. A través del discurs discontinu de la imatge, neix un relat; amb el propi discurs l'infant crea el relat lineal del text; l'infant crea el text.

El text

Tot sovint, la il·lustració d'un àlbum és acompanyada per un text, les funcions del qual poden ser molt diverses.

En principi, el text revela el codi de l'il·lustrador; la simple lectura del títol orienta ja la descodificació de la imatge. El text pot també ser redundat en relació amb la imatge en resumir l'acció que presenta, sense introduir-hi elements nous. En aquest cas la imatge és més rica que el text, ja que planteja, a més, el decorat. Un exemple d'imatge que planteja un decorat: encara que allò que pot semblar redundat a nosaltres, els adults, pot ser que no ho sigui per a l'infant, les referències del qual, com he dit més amunt, són insuficients. El text presenta també el contingut dels diàlegs que, sobre la il·lustració, són simplement traduïts per l'actitud i l'expressió dels personatges. Un altre paper del text, és el d'assegurar el lligam de les imatges entre elles i el d'ajudar així l'infant a superar el forat entre dues imatges.

El text juga, doncs, un paper de suport de la lectura de la imatge. Però de vegades, pot exercir una espècie de censura de la imatge: en precisar el sentit, fa una restricció de la polisèmia, limita les possibilitats de construccions imaginàries de l'infant. És suficient donar-li el codi i, una vegada el té, ja en té prou. És doncs desitjable que el text no canalitzi la imatge cap a una monosèmia massa constreta per a l'infant, sinó que aportï les precisions suficients per tal que les construccions imaginàries de l'infant reposin sobre una base sòlida. Podrem dir que el text hauria de tenir un paper d'estructuració del pensament sigui quina sigui la forma.

El paper del text en la lectura de la imatge

El text de l'àlbum és sovint llegit o explicat als nens petits per l'adult. Després d'haver tingut, així, coneixement del text o del seu contingut per una via indirecta, l'infant reprèn l'àlbum i es lliura a una nova lectura de la imatge, diferent a la primera. Perquè en aquest moment, es troba, en efecte, enfrontat amb dos missatges: el que ha rebut directament de la imatge (quan estava ell sol davant l'àlbum) i el que ha rebut del text amb l'adult com a intermediari. El procés de comunicació s'ha complicat. Hi ha reinjecció del missatge, que l'adult rep de la imatge, si l'adult explica el conte a través de les imatges, o reinjecció del missatge, fins i tot del text, si és el text que és llegit pel nen. Hi ha, llavors, un altre tipus de comunicació que jo anomenaria tridimensional: hi ha la comunicació il·lustrador-infant, il·lustrador-adult i adult-infant, o bé, il·lustrador-infant, autor-adult, adult-infant.

També pot passar que el coneixement del text per l'infant, buidi l'àlbum de tot interès per a ell; llavors, l'infant guarda el llibre i no se'l mirarà mai

més. Aquest és el cas en general, quan la imatge no es presta massa a les construccions lògiques i imaginatives i en el que el contingut dona lloc a la incertesa en què és essencialment denotatiu i tendeix a un sol sentit, a la monosèmia.

Però, també pot passar que la història llegida o explicada per l'adult estigui en desacord amb la que l'infant havia elaborat; de vegades, totalment oposada. L'infant pot construir un relat que no té res a veure amb el relat del text i, millor que millor, en la mesura en què ell ha estat capaç de construir un relat.

Però hi ha, llavors, un xoc entre dues visions de la imatge i entre dues construccions del món. I l'infant prova d'explicar-se a ell mateix allò que acaba de sentir per part de l'adult; prova d'integrar-se a la seva pròpia construcció. De tant en tant no ho aconsegueix, perquè no hi ha res a la imatge que li permeti construir el nou relat que se li ha fet; la imatge esdevé sovint repleta d'incerteses, d'interrogants massa nombrosos. Ell, no torna a agafar el llibre, però el reprendrà, sens dubte, més tard, quan la seva experiència s'haurà eixamplat i li haurà donat noves claus que li permetran de reajustar la seva visió.

Aquesta situació conflictiva es tradueix sovint per una reacció de silenci per part de l'infant, reacció que, en aquest cas, indica un fracàs en la transmissió del missatge per part de l'adult. La comunicació que s'havia establert entre l'il·lustrador i el lector queda aturada momentàniament.

Pot semblar, doncs, que perquè hi hagi un comportament actiu i positiu de l'infant en una segona lectura de la imatge i perquè hi hagi expressió i elaboració de textos per part de l'infant, l'àlbum ha de contenir un text que no sigui simplement llegenda de la imatge i que, d'altra banda, el codi de l'il·lustrador pugui portar l'infant a rectificacions espontànies que arribin a un acord amb el text.

Sovint, també, una vegada explicada la història pel text, l'infant repren l'àlbum i s'explica novament la història.

La primera visió de la imatge l'ha portat a crear una història que, a grans trets, és la del text: és una primera hipòtesi. De totes maneres el text explica determinats detalls de la imatge, aporta precisions que faciliten la posada en relació dels elements de la imatge, explicita allò que es diuen els personatges, aporta noms dels objectes o dels animals que l'infant ignora, explica què passa en l'interval de dues imatges. En aquests casos, l'infant explica novament la història, i la reajusta. Introdueix en el seu relat detalls que no ho havia percebut per ell mateix, utilitzant paraules recentment descobertes. La indicació aportada pel text elimina la incertesa. El paper del text és, doncs, a la vegada un paper d'informació en la mesura que redueix la polisèmia de la imatge i confirma el missatge; i, també, un paper lignüístic en la mesura que contribueix a l'enriquiment lèxic de l'expressió de l'infant.

Una segona hipòtesi és que el contingut del missatge aportat, a través de l'adult, pel text, és una simple confirmació del que ha rebut l'infant a tra-





vés de les imatges: únicament és diferent l'expressió d'aquest missatge. L'infant s'expressa, llavors, d'una manera diferent i utilitza paraules i expressions noves, assajant, de tant en tant, amb evident plaer, ja que l'infant té el plaer de manipular els mots, de fer servir novament frases senceres. El paper d'informació del text esmentat abans s'esborra davant el paper lingüístic del text que és alhora enriquiment lèxic i enriquiment sintàctic. En conseqüència, segons el grau d'incertesa de la imatge, l'aportació del text es pot fer al nivell de la comprensió de la imatge (nivells 1,2 i 3 que he esmentat abans), o bé a nivell de l'expressió sobre el pla del lèxic i de la sintaxi.

Les relacions text-imatge

Segons la meua opinió, les relacions text-imatge s'expliquen essencialment pel procés de creació de l'àlbum. Com neixen les imatges d'un àlbum? O bé es parteix d'un *text* i l'il·lustrador fa les imatges a partir d'aquest text. En la diacronia del relat ell pren l'opció d'un moment privilegiat que fixa mitjançant la imatge. Qualsevol relat escrit és ja una opció, la nova opció feta per l'il·lustrador no ha pas de traïr les opcions inicials de l'autor; la imatge pot aportar una cosa diferent que el text, però no l'ha de negar ni destruir.

O bé es parteix d'una *imatge*: el relat es fa per salts successius. És un discurs discontinu amb buits, amb «hiatus» entre els elements del relat.

Quin és en aquest cas el paper del text? O el discurs de la imatge es basta a ell mateix; o bé, i és el cas de la majoria dels àlbums, cal un discurs escrit per donar continuïtat i linealitat a la imatge.

Sembla, doncs, que la imatge rarament es satisfà de la seva naturalesa i de les seves possibilitats. No pot estar dissociada del discurs; ha recorregut al text per tal d'assegurar la continuïtat d'un cert relat: es recolza en el text que l'estructura. Tant si se l'oposa al text, com si corre paral·lela amb ell, com si es remarquen les seves semblances o diferències amb el text, sempre es refereix al text o al discurs escrit o oral que ella provoca. L'infant, d'altra banda, mediatitza amb l'expressió oral, les imatges que ha observat, ja que la producció d'un discurs oral li permet de clarificar la seva lectura de la imatge; i mediatitza amb l'expressió gràfica, el text que té o que se li ha llegit, ja que ell experimenta la necessitat d'una creació o fantasia; somni i poesia tenen aquí el seu lloc.

L'àlbum permet de jugar sota els dos registres. L'infant que haurà manipulat amb l'àlbum a l'edat de la pre-lectura, quan ell no ha estat encara «linealitzat», com diu Marshall Macluhan, abordarà la lectura de l'escrit amb una actitud de lector: el constrenyiment de l'aprenentatge que li imposarà un tipus de lectura no li farà oblidar la ineluctabilitat dels retorns enrera, de les comparacions, de les contradiccions. El nostre jove lector d'imatges esdevindrà, de manera molt simple i natural, un bon lector.

D.E.

Professora a la Universitat de Burdeus (França)

JUGUEM AMB L'AIGUA

EQUIP D'EDUCADORS DE LA PISCINA MUNICIPAL I DE LES ESCOLES
BRESSOL DE L'AJUNTAMENT DE CORNELLÀ

De manera aïllada, i d'uns anys ençà, un grup cada cop més nombrós de professionals de l'ensenyament de la natació defensem la vessant educativa d'aquesta activitat que, tradicionalment associada a la pràctica esportiva, haurà d'anar arrelant en un projecte educatiu global que parteixi del nen com una unitat piscosomàtica, el desenvolupament del qual seria incomplet en no comptar amb el domini d'un medi com l'aigua que ocupa les tres quartes parts del nostre planeta, conegut com a blau, precisament pel domini d'aquest medi.

Retorn als orígens? L'Andrea Imeroni ens deia: «... no és cert que l'home sigui un animal terrestre; ve de l'aigua i si recupera el seu estat inicial s'hi troba com en el seu element. I si tots els nens comencessin, acabats de néixer, a ser submergits a l'aigua? Retorn al plaer de la immersió amniòtica? Potser si...»

Quin lloc té l'aigua en el camp de l'educació?

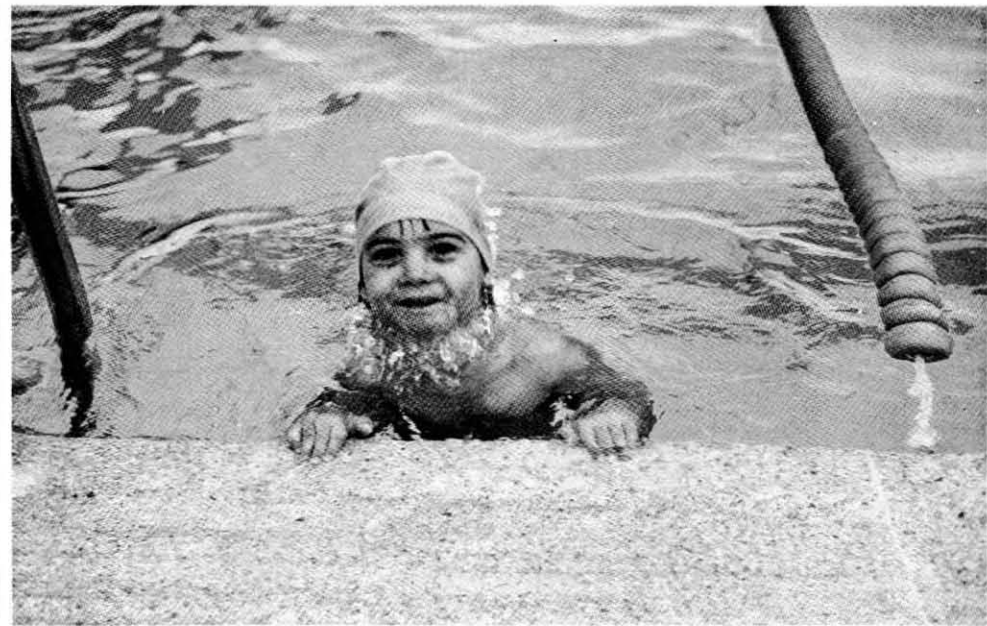
És ben cert que no es pot dir que l'educació corrent posi en molt bon lloc l'aigua, sigui quina sigui la condició en què es presenti: safareigs, banyeres, galledes, basses, bassals, rius, llacs, mar..., no són, certament, llocs privilegiats ni tant sols afavorits per l'educació.

L'actitud comuna és la que considera l'aigua com una potencial font de perill, ja que a l'aigua ens hi ofeguem o, a través de l'aigua, agafem malalties. L'aigua s'utilitza, ens rentem, netegem llocs i objectes. És, de vegades, font de tristesa: «Oh; com plou!...», és com una expressió de fatiga.

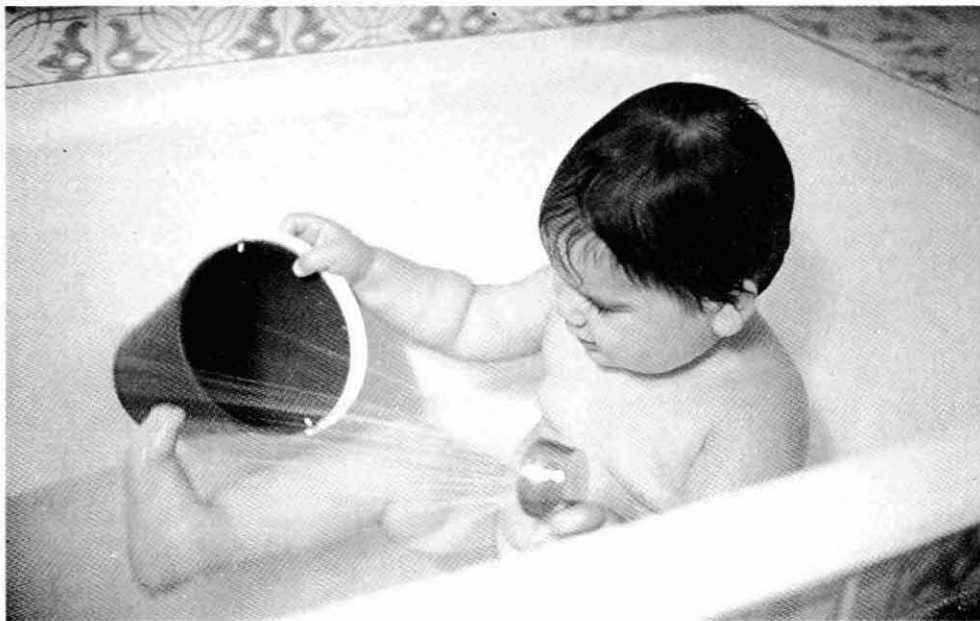
Tots els comportaments que especialment té el nen en apropar-se a l'aigua són rebutjats per l'adult. «No vagis al bassal», «No beguis gaire», «No et mullis la roba», «No bessis l'aigua», «Si et mulles agafaràs un refredat.»



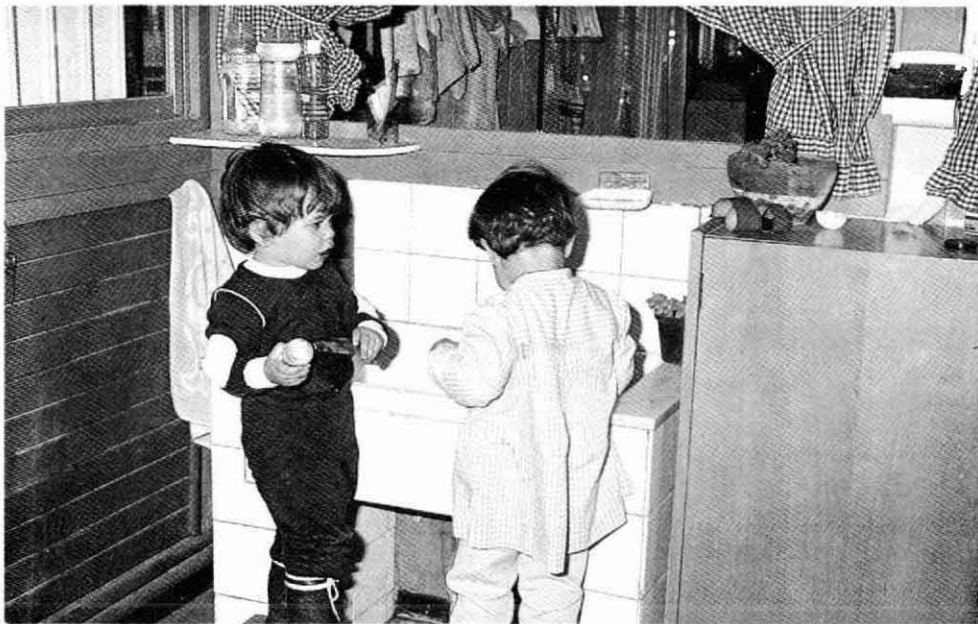
El peix?



Ja se jer el peix!



L'aigua de la dutxa em fa pessigolles a la punta del peu.



Què fas? Rento els plats.

En un món que no pot viure sense l'aigua, contràriament, aquesta no és un factor d'educació, sinó un element del que ens hem de defensar o, simplement, que hem d'utilitzar. Els nostres nens creixen amb aquesta convenció, i calen bastants anys perquè es convencin que «l'aigua és bonica».

Aquesta consideració de l'aigua com a font de plaer, no només oral, és una conquesta lenta per a cada nen i sovint ho és més deguda a l'atzar que a la educació familiar o escolar.

L'aigua a casa i a la l'escola

Durant el dia, a casa i a l'escola, hi ha molts moments en els quals l'aigua hi és present sota diferents formes i usos. Habituar-se a l'aigua no passa únicament per l'ús i el contacte directe amb ella. És la total experiència vital la que condiona l'actitud del nen envers l'aigua. La possibilitat d'esdevenir independent, que el nen veu reconeguda pels pares i educadors, d'experimentar, d'expressar lliurement els seus comportaments, reforça en ell la confiança en les pròpies capacitats i l'anima a una actitud positiva envers el que és nou.

Tocar-se, rentar-se, ensabonar-se, esquitxar-se, dutxar-se..., esdevenen moments particulars per als quals l'objectiu higiènic aconseguit en forma lúdica s'inscriu inesborrablement en la història individual.

Fer navegar la barqueta de paper que li ha fet el pare o la mare o la mestra, a l'estany de la plaça del barri; beure aigua de la font del camí... Aturar-se a sentir la pluja; preparar vestits i botes impermeables amb bosses d'escombraries i sortir sota la pluja; esquitxar-se en un toll d'aigua; Regar les plantes, els arbres; Contemplar un peix: aquestes i moltes d'altres són les maneres mitjançant les quals s'interioritza una actitud positiva envers l'aigua.

Però, aquests moments favorables entren en contradicció amb la pressa, amb la mania per la neteja, amb les pors a les malalties, amb l'enrenou pràctic que comporta jugar amb l'aigua, amb el condicionament precoç a la «bona educació».

La piscina: descobriment d'un nou medi

Estem convençuts que la immensa majoria dels infants no troba agradable el primer contacte amb l'aigua a la piscina, i és per això que l'esforç principal dels que treballem per fer-lo agradable no és tant la realització d'una utopia de retorn als orígens, sinó més aviat l'afavoriment d'una gradual acceptació del nou medi per part del nen, sense solució de continuïtat en una història passada.

La introducció en aquest nou medi provoca respostes diferents, fruit de històries individuals i diversament condicionades per la pròpia experiència. És per això que els ensenyants de natació veiem important d'anar més enllà de les quatre parets de la piscina: no podem considerar un nen com un objecte a adaptar, sigui com sigui, al nou medi, tot i en contra de la seva voluntat. La nostra línia no és la d'ensenyar el nen a «conquerir» l'aigua «impossant-la-hi»; en lloc d'això cal ajudar-lo a retrobar-se amb ella. Això

no és possible sense una estreta relació escola-pares-piscina, de manera que tots els factors que intervenen en l'educació de l'infant actuïn coordinadament en aquest redescobriments del medi aigua. La tasca de sensibilització amb els pares és especialment fonamental. Anys i anys de costum ens hem fet entendre la relació amb la piscina com una via a l'assoliment de les tècniques adequades per nadar més ràpidament que el veí i/o defensar la nostra vida de l'aigua enemiga. Cal capgirar aquest plantejament fins a tornar-lo a situar en el punt exacte on la relació amb el medi esdevé una font continuada de plaer i d'enriquidores experiències.

A la piscina, els ensenyants de natació i els mestres volen facilitar a l'infant les eines i situacions que li han de ser necessàries per tal que ell mateix s'acosti a aquest redescobriments d'un medi, de segur ja conegut però oblidat: ha estat «deseducat» durant un seguit d'anys, sobre el reconeixement i domini del medi terra i per un seguit de conductes socials i culturals que l'han forçat a des-entendre un coneixement que, de segur, era ben prop d'ell en el moment del naixement.

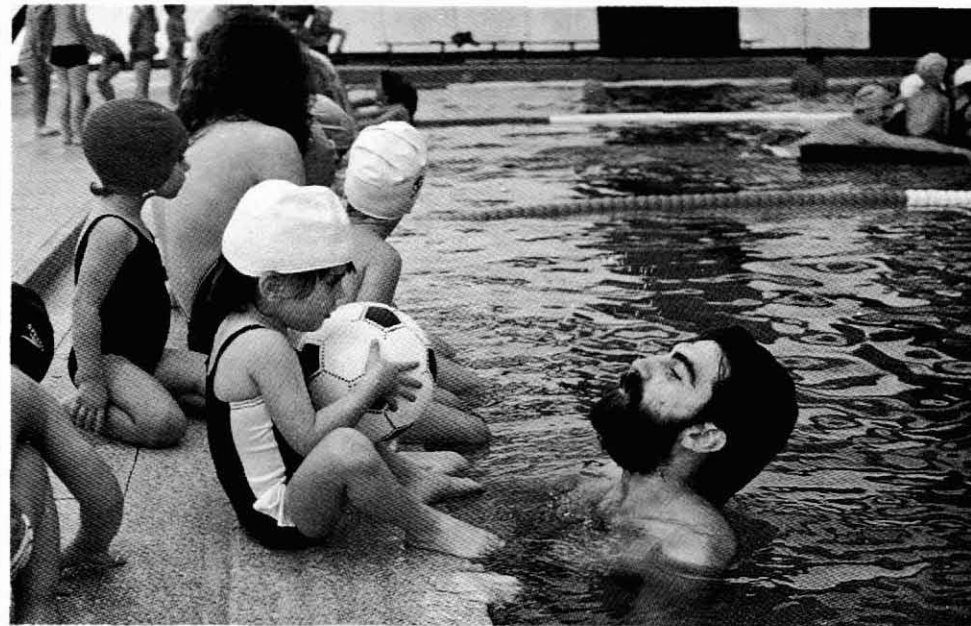
Així, doncs, cercarem de motivar l'infant a relacionar-se amb aquell petit mar que per a ell és, sens dubte, la piscina, mitjançant el joc i tot un seguit d'activitats on el descobriment i la interiorització de noves i enriquidores experiències van globalitzant el seu ésser indissociable. En cap dels moments educatius el medi aigua li ha de ser imposat, ans al contrari, la creació de continuades situacions ambientals progressivament elaborades i definides posaran a l'abast de l'infant els mitjans i la motivació per tal que d'una manera autònoma pugui experimentar les seves pròpies sensacions i liagi donant les respostes adequades que el portaran, en un breu termini, no tan sols al domini tècnic del medi, sino també, fonamentalment, a un creixement continu de les seves capacitats psicossomàtiques.

E.P.M.C.
E.E-B.M.C.

Diari d'una mestra d'escola-bressol, d'on reproduïm algunes observacions de nens de 2 anys i mig.

20 de setembre: *Hem fet un gran silenci i hem sentit i vist la pluja. M'han demanat per sortir però no anàvem preparats: no teníem ni botes ni impermeable ni temps per fer-nos-les.*

22 de setembre: *La classe estava endreçada del tot. Hem tret la taula i ha quedat un espai molt gran. Hem anat a buscar els gibrells a l'habitació de dalt. Ens hi hem posat dins, vestits. Només volia fer joc simbòlic, però al final vaig haver de deixar-los banyar-se amb aigua de debò.*



Entrenador?... Amic!



Quan la pluja ens omple el pati de bassals, no podem sortir?



Amb la manguera faig pluja...

16-a



El gust per l'esquitx controlat.

23 de setembre: Hem sortit a passejar a la plaça del costat de l'escola. Portàvem una barqueta de paper i hem jugat amb ella a l'estany. També hem jugat al sorral i hem begut aigua de la font.

28 de setembre: El fang que abir vam anar a comprar, avui l'hem estat manipulant molta estona. La Mireia ha fet una casa i una muntanya. Abans de sortir al pati ens hem rentat molt bé les mans: l'aigua ha quedat de color marró.

29 de setembre: Estem a la classe. La Núria està jugant amb la Linet, tenen plats, olles, culleretes i una ampolla de colònia. Els falta la pinta i les nines. Me les demanen. Ja ho tenen tot. Assegudes, parlen entre elles, donen menjar a les nines i les pentinen.

30 de setembre: La mare de l'Alba ens ha portat culleretes de plàstic de l'hospital. Hem aprofitat que el Pere ens havia regat el pati i hem sortit a fer dinars.

5 d'octubre: Ja som més a la classe; tenim un poll i una tortuga d'aigua.

14 d'octubre: Aquest matí des de la finestra hem vist com els ocells es banyaven als basals del pati; nosaltres no hem pogut fer el mateix, però ens ho hem passat «pipa» fent farinetes per a les nostres nines.

3 de novembre: En Ferran ens ha portat dos peixos, els hi hem posat un nom: l'un es diu Felip i l'altre Felipa. Els tenim a la peixera sobre la taula i, així, sovint podem explicar-los les nostres aventures. També ens ha visitat el senyor «enye» (titella) i ens ha explicat un conte del «peix peixet».

7 de novembre: Ens ho hem passat «pipa» sortint a passejar sota la pluja i no ens hem mullat. Els nens que no tenien impermeable els n'he fet un amb una bossa de plàstic gran i també unes botes.

15 de novembre: Aquest matí el pati era ple de tolls; feia un sol espatarrant, però molts nens no portaven ni botes ni impermeables i tots tenien ganes de sortir a jugar amb l'aigua. Doncs, bé, ho hem solucionat fent uns vestits impermeables i també unes botes amb bosses de plàstic. Estàvem d'allò més divertits. Després mentre la Carme i la Lluïsa anaven canviant als nens les robes humides i (...), hem jugat amb papers de diari, molts papers! Estàvem a la platja, una platja especial, seca! (aquest dia tothom va anar sec a casa).

18 de novembre: Hem sortit a buscar cargols. Ens hem abrigat molt bé amb l'anorak. Avui tots teníem impermeable i botes i queia una pluja menuda. Portàvem una bossa i... xino xano hem anat al carrer de les escales. Com no trobàvem cargols, hem entrat a un jardí d'una casa pública i hem descobert un estany. Com anàvem tan ben preparats hi hem pogut jugar amb aigua i recollir cargols.

1 de desembre: Hem jugat amb globus d'aigua i també n'hem penjat als lavabos. Són de color groc.

16 de desembre: Han fet dinar amb macarrons i farina per a les nines. Cada dia saben utilitzar més bé l'aigua. Quan en necessiten només per fer menjar, van i n'agafen poqueta.

21 de desembre: El tió té molta gana i set; li hem portat pa i aigua.

16 de gener: Aquest matí tota la classe estava endreçada. Hem enretirat la taula, a tocar paret. Hem posat un matalàs gran i, al voltant, matalossos petits (això era la piscina d'aigua seca). Ens hem tret les sabates, els mitjons, tot fins a la cintura.

Quan sortíem de la piscina ens assecàvem amb la tovallola; després ens hem tornat a posar la roba.

Els arbres del pati encara no tenen fulles... Cantarem el «sol solet» perquè aviat surtin i poguem anar a la piscina.

23 de gener: Ab! m'he oblidat d'explicar-vos que ja fa dies que utilitzem l'ampolla d'aigua a la taula a l'hora de dinar. És petita i la poden agafar amb la mà. Els primers dies havíem de recollir aigua; ara ja no. Val la pena l'experiència! Tothom beu aigua quan té set i això facilita la seva autonomia.

30 de gener: *No hem sortir al pati. Hem comprovat que feia fred i que tot estava mullat. Molts nens no anaven ben equipats i, la majoria duia uns mocs..., però hem fet moltes coses...*

Hem jugat a la sala gran imitant el galop del cavall, el caminar del gat i el rastreig de la serp.

Col·lectivament hem fet el joc de macar-nos. De 11 a 12, el Ramon, el Carles i el Joan han estat amb nosaltres. Són uns nous amics i quan els arbres tinguin fulles anirem amb ells a jugar a la piscina. Dilluns tornaran. També els hem invitat a venir demà a la nit (hi ha reunió de pares); així coneixeran els pares i, a través de les diapositives, tots podran veure el que hem fet i el que farem aquest curs.

2 de febrer: *Hem arribat a l'escola i plouia. Estàvem molt contents. Anàvem ben preparats: portàvem botes i impermeable. No feia fred i, a més a més, teníem tot el matí per davant. L'interès de joc dels nens, en entrar a la classe, era clar. I també el de la Carme. Ens hem ben equipat i hem sortit a passejar pels tolls, mentre sentíem el ploviscol que queia del cel (anàvem tan tapats que solament se'ns mullava el nas).*

Després d'haver experimentat les primeres sensacions col·lectivament, s'han anat agrupant segons els diferents interessos: uns es passejaven pels tolls (abans de sortir havíem fet un pacte; que no correríem pels tolls, perquè podíem caure i...) a poc a poc. Altres amb plats i culleres feien pastissos... Un altre grup tenia pales i galledes. L'activitat a fora ha durat aproximadament tres quarts d'hora. Per grups petits hem anat entrant a la classe. Dins, els mobles estaven tots retirats i el terra era ben ple de papers de diari («molts»). Xino, xano, ens hem anat treient les robes humides i ens n'hem posades de seques. Hem fet una bona estesa... Hem jugat amb els papers, hem explicat contes (en Patufet, i la rateta) i ja ha arribat l'hora d'anar a dinar (...12'45...). Hem recollit, hem fet el ritus de cada dia abans de dinar (rentar mans, posar pitets...); Hem dinat i... a DORMIR! Ens ho hem passat molt bé!

6 de febrer: *A primera hora del matí hem jugat amb papers de seda de color vermell (el dia 8 celebrarem la festa del color vermell). Després de tocar-lo, de fer soroll i de tapar-nos, hem fet boles i les hem posades a dins d'unes bosses transparents de cel·lofana i hem fet un mòbil.*

D'11 a 12 han vingut els nostres amics de la piscina a jugar amb nosaltres. Els hem ensenyat totes les nostres coses. També han après el nom de cada un de nosaltres.

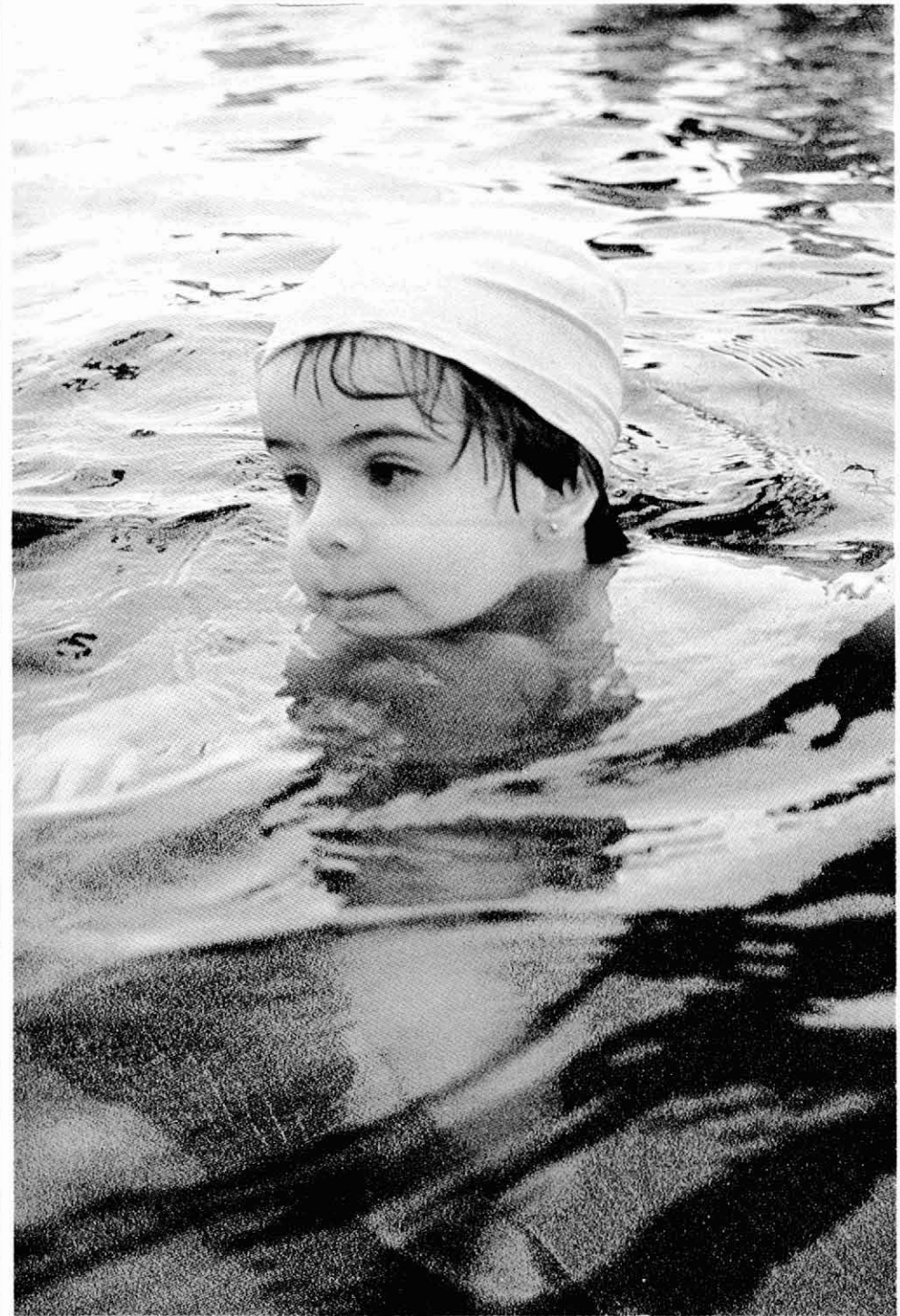
Ab! No us oblideu de mirar, en l'armari, quins vestits hi ha de color vermell per a la festa de dimecres!

CARME COLS

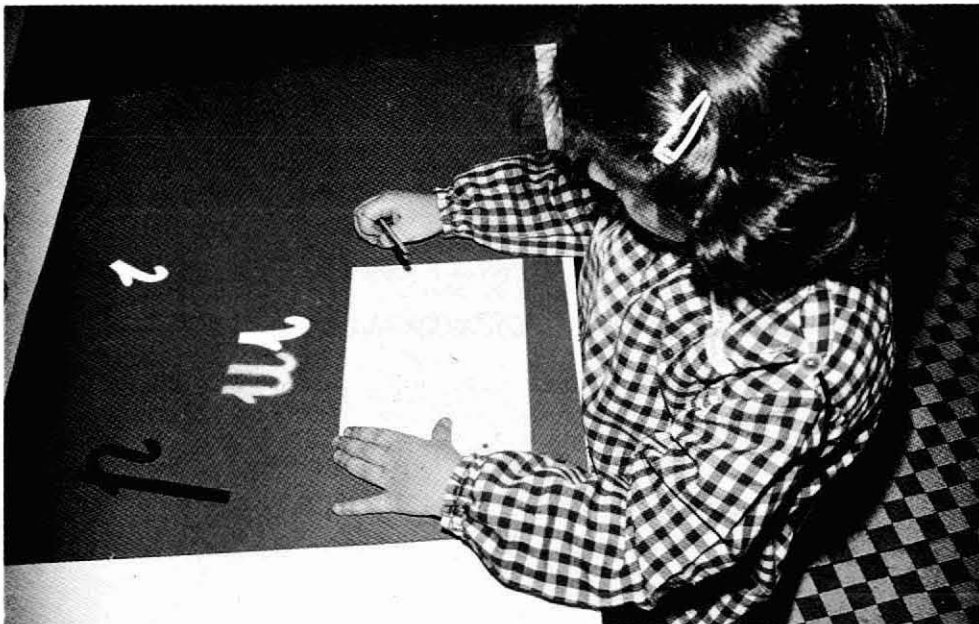
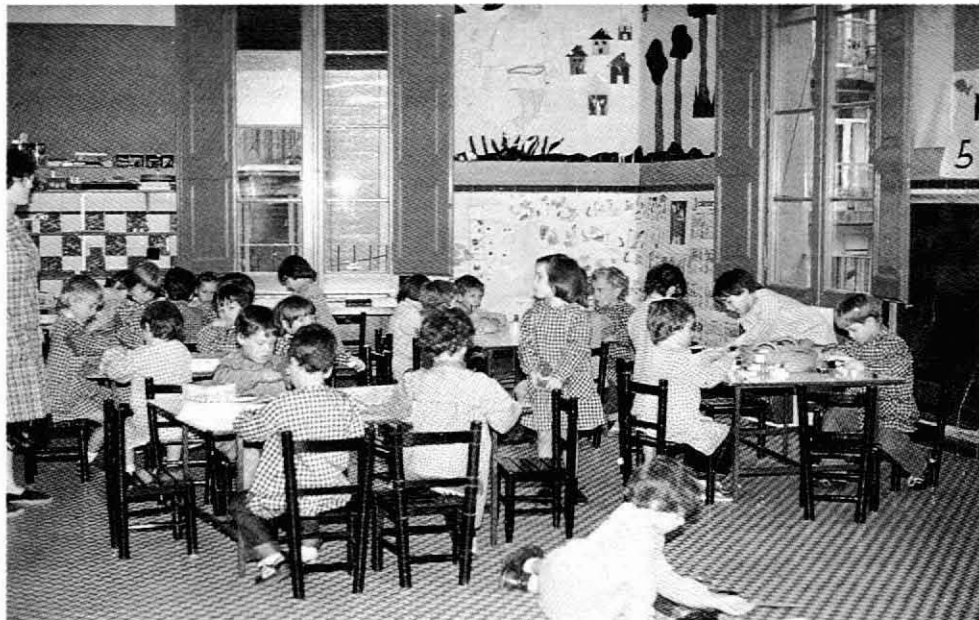
Documentació sobre l'ensenyament de la natació

- NAVARRO, F. *Pedagogía de la natación*. Ed. Miñón, Valladolid, 1978.
FRANCO-NAVARRO. *Natación para todas las edades*. Ed. Heraktes, Barcelona, 1980.
JOHNSON, P.K. *El programa acuático y su administración*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972.
DIEM-BRESGES-HELMICH. *El niño aprende a nadar*. Ed. Miñón, Valladolid, 1978.
FOUACE, J. *Nadar antes de andar*. Ed. Cedel, Barcelona, 1980.
VIVENSANG, J. *Pedagogie Moderne de la natation*. Ed. Vigot, París, 1980.
IMERONI A. *Nuotare dai tre ai sei anni*.
IMERONI A. *In acqua da 0 a 6 anni*.
OCÓN A. *Manual de actividades acuáticas*. Ed. INEF, Barcelona, 1978.
CIRILIANO, Patricia. *Los bebés nadadores*. Ed. Paidós, 1981.

- I Seminari de natació escolar. Col·lectiu Jaume Solé. Barcelona, 1978.
II Seminari de natació escolar. Col·lectiu Jaume Solé. Barcelona, 1980.
III Seminari de natació escolar. Col·lectiu Jaume Solé. Barcelona, 1982.



Ha descobert que l'aigua és bonica. Campiona olímpica 1992?



escola 3-6

UN SUPORT PER A LA RENOVACIÓ DEL PARVULARI

ROSER REVERTER I OTÓN

La realitat social obliga a què qualsevol planificació del sistema educatiu porti implícits uns mecanismes d'adequació —o correcció— que compleixin el propi sistema i n'abastin les peculiaritats. Des de l'Administració s'han creat diferents serveis de suport a les escoles: les aules d'educació especial i els E.A.P en són dos de fonamentals.

És evident que qualsevol nou servei ha d'anar precedit d'un replanteig general del marc en el qual es situa. Avui, que molts nens de 4 a 6 anys assisteixen a les aules d'educació especial, no podem valorar el tipus d'atenció que donen independentment de l'atenció global que ofereix l'escola per a aquestes edats.

L'evolució que l'E.A.P. de Badalona ha anat fent al llarg del nostre treball, pot servir d'exemple.

El curs 1982-1983, la Generalitat posava en funcionament un Equip d'Assessorament Psicopedagògic (1) a la ciutat de Badalona. Els sis professionals que vam passar a formar-ne part, ens afegíem als dos que componien l'E.A.P. municipal i que ja portaven un curs treballant.

Després d'un primer aprofitament al sector, un dels objectius que vam fixar-nos va ser l'aprofitament dels recursos existents en el marc escolar; això es traduïa, entre d'altres actuacions, en la incidència en les aules d'educació especial.

L'organització d'aquestes aules, quan l'E.A.P. va començar la seva tasca, era molt heterogènia. El nombre de nens atesos variava força d'una escola a l'altra, així com les seves edats. De les 24 aules, 17 acollien nens de Cicle

Inicial —encara que a 13 d'elles hi assistien també nens de Cicle Mitjà—, i solament 6 rebien algun nen de parvulari. La modalitat d'atenció també era diversa.

Aquesta heterogeneïtat de funcionament havia sorgit de diferents condicionants:

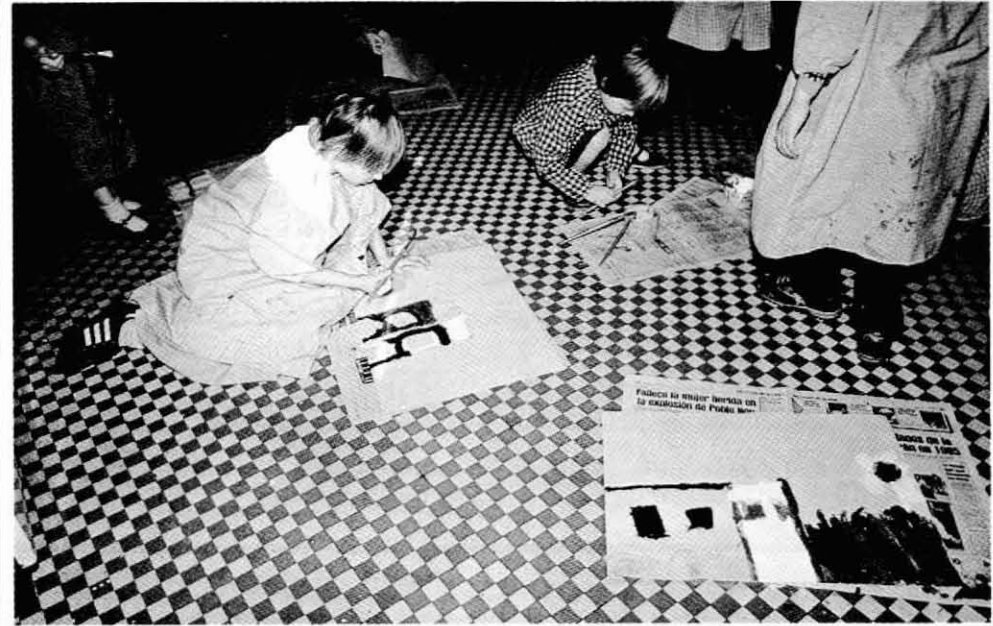
- Especialitat o preferència del mestre que se'n feia càrrec. Solament un 50 % dels mestres que ocupaven les aules tenien l'especialització en terapèutica; de la resta, molts s'hi trobaven perquè havien estat els darrers en arribar a l'escola. En aquests casos, el mestre s'ocupava dels nens per als que es considerava més preparat.
- Jerarquització de necessitats que havia establert el claustre. Entesa l'aula d'educació especial com un mitjà per a resoldre o minvar retards escolars, és coherent que atengui els nens quan aquest retard s'evidencia amb més força, és a dir, al Cicle Mitjà, quan els aprenentatges bàsics ja haurien d'estar assolits.

L'E.A.P., seguint les orientacions de la Circular del 4 de setembre de 1981, va reorientar les aules d'educació especial, per tal que aquest curs atenguessin bàsicament nens de Parvulari i Cicle Inicial en règim obert. Aquest canvi es fonamentava en el següent:

- Una de les funcions de l'aula és la de prevenció. Moltes de les dificultats que presentaven els nens de Cicle Mitjà i Superior que anaven a l'aula, no haurien arribat a aparèixer, o haguessin estat menors, d'haver existit una atenció precoç.
- L'objectiu de l'aula és el d'afavorir el desenvolupament del nen, oferint-li un ambient estimulant i una atenció específica, i no el de simplement reforçar els aprenentatges escolars.

Després d'un temps de funcionament, constatem que no es poden plantejar els objectius i l'organització de l'aula d'educació especial i les edats a què va dirigida, amb independència dels objectius i organització que l'escola es fixa per a aquests mateixos nivells. Això ens ha portat a reflexionar sobre una sèrie de perills en què és fàcil de caure:

- Reforçar la idea que la funció del Parvulari és avançar aprenentatges. L'aula seria un mitjà d'unificar nivells en aquestes edats. El mestre pot donar uns continguts homogenis a tot el grup, ja que aquells nens que no els assoleixin tindran un reforç escolar que, teòricament, els permetrà de seguir el nivell del grup-classe. L'aula vindria així a substituir les «classes particulars».
- Marginació. El mestre pot deixar de sentir-se responsable de «tots» els nens que atèn. Aquells que no segueixen el ritme d'aprenentatge són subjectes d'educació especial. Això permet d'augmentar el nivell d'exigència respecte al grup, amb la qual cosa sempre hi haurà nens que quedaran per sota de la mitjana.
- Desvinculació de l'entorn. El mestre pot creure que no és necessari adaptar el programa als nens als quals va dirigit. L'especialista actuaria en aquest



DADES CORRESPONENTS AL CURS 1982-1983

	Àmbit d'actuació	
	nombre de centres	nombre de nens
públics	33	19.091 (41,55 %, de la població escolar)
d'educació especial	2	200

Aules d'educació especial

nombre d'escoles amb aula d'educació especial	21
nombre d'aules d'educació especial	24
nombre de nens atesos	744

Modalitat d'atenció

fix	4
semi-fix (mitja jornada)	7
obert (petits grups a estones)	13

20-a



cas com a compensador de la diferència entre les exigències teòriques i la realitat socio-cultural concreta, creant la il·lusió de la igualtat d'oportunitats.

En baixar l'edat dels nens que atèn el mestre d'educació especial sense replantejar la funció que té a l'escola, podem afavorir que es faci una valoració individual dels aprenentatges de l'infant, prenent com a base uns criteris entandarditzats de «normalitat»; els qui no s'hi ajustin, seran nens «problema». Ens podríem trobar llavors que donem assistència especialitzada per a aspectes que el mateix desenvolupament del nen, efectuat en un ambient adequat, hauria fet evolucionar.

El Parvulari té uns objectius més amplis, més rics que l'oferir continguts d'una sèrie de matèries. Si volem que la funció de l'especialista, en aquestes edats, serveixi per: possibilitar formes organitzatives que superin la divisió per edats; oferir assessorament tècnic; ajudar els nens que presenten retard en el seu desenvolupament i poder iniciar la integració de nens actualment atesos en centres d'educació especial, haurem de treballar perquè l'escola on hagi d'actuar tingui una organització pedagògica, assumeixi la diversitat de capacitats i rendiments i resti oberta a la realitat del medi on es troba.

Els membres dels E.A.P., mestres d'aula d'educació espacial, mestres de suport i tots els qui fem una tasca dins l'escola, tenim la responsabilitat d'actuar com agents de renovació pedagògica, col·laborant en l'adequació contínua que l'escola ha de realitzar. No podem caure en el perill d'ajudar a perpetuar una concepció rígida de l'ensenyament a base de fer-la més eficaç.

R.R.O.

(1) Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic, dependents de la Direcció General d'Ensenyament Primari, són equips multidisciplinars compostos per: pedagogs, psicòlegs i assistents socials.

Les seves funcions, dins l'àmbit d'actuació que tenen assignat, són:

- Detecció i valoració de les necessitats educatives dels infants que presenten problemes en el seu desenvolupament.
- Elaboració de programes per a aquests infants, i seguiment d'aquests programes.
- Assessorament als mestres, oferint-los ajuda tècnica.
- Contribuir a determinar les necessitats educatives del sector i fer propostes de solució.

El mes de gener del 1983, els nens del 2n. nivell de l'Antiga Escola del Mar de Barcelona van passar a ser els primers nens que han experimentat l'aprenentatge de l'Astronomia elemental en un planetari espanyol. Al cap d'uns dies, van seguir el seu exemple els nens de pre-escolar i els de primer curs, de la mateixa escola.

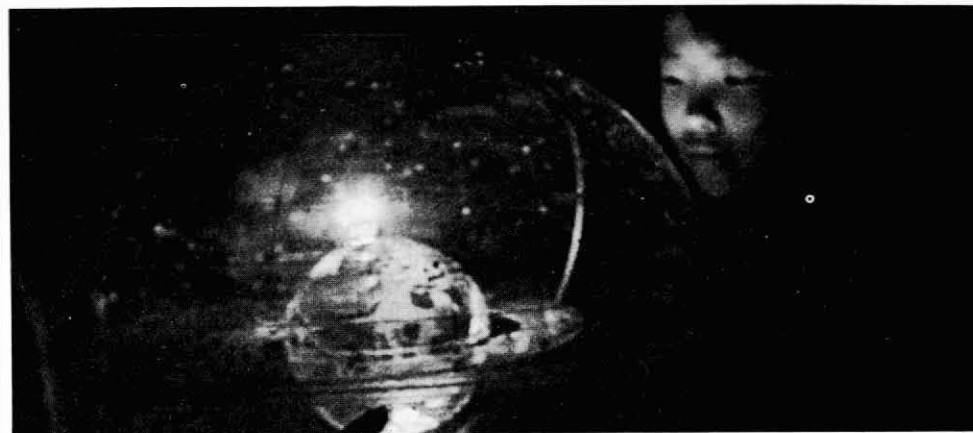
Les experiències es van concretar en dues sessions a cada curs: la primera va ser teòrica: la segona, eminentment pràctica. Les reaccions dels nens, tant durant les experiències com un cop acabades, van confirmar que els infants tenen capacitat per absorbir conceptes que els adults cataloguen de «difícils per a aquesta edat», i que l'Astronomia pot contribuir molt encertadament a la formació integral del nen des de les seves primeres passes a l'escola.

EXPERIÈNCIES PROMETEDORES

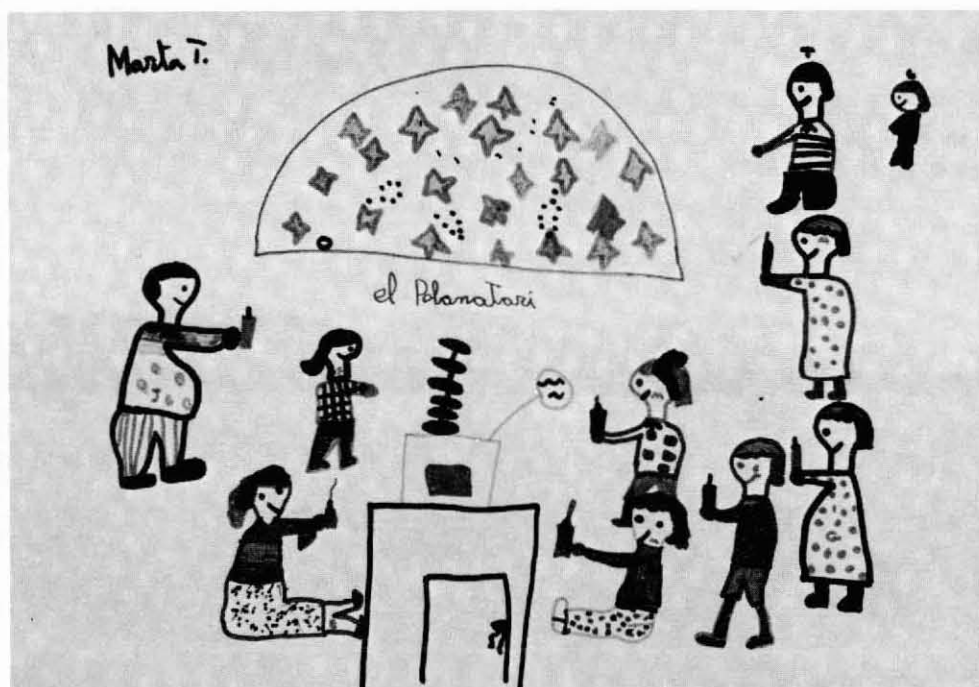
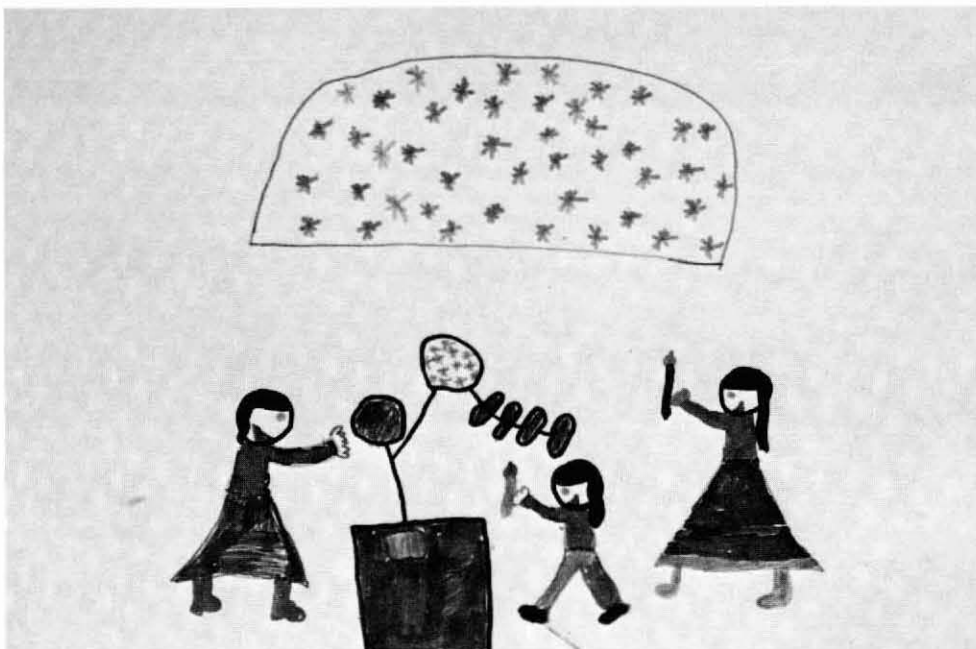
LAURA M. VAN MESSEM AULADELL

Quants estels hi ha! On són els estels quan és de dia? Tenen puntes? Podem arribar fins al sol? El món sempre dona voltes? Per què li han posat aquestes anelles a Saturn?

Aquestes exclamacions i preguntes són algunes de les que han formulat els nens, d'edat entre 5 i 8 anys, després d'haver assistit a la seva primera experiència en un planetari: el petit planetari municipal situat a l'Escola del Mar de Barcelona. Sempre he tingut el convenciment que els nens són un terreny fèrtil, apte per a l'aprenentatge dels conceptes més complicats. L'èxit depèn de la manera com se'ls fan arribar els coneixements. A la vegada, van descobrint el món: per què, llavors, se'ls posen límits i barreres acadèmiques, i se'ls subestima? La televisió els dona una gran quantitat d'informació, no de formació. Els adults que els envolten resolen molt poques vegades de manera satisfactòria les incògnites que els nens els presenten: el seu aliment gairebé diari es compon de fantàstiques historietes: la por a allò que desconeixen els fa anar insegurs en un medi hostil... També a molts nens els produeix inseguretats la por davant la dura realitat que els toca de viure.



Les constel·lacions en la inesgotable imaginació humana.



D'altra banda, cal tenir present que han vingut al món en plena era espacial. No és per a ells cap novetat, ni els sorprèn, el fet que l'home hagi arribat a la Lluna: pel contrari, els impressiona molt més l'existència d'un telescopi gegant a la Terra i les seves possibilitats de treball, que no pas l'existència d'astronaus supersòniques. Donat aquest panorama, de quina manera un modest planetari podia contribuir a la formació del futur adult? Vaig decidir que el més encertat era començar des de baix: calia col·locar ciments sòlids a una bellíssima estructura que hauria d'anar creixent per ella mateixa, harmonitzant les seves pròpies possibilitats i limitacions, integrada en un món que evoluciona de manera vertiginosa i, en llibertat, assolir la plenitud.

Aquest meu propòsit va atreure també la mestra del 2n. curs de l'Antiga Escola del Mar, la qual va portar els seus alumnes al Planetari, a finals de gener. Era la primera vegada que uns nens més petits de 10 anys assistien, dintre de l'ordre escolar, a Barcelona, a un Planetari.

Jo encara no veia massa clara la manera de treballar ni amb quin material comptava; per tant, vaig fer servir el mateix que havia emprat per a cursos superiors. El tema general «Què veiem al cel?», referit al cel de Barcelona en la data de la visita, fou explicat amb conceptes i termes adequats a l'edat dels assistents, tot i que a mi em semblava que donava als nens excessiu contingut. Quina no va estar la sorpresa, tant per a la mestra de la classe, com per a mi, en comprovar que els nens havien adquirit, molt clarament, conceptes bàsics.

Al cap d'uns dies hi van assistir els nens de pre-escolar de la mateixa escola. Per a ells vaig compaginar una sessió adient i vaig intercalar unes diapositives més senzilles per tal que visualitzessin cada un dels conceptes expressats: a la vegada, ells van intervenir amb cançons que feien al·lusió al Sol, a les estrelles i la Lluna. A mesura que transcorria la sessió anàvem dialogant. A més dels conceptes que havíem donat als nens de 2n. curs, els petits van aprendre la força de la gravetat: Per què no caiem en l'espai encara que ens trobem penjats de cap per avall, o per què la lluna no xoca amb la Terra si fa voltes al seu voltant.

Al mes de febrer, l'experiència —feta amb més cura— es va repetir amb els nens del 1r. curs, els quals van completar, així, el pioner Cicle Inicial de l'Escola del Mar. En tots els casos el resultat va ser sorprenentment positiu: va confirmar la meua teoria i em va estimular a continuar la tasca, perfeccionant el mètode pedagògic i la seva didàctica. Vaig comprendre que en el Cicle Inicial es podien complir uns certs objectius bàsics, de cara a uns altres més avançats en els cicles següents. Això és fonamental, no tan sols a nivell de l'aprenentatge de l'Astronomia en ella mateixa, sinó per poder dur a la pràctica la formació integral de l'educand.

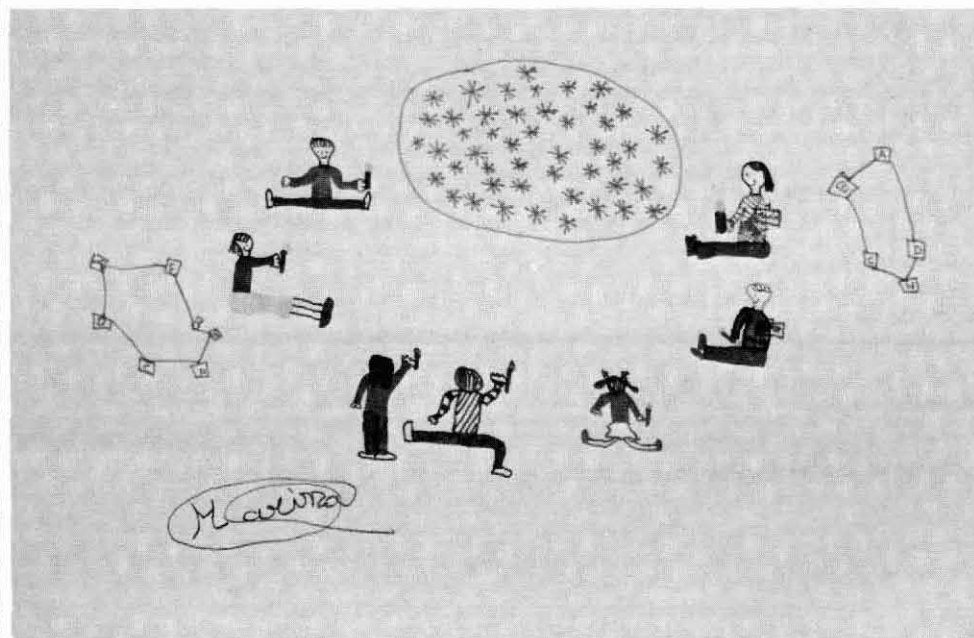
L'Astronomia, a més d'ajudar el nen a arribar a comprendre la seva pròpia existència, ha de ser un mitjà per tal que adquireixi disciplina científica aplicable a tots els ordres de la vida.

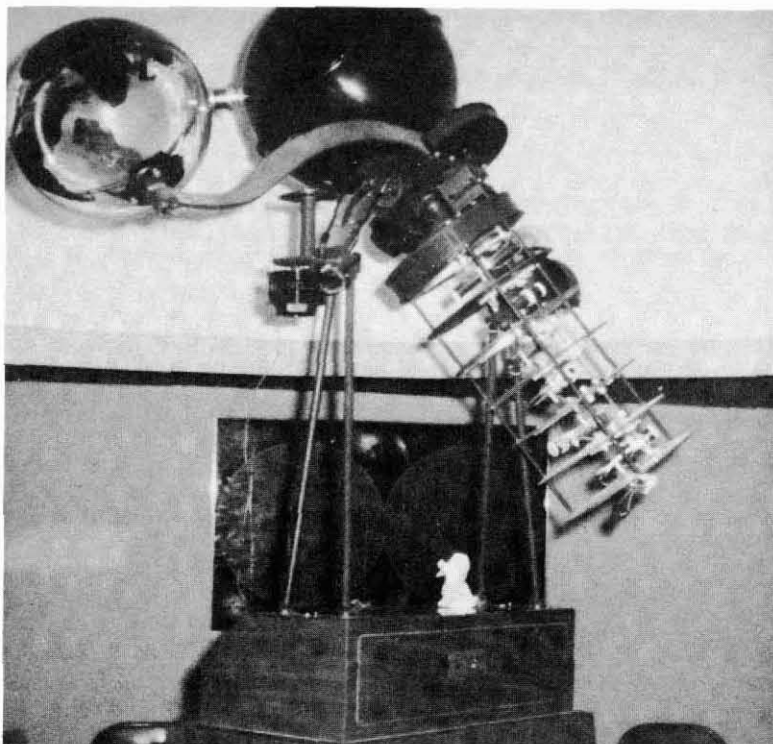
Desenvolupament de les experiències

Es van realitzar en dues sessions per a cada curs. La primera, teòrica, que anomenariem «d'impacte» o de «presentació temàtica», en la qual els nens van rebre una visió general de certs elements de l'Univers, combinant els conceptes científics i els efectes estètics mitjançant la utilització de recursos propis de l'aparell planetari, i la projecció de diapositives complementàries. Es va aplicar un mètode actiu i un suau fons musical, el Concert per a violí de Beethoven. Els petits assistents van cantar «Sol, solet» a la sortida del Sol; «Brilla, brilla, xic estel», a mesura que el crepuscle del vespre donava entrada a la nit i començaven a aparèixer, gradualment, les estrelles: i «La Lluna» tant bon punt veien aquest astre. La intervenció totalment espontània i conjunta dels alumnes de pre-escolar amb aquesta última cançó va ser realment emotiva, en veure aparèixer la tan esperada Lluna en la imatge projectada en una diapositiva que mostrava els savis de l'Antiguitat mirant el cel quan era de nit. Ells no van poder esperar l'aparició «de debó» del nostre satèl·lit en la seva correcta posició científica. En acabar la sessió del 2n. curs, els nens, encuriósits, m'envoltaren prop del planetari per tal de «veure-ho millor».

Entre aquell apretat ramell de caparrons, espurnejaven els profunds ulls de la Montserrat. Amb la veueta mig tallada per l'emoció, em va dir: «Senyoreta... sap?... Quan sigui gran... seré... jo volia ser una altra cosa, però ara... Commuguda per la sincera sortida de la nena i, per tal de sacsejar-la una mica li vaig respondre: «Bé, però... per arribar a ser "això" cal que aprenguis moltes matemàtiques». Ella va callar i se'n va anar amb els companys. A l'endemà, la seva mestra em va explicar que la Montse havia entrat a la classe aguantant-se el cap amb una mà, pensativa; molt amoïnada, li va preguntar: «Senyoreta... jo sóc bona fent matemàtica?»

En la segona experiència, eminentment pràctica i perceptiva, hem treballat els conceptes elementals impartits en la sessió anterior; vam utilitzar espelmes de diferents mides i colors, que representaven les estrelles; un globus terraquí representava el nostre planeta; una piloteta de ping-pong representava la lluna, i un parell de reproduccions fetes amb cartolina, eren Júpiter i Saturn (aquest últims només en el 2n curs). Amb la sala buida de butaques, vam començar la sessió com si fos una experiència teòrica, però els vaig remarcar al cel nocturn, tan sols les quatre constel·lacions que, uns minuts més tard, tindrien vida mitjançant la llum de les espelmes: Les Osses Major i Menor, Casiopea i el Cigne. Els nens, asseguts a terra, feien una rotllana al voltant del Planetari. En començar la part pràctica, vaig indicar a cada nen quin astre representaria, a la vegada que la mestra els penjava al coll un cartell de la mida i el color de l'estrella corresponent. Després, de la caixa on hi havia les espelmes, va agafar, cada un, la que lligava amb el respectiu cartell i, segons fos el curs que actuava, se'ls donava l'objecte representatiu de la resta d'astres. Es van situar al lloc exacte de «l'espai», observant les marques fetes al terra de la sala, les quals havien de coincidir amb el cartell que duia cada nen. Durant aquest procés una nena





observà: «En aquesta constel·lació hi ha dues espelmes de color blau». I una altra: «La Terra no té cap espelma». I així anaven rebent la corresponent explicació i resposta. Novament a les fosques, vam fer llum al Sol, que va il·luminar la Terra, la Lluna i els planetes. (Els més petits van cantar al Sol i a la Lluna.) En el cas del segon curs, vam encendre totes les espelmes simultàniament i, amb les espelmes a la mà, els nens van representar el conte que s'havien inventat expressament per a aquella ocasió, a mesura que una nena del grup l'anava llegint amb la llum de la seva espelma.

Van imaginar que les estrelles de quatre constel·lacions originàries es movien en l'espai, i van desenvolupar diverses escenes en les quals també hi intervenien els planetes, fins que, finalment, formaven una nova constel·lació que van anomenar «Els quatre petits monstres». Sense saber-ho prèviament, havien representat el fenomen real.

En els cursos de pre-escolar i 1r. només vam encendre una constel·lació cada vegada i fèiem que l'estrella A fes llum a B i, així, vam anar seguint fins a l'última, la qual, en apagar-se aqueixa constel·lació, feia llum a l'estrella A de la constel·lació immediata, mentre cantaven «Brilla, brilla, xic estel».

Acompanyades per una suau música de fons, de manera ordenada, es van bellugar per l'espai al voltant de l'estrella Polaris que va quedar fixa al costat del Planetari.

Unes setmanes més tard, un nen es va creuar amb mi al pati de l'escola i, amb to alegre, em va dir: «Senyoreta! Ahir al vespre vaig mirar les estrelles... i l'estrella Polar no es movia ni gota!». És molt probable que aquest nen pogués confondre la Polaris amb alguna altra estrella, o que no observés el cel l'estona suficient per comprovar que la Polaris «no es mou»... Potser la Montse no arribi a ser astrònoma... Això no obstant, crec que hem fet un pas endavant. No ho creieu així?

L. vM.A

visca la pepa!



LES PETITES FORMIGUETES...



COM S'HO DEUEN FER PER APRENDRE A SER TOTES TAN IGUALS?
I PER ANAR SEMPRE EN FILA?
I PER SER TAN BONES TREBALLADORES?



I QUAN SORTIRÀ EL MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA
PER UNA ENSENYANÇA GLOBALITZADORA I INDIVIDUALITZADA
DE LES FORMIGUES?

infant i societat

26-fàn

TEMPS ERA TEMPS...



El llenguatge és un dels aprenentatges bàsics de la nostra vida. Alexandre Galí, en el text que segueix, examina aquest aprenentatge durant la infància anterior a l'escolaritat. Les seves indicacions són adreçades als pares (formaven part d'una conferència radiada a Barcelona per «Acció Educativa» (1) el 23 d'abril de 1935). En el contingut d'aquesta xerrada es troben elements interessants i excel·lents indicacions, que són admirablement explicats en un to divulgatiu i planer ben adequat per a l'audiència.

Alexandre Galí fou un educador especialment preocupat per la llengua i la seva didàctica. És un dels pedagogs catalans més importants del segle que vivim. Home representatiu de la renovació pedagògica noucentista, fou l'artífex, en bona mesura, de l'obra pedagògica de la Mancomunitat de Catalunya i, més tard, de la Generalitat republicana. Després de la desfeta de la guerra civil va ser un dels puntals del recobriment de la pedagogia catalana. Ell acomboià bastantes de les primeres escoles que iniciaren la represa. S'esforçà especialment per a trametre als mestres novells la tradició pedagògica renovadora catalana en uns moments que tant les Normals com la pedagogia universitària s'havien girat d'esquena al país. L'acció s'inicià, mig clandestinament, en cursos per a mestres que Galí donava al voltant d'una taula de menjador. D'aquí neixeria «Rosa Sensat» i els primers temps de la institució foren empremtats per l'influx del «senyor Galí», com encara l'anomenen els seus deixebles.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÁPITO

(1) «Acció Educativa»: divulgació de temes educatius adreçats principalment a les famílies a través d'opuscles i emissions radiofòniques.

LES PRIMERES FRASES EN EL LLENGUATGE DE L'INFANT

ALEXANDRE GALÍ

La primera cosa de la qual hem d'estar convençuts en tractar del llenguatge en les primeres edats de l'infant, és que tot el que es fa referent a l'idioma abans de l'edat escolar és gairebé decisiu per a tota la vida. El llenguatge és la funció menys individual de totes. L'individu només el necessita en funció de la societat i com a part integrant d'ella. Per això la mare quan, amb aquell instint que rarament falla, ensinistra l'infant a dir els primers mots, no li educa precisament l'amplitud personal a oir amb precisió i a posar en joc les cordes vocals com si l'ensinistrés a tocar un instrument. Això és el que té menys valor. El que fa la mare és incorporar l'infant per mitjà del llenguatge a la col·lectivitat de què forma part, integrant-lo a l'entitat social gràcies a la qual serà un home pensant.

Hem dit que als primers anys es posa el fonament de tot el llenguatge futur. L'adquisició del llenguatge és al capdavant un fet d'imitació. L'infant no fa gaire cosa més que aprendre i repetir el llenguatge que sent parlar. Aquest aprenentatge té unes arrels molt remotes. Els primers mots que sent a dir constitueixen la primera donada. És una donada molt profunda, però queda gravada indeleblement i marca un solc que difícilment s'esborrarà en tota l'existència. L'infant està molt lluny d'entendre el que li diu la mare: encara passarà mesos llargs, nou, deu mesos, abans que no tinguin aquells sons que escolta i que assaja una lluisor de significació, però aquells sons representen l'aplec de material a base del qual construirà el seu edifici lingüístic futur i constitueixen el fonament amagat que ha de sostenir tot aquest edifici. I quan començarà a comprendre aquests sons, donant-los un sentit d'expressió independent, —potser cap als catorze a quinze mesos— continuarà intensament aquest procés àvid d'adquisició del llenguatge que sent parlar i no de cap altre. Ara serà el vocabulari, les inflexions, la frase, tot el conjunt de matisos que constitueixen un llenguatge selecte. Fixeu-vos que l'infant encara estarà molt de temps a llegir i escriure i sobretot a aprendre sistemàticament el llenguatge a base de la gramàtica o dels exercicis preparats. Tot el cabal l'ha de treure de la boca de la mare o del pare i de la dels éssers que el volten. I quan arribarà a l'escola, aquest cabal estarà gairebé constituït i sobretot serà ja fixat el traçat intern de la seva estructura, és a dir, tots els automatismes auditius i fònics de l'expressió que rarament s'esborren o s'esmenen.

No ens cansarem de repetir-ho. Per molt que treballi l'escola sempre es queda en l'epidermis del llenguatge. La tasca profunda es fa en la vida íntima. L'escola també faria una tasca profunda si pogués arribar a la vida íntima, si no portés l'artifici de la seva organització, si el mestre pogués arribar a cada moment a cada un dels seus quaranta o cinquanta alumnes, si la vida de l'escola tingués la mateixa espontaneïtat i la mateixa riquesa social i espiritual que la vida de casa. El llenguatge en el seu aspecte més pregon es fa en la vida familiar. S'han posat els fonaments abans que l'infant vagi a l'escola i continua enriquint-se en el si

de la família mentre l'infant va a l'escola, perquè allò que té la família no ho pot tenir ni ho tindrà mai l'escola. Els pares i els familiars han de saber, doncs, que quan ells parlen és quan l'infant aprèn, i si ells no parlen o el seu parlar és vulgar o incorrecte, l'infant o no té escola de llenguatge o té una pèssima escola.

Del principi que deixem establert, podem treure'n conseqüències de caràcter pràctic molt importants. Hem dit que l'infant aprenia el llenguatge per imitació. Hem d'afegir que l'aprèn conduït per una força i una necessitat internes molt més poderoses que tot l'interès que nosaltres poguem tenir a ensenyar-lo a parlar. S'imposa, doncs, de parlar a l'infant en la llengua natural dels homes. Això ho sap tothom. El llenguatge no s'ha d'empetir. A l'infant sa el llenguatge d'infant no li plau i, sobretot, no li fa cap bé. L'infant vol i necessita el llenguatge adult.

La segona norma és que s'eviti tant com es pugui d'esmenar directament l'infant. Ell se n'ofèn i no se n'obté l'esmena perquè aquesta no la pot fer ningú més que l'infant mateix redreçant els mecanismes equivocats. Un lingüista diu que quan l'infant s'equivoca no se li ha de dir: T'has equivocat. El que s'ha de fer simplement és procurar repetir el mot d'una manera natural i el mateix infant va esforçant-se per a l'esmena.

En el llenguatge petitó hem de fer una excepció per als jocs i les moixaines de la mare durant l'alletament. La mare en aquest cas sense haver après mai psicologia del llenguatge és molt provident i sàvia. Aquests jocs i magarrufes amb els seus sons, amb la seva mímica exagerada i tot, són una formidable gimnàstica expressiva per a l'infant. Són el mitjà més propi per a crear en l'infant els mecanismes pregonos de l'expressió.

Així com no valorarem suficientment la importància dels fets de llenguatge si no l'entendem com a funció col·lectiva, tampoc no copsarem tota la seva significació si no establim la seva correlació amb les altres funcions psíquiques. Si nosaltres diem a les mares i als pares que per a ensenyar a parlar no n'hi ha prou de sentir i exercitar el llenguatge, sinó que cal ensenyar o deixar jugar, els semblarà potser que diem una cosa estranya, perquè els semblarà que el joc i el parlar no tenen cap relació. Aquest és, doncs, el problema que nosaltres plantejarem: per a ensenyar a parlar cal també ensenyar a jugar o a fer esport, o a dibuixar. Si diguéssim que per ensenyar a parlar, cal també ensenyar geografia o història, o matemàtiques, semblaria que se'ns comprèn una mica més, perquè amb la geografia, la història o les matemàtiques ens referim al contingut del parlar.

Però nosaltres insistim precisament amb el jugar o amb l'esport, o amb el dibuixar, o el fer treballs manuals, pel seu contingut vital i pràctic que és el que d'una manera més pregonosa ofereix el contingut del llenguatge. El llenguatge pel llenguatge, és molt poca cosa o no res. El que interessa és la vida, la vida plena, la vida forta que té mil maneres d'expressar-se, entre elles, la més general, la més subtil, la més fàcil: el llenguatge.

Però la cosa notable és que segons sembla l'activitat material de les mans o de tot l'organisme, de la mateixa manera que enriqueix i facilita l'activitat del pensar també enriqueix i facilita el llenguatge. Tan íntim es el nexa entre el llenguatge i el pensament! El noi que sap jugar, amb el joc dóna peu, doncs, a enriquir les bases de la ideació, que són les bases del llenguatge.

Mal no sigui per prevenir a temps qualsevol anomalia en el procés del desenrotllament de l'infant, serà bo que els pares tinguin alguna idea sobre les etapes de desplegament del

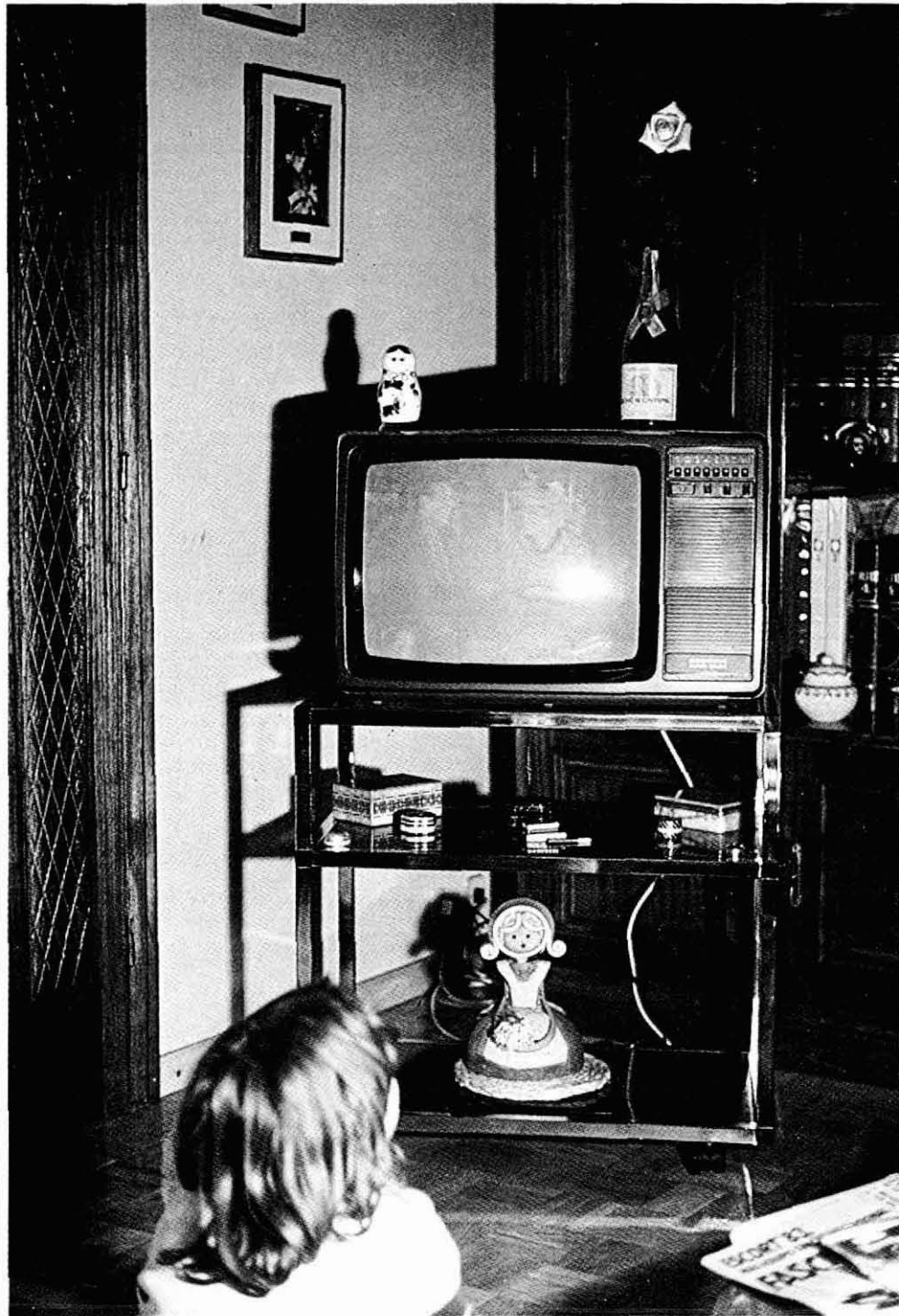
llenguatge en els primers anys. Els primers crits de l'infant són reflexos sense cap intenció determinada. Crida de la mateixa manera que braceja: per alliberar una càrrega d'energia. No tarda gaire a adonar-se que el cridar li reporta un benefici i llavors crida per satisfer les seves necessitats. Cap als dos o tres mesos l'infant se sent la pròpia veu i llavors comença a agafar plaer a emetre sons i a produir els més estranys. No tarda gaire a venir l'època de les lletanies. Cap als cinc mesos o sis l'infant passa llargues estones al bressol, repetint els mateixos sons o síl·labes i monologant. És el període anomenat de la lal·lació. Aquest procés motor es combina amb l'auditiu, que és el que té més importància per a la ideació. A la segona setmana de vida l'infant sent perfectament els sorolls i a un mes distingeix la veu humana dels altres sorolls. Amb tot, el procés de destriament de la veu és lent i, sobretot, l'infant tarda a identificar la veu humana amb la seva veu, sense la qual cosa no es pot realitzar el joc imitatiu, base essencial del llenguatge. Quan se sent ell mateix, pels volts del mig any, fa un esforç veritablement inaudit per a reproduir els sons, a base d'un nombre de tanteigs i de fracassos tan considerable que els homes adults no en podem tenir idea. És un veritable esforç de gegant. Per això Darwin, en preguntar-se-li quina era l'edat que l'home treballava més, pogué contestar que era el primer any de la seva existència. D'una manera gairebé simultània amb el procés imitatiu, s'inicia un altre moment d'una importància excepcional, que és el de la identificació dels mots amb les coses. En aquest moment, que sol ésser plenament manifest cap als nou o deu mesos, la mare sol fer valer el seu art d'educadora amb una gran habilitat. És quan juga amb les mans o els peus de l'infant o les coses que el volten, sobretot, les que serveixen per a les seves necessitats com, per exemple, el biberó, i repeteix el mot, milers de vegades, sense cansar-se mai, tenint al davant la cosa que l'infant pot veure i tocar.

Així l'infant va aprenent d'aplicar els sons a les coses concretes, és a dir, aprèn els mots fent-los servir. Després dels deu mesos pot començar aquest esbós d'aplicació. No creguem, però, que els primers sons que l'infant usa com a mots tinguin la mateixa significació definida que per a nosaltres. No. La significació del mot per a l'infant és molt vaga i imprecisa. Ampolla, o els sons estafets que representin per a ell aquest mot, tant voldrà dir l'ampolla concreta, com el que la porta, com la fam que ell experimenta, com qualsevol cosa que hagi estat associada amb l'ampolla. Per això es diu amb raó que els primers mots de l'infant tenen tot el valor de frase. El destriament del significat dels mots és un procés llarguíssim que potser no es fa decisiu fins que l'infant coneix el jo i el seu significat, és a dir, acabats els dos anys. A partir d'aquest moment ve l'enriquiment de vocabulari, que després dels dos anys sol créixer molt. A aquesta edat les bases essencials del llenguatge són ja donades, però el seu integument cap a la plena possessió de la frase i de les formes d'expressió adultes, dura fins al voltant dels deu anys, època en què es pot començar a iniciar l'aprenentatge d'una segona llengua, sense temor de vulnerar el desenvolupament de la primera.

Queda un punt de gran interès a tractar, que és el dels retards o anomalies en el desenvolupament del llenguatge. Però aquest és un problema molt complex, que hauria d'ésser tractat especialment. De moment, nosaltres no podem fer més que donar un consell. Si els pares observen que els processos d'adquisició del llenguatge es retarden o es produeixen d'una manera irregular, serà bo que consultin el mestre o el metge especialista, puix moltes vegades les anomalies en l'adquisició del llenguatge són simptomàtiques.

A.G.

Selecció del treball publicat al *Butlletí dels Mestres*. Núms. 127-129. Barcelona, abril i maig-juny del 1935. (Publicació pedagògica del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya).



El nen queda atrapat per la T.V. amb molta facilitat.

La T.V. és una realitat que no es pot ignorar, i que cal aprendre a utilitzar partint de les seves característiques com a mitjà de comunicació.

La T.V. és un agent de canvi social, però actua conjuntament amb d'altres que, si no es tenen presents, poden fer creure que la T.V. és la culpable de moltes situacions que no acabem de comprendre.

La T.V. és una bona oportunitat que tenim al nostre abast per ajudar el nen a percebre i a assimilar els missatges que la imatge dona.

Els diferents programes, a part d'entretenir, han de tendir a donar al nen elements útils per ajudar-lo a penetrar en el món de les imatges.

La nostra actitud com a adults passa per una doble vessant:

- **Ajudar-los a veure la T.V. i a comprendre el que perceben.**
- **Ajudar-los a situar la T.V. al lloc que li pertoca; intervenir activament en la recerca d'alternatives a la T.V.**

ELS PROGRAMES INFANTILS DE T.V.

LLORENÇ GUASCH

Quan s'intenta fer una anàlisi dels programes infantils, resulta arriscat fer-ho sense atendre una sèrie de circumstàncies i d'aspectes que envolten aquesta programació. Les opinions fàcilment podrien semblar poc fonamentades.

És per això que, en jutjar els programes, cal tenir present:

- A. Les característiques generals del mitjà televisiu.
- B. Els trets fonamentals de la percepció i de l'assimilació, en el nen més petit de sis anys.
- C. L'actitud de l'adult envers la T.V.
 - Pel que fa al mitjà.
 - Pel que fa al programa.

Cada vegada es dona més importància al món de la imatge. Es diu que la nostra civilització és la de la imatge, i amb això es vol reflectir una realitat

innegable i evident: la imatge cada vegada té més i més influència sobre tots nosaltres.

És per això que no crec que sigui una postura vàlida girar-se d'esquena al fenomen, i intentar prescindir del vehicle més important que té la imatge per difondre cultura mitjançant el nou llenguatge de la imatge. La T.V. és una realitat en un 95 % llarg de les llars espanyoles, i no es pot refusar perquè és un agent social de canvi en les formes de vida.

Per altra part, quan ens adonem de canvis evidents en la forma d'actuar dels nostres nens tampoc crec que sigui correcte «penjar el mort» sempre a la T.V. Com he dit abans, la T.V. és un agent de canvi, però cal reconèixer que n'hi ha d'altres tan importants com aquest o més:

1. L'activitat, el ritme accelerat de la vida, porta a una dependència de la persona en relació amb les activitats que ha de realitzar.
2. El procés de massificació fa que la persona no pugui atendre de manera idònia la seva intimitat.
3. L'ambient social tendeix a alienar el nostre ésser en el consum i en la possessió d'objectes o de relacions.
4. La quantitat d'estímuls eficaços condueixen a una disminució del llinard selectiu i crític de la persona i a un augment de la superficialitat i de la frustració.
5. La crisi dels valors morals i socials produeixen en els adults actituds d'inseguretat, que poden transformar-se en tendències a la sobreprotecció i a la desaparició de l'autoritat.

Si analitzem els cinc punts anteriors, veurem que la T.V. incideix molt directament en el quart, però no és present en cap dels altres.

A) LES CARACTERÍSTIQUES GENERALS DEL MITJÀ TELEVISIU

La influència de la T.V. sobre el nen ve donada en gran mesura per les seves característiques com a mitjà de comunicació.

La T.V. es caracteritza pel següent:

- És un llenguatge amb un codi aparentment senzill: tothom sap mirar.
- Mirar-la no demana un nivell elevat d'esforç i, per tant, permet una visió passiva.
- És un vincle d'unió entre moltes persones.
- Permet una connexió íntima amb la realitat reflectida a la pantalla, i una fàcil assimilació.
- La gran rapidesa pel pas d'una a una altra imatge no en permet l'aprofundiment, i es produeix, així, la superficialitat.
- Una imatge atropella l'altra i, com que no es pot aturar una seqüència per rumiar-la, o tornar enrera per revisar-la, resulta més difícil defensar-se dels seus missatges i tendeix a anul·lar la capacitat crítica.
- En ser un vincle d'unió que està en unes mans fixes, es pot convertir en un instrument uniformador.

B) LA PERCEPCIÓ I L'ASSIMILACIÓ EN EL NEN PETIT

Ara que ja coneixem les característiques del mitjà televisiu, cal que ens fixem en com és la percepció i l'assimilació del nen menor de sis anys, pel que fa a aquest mitjà. Aquest nen percep una sèrie d'estímuls que li dóna la petita pantalla, i els va assimilant conjuntament amb el producte d'altres estímuls.

Des del moment que neix, el nen ha d'enfrontar-se amb realitats ambientals que per a ell són noves i, a més a més, dinàmiques: s'ha d'adequar, per exemple, a un tipus d'alimentació que variarà durant el primer any, i aquesta adequació li costarà un esforç, n'haurà de fer un aprenentatge.

Una evolució semblant es dóna en el terreny dels tipus de relació que ell estableix amb les persones i objectes que l'envolten.

En aquests casos és ben segur que l'adult és conscient de l'esforç que això representa i procura ajudar-lo per tal que vagi assumint els canvis de forma progressiva.

La percepció de les impressions visuals, és també un aspecte que va variant i evolucionant. La percepció implica una selecció, organització, interpretació i categorització dels estímuls que es reben, i aquests processos no són estàtics, sinó que canvien en funció de l'aprenentatge, de l'experiència i del llenguatge.

Durant el període de pre-escolar, el nen va establint diferències i semblances dels estímuls físics que l'envolten i, per tant, va diferenciant i precisant la seva percepció visual.

El llenguatge intervé en aquest procés ja que vincula etiquetes verbals amb estímuls específics, i és d'aquesta forma que les recepcions es van diferenciant i organitzant.

Als tres anys, un nen categoritza un estímul com una cosa global. És a dir, reacciona davant d'un estímul en la seva totalitat; no posa etiquetes verbals a les parts. Això és especialment cert en el cas d'estímuls amb els quals no està familiaritzat, o que no tenen un significat especial per a ell.

Només quan el nen no sap donar nom a la totalitat, o li costa identificar-la i, contràriament, coneix el nom de les parts, dóna més importància a les parts que no a la totalitat.

ELS PROGRAMES

Partint del coneixement del mitjà —la T.V.—, i del receptor —el nen—, cal ara que analitzem el producte, és a dir, els programes.

Dins de l'anàlisi de la programació infantil hi intervenen diferents aspectes que cal tenir presents:

- Estructura del programa.
- Durada.

LLIBRES AMB DIBUIXOS PER ALS MÉS PETITS

Pensats i dibuixats per Marta
Balaguer i Montserrat Ginesta.



*Impressos sobre cartró
per a nens que encara
no saben llegir.*

- 1 Pau i Pepa, un dia de cada dia
- 2 Pau i Pepa, fan vacances
- 3 Pau i Pepa, és Nadal!
- 4 Pau i Pepa es disfressen

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

- Qualitat estètica.
- Contingut.
- Llenguatge que utilitza.
- Actuació dels presentadors.

D'entrada, crec necessari de recordar com era la T.V. no fa massa anys.

Un «Estudio-Informe del Ministerio de Cultura» elaborat fa pocs anys, reflectia així l'opinió predominant entre els pares enquestats:

- Els programes haurien de ser formatius.
- Manquen programes culturals a l'abast dels més petits, i sobren tonteries.
- Els telefilms aporten una violència perjudicial per als infants.
- La T.V. és positiva, però no així la programació.
- És depriment veure el que s'han d'empassar.

Si comparem la situació actual amb la que reflecteix l'opinió de l'informe al·ludit, crec que el millorament és evident.

En general, el plantejament dels programes ha millorat molt. Es tendeix marcadament a valorar el nen en l'aspecte psicològic i social, i això fa que els diferents espais que componen la programació infantil s'atancin a allò que seria desitjable per intervenir en el desenvolupament psicològic del nen, i per transmetre-li una imatge de societat pluralista i oberta.

Per altra part, els diferents programes han assolit un nivell estètic i de realització que s'allunya d'aquells programes que semblaven partir del postulat que suposava el nen com un ser al qual se li podien oferir programes poc cuidats, fets, diria jo, amb poc respecte.

«El libro gordo de Petete»

Aquest programa no resulta adequat per als nens perquè té una falla de concepció: utilitza una forma comunicativa molt elemental i senzilla, escaient per a nens petits, però planteja un contingut que queda totalment fora de l'abast d'aquests nens. Per tant, es produeix un desfasament entre la forma comunicativa i el missatge comunicat.

Dibuixos animats del tipus d'Amèrica del Nord

La concepció de l'estructura és correcta: un personatge central fix, i altres que actuen al seu voltant, van presentant diferents pel·lícules. La durada de cada una és adequada per als nens, però tot el bloc resulta sovint feixuc i reiteratiu. Les accions són extraordinàriament ràpides i es produeixen a un ritme trepidant. Això provoca que si bé el nen es pot interessar per algunes de les accions aïllades, li és molt difícil de seguir el fil argumental. Per altra part, aquest ritme accelerat provoca que el nen rebi molts estímuls, els quals, per la precipitació amb que s'emeten, resulten difícils de pair.

El contingut és quasi sempre el mateix: la lluita del feble contra el fort, l'enginy venç la força... La forma de plasmar aquest contingut resulta, crec,

bastant negatiu: es fonamenta en un seguit d'actes violents que segons els realitzi el protagonista o l'oponent, el porten a la victòria i al ridícul respectivament. Si els du a terme l'antagonista, la violència recau sobre ell mateix i queda, així, igualment ridiculitzat. El llenguatge oral és pràcticament inexistent, i el que sovinteja més són els sorolls. Això, unit a una música poc original i reiterativa, fa que la banda sonora sigui molt pobra i de baixa qualitat.

Les veus són artificioses i els doblatges s'aparten del castellà que utilitzem a la Península.

Tot aquest cúmul de circumstàncies fa que aquestes pel·lícules siguin poc adients per als nens i que fins i tot no tinguin acceptació fins que s'han superat els sis anys.

«Dabadabadà»

L'estructura del programa és correcta i consta d'unes seccions fixes que es repeteixen cada setmana.

La durada global resulta llarga, i és difícil que es pugui centrar l'atenció, malgrat que la successió dels diferents espais aconseguixi que el programa sigui variat.

El contingut es fonamenta en uns espais d'entreteniment que no aporten res al nen, concursos que primen l'habilitat, però que deixen de costat la creativitat.

El llenguatge, encara que no és el component bàsic del programa, resulta complicat i allunyat de la comprensió del nen de menys de sis anys.

El presentador és poc espontani i tracta els nens sense naturalitat. No sap establir un diàleg amb els nens.

Els Barrufets

Els capítols dels Barrufets tenen una durada de mitja hora, però el seu ritme ràpid, l'interès de les imatges i de la trama, la qualitat de la banda sonora i la simpatia que desvetllen els seus personatges, fan que els nens els puguin seguir molt bé. Com a notes negatives hi veig el paper de comparança —jo diria quasi ornamental— que té la barrufeta, i l'excessiu relleu que es dona al Gran Barrufet, l'autoritat basada en l'experiència i la sabiduria no compartida.

Crec molt remarcable el rerafons que hi ha sempre en tots els episodis: cada barrufet és d'una determinada manera, però la unió dels seus esforços és el que fa possible que superin un entorn físic normalment desfavorable i les escomeses del seu enemic, el bruixot.

«Barrio Sésamo»

La seva durada és de mitja hora. Té un tema central que s'exposa al començament del programa, i al seu voltant es monten diferents activitats: pel·lícula de dibuixos animats musicada, una d'animals, converses amb nens...

Aquest sistema permet que el programa segueixi un ritme àgil que el fa més assequible als nens. De vegades, però, els talls resulten bruscs.

El personatge principal, l'*Espinete*, centra l'atenció i és agradable. Parteix d'una situació quotidiana en la qual ell es troba, i intenta transmetre uns continguts i valors que queden bastant a l'abast dels nens.

Un aspecte a valorar és que, paral·lelament a les virtuts de l'*Espinete*, es presenten també els seus defectes, i això el fa proper als nens, assequible.

El vocabulari es fàcil de comprendre i fuig de paraules rebuscades. Per aconseguir que els nens assimilïn el missatge que es vol transmetre, es repeteix de diferents maneres i en diferents moments.

Per concloure, es pot dir que resulta un programa que pot agradar a alguns nens, però no a la majoria dins de l'edat compresa fins als sis anys. Per altra part, no aporta quasi res de positiu, perquè els suggeriments de jocs o les interpretacions que fa, queden clarament fora de l'abast d'aquests nens; a més, són competitiu en excés.

«El loco mundo de los payasos»

L'estructura en espais curts és encertada i permet que la durada de cada actuació sigui prou breu com per no cansar, però jo diria que la realització malmet la fórmula.

Si deixem de banda les actuacions que s'intercalen entre les intervencions dels pallassos, el programa es fonamenta en una indiscutible comicitat verbalista i sovint fàcil en excés.

Molts dels acudits són alteracions del llenguatge que escapen a les possibilitats del nen d'aquesta edat. Quan la comicitat és visual resulta poc enginyosa i tendeix a la sortida segura de la trompada.

El llenguatge que utilitzen amb els nens és poc espontani; més que connectar amb ells, sembla que els utilitzin com a públic.

Crec que és un dels programes més fluixos de la programació infantil.

Infantil

L'estructura d'aquest programa em sembla molt encertada, la successió de les diferents seccions és àgil i aconseguix que el ritme es mantingui.

CERES, PINTURES DE DIT AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



Estèticament és un programa molt cuidat, que s'aparta de les fórmules més tradicionals i fins i tot dóna possibles formes per fer representacions, si pensem, és clar, en nens ja més grans.

El contingut no està pensat íntegrament per a menors de sis anys, però la major part del programa resulta francament adient.

Tot el programa té un contingut sensiblement diferent del de la resta d'espais de la T.V.E.

L'orientació del programa es dirigeix vers l'entreteniment educatiu, i intenta incidir en la formació personal i social del nen.

Una qualitat que normalment té aquest programa és la que permet diferents nivells de lectura. Això fa que pugui esdevenir interessant per a nens de diferents edats.

El llenguatge que s'utilitza és correcte i està al nivell adequat, encara que pugui semblar elevat en contrast amb el nivell del llenguatge que utilitzem habitualment.

Crec que cal tenir molt present aquest punt del llenguatge. Els nens catalans tenen un programa infantil diari que treballa amb més o menys encert l'adquisició de la llengua castellana. Això que és molt correcte com a plantejament estatal, planteja un problema per als nens de parla catalana.

Un Infantil de mitja hora a la setmana, i més encara a una hora poc escaient del matí del dissabte, no és la solució que cal, però sí que serveix, si més no, per donar la pauta d'un programa ben pensat i fet molt dignament.

Pallassos

L'estructura del programa possiblement pugui ser millorada, però és correcta malgrat que en algunes ocasions sembla que li falti un ritme més viu.

La durada és la correcta, i pot mantenir l'atenció del nen.

Estèticament el plantejament és senzill i es parteix de la pista d'un circ. Aquesta simplicitat és, crec, un encert que obliga els guionistes i intèrprets a recórrer a solucions poc emprades i, per tant, originals.

El contingut és també senzill, però jo diria que peca d'una certa desigualtat. Al costat de guions molt encertats i engrescadors, en surten d'altres que donen la impressió de poc treballats, o per ser més just, no tan ben resolts. Possiblement un guió setmanal en el marc auster en què cal posarlo en escena sigui realment un desafiament seriós a l'enginy.

El llenguatge crec que és el punt més feble del programa. Per a mi, el problema no és que no s'estableixi la comunicació intèrprets-nens, sinó que el llenguatge que s'utilitza a la pista és poc correcte.

Amb això no vull dir que els pallassos hagin d'expressar-se a un nivell cul-

te; cal que mantinguin el seu to col·loquial però sense les incorreccions de llenguatge que sovintegen en els seus programes.

Amb el pressupost dels altres pallassos, què no podrien fer aquests?

C) L'ADULT I LA T.V.

Per acabar, falta ara veure quina és l'actitud més positiva per part de l'adult envers el nen petit i la T.V.

Jo diria que el principal inconvenient de la T.V. és precisament l'ús que en fem els adults i que deixem que en facin els nens. Fins i tot en ocasions induïm el nen a mirar la T.V.

El nen no pot jugar perquè si ho fa al carrer és un perill; no hi ha zones destinades al joc del nen, i les que hi ha estan mal repartides. Per altra part, les construccions actuals dificulten el joc a casa: desordre, sorolls, molèsties als adults i desig de descans per part dels adults. És per tot això que sovint «aparquem» el nen a la T.V. i, així, el problema d'entretenir el nen a casa queda apaïvat.

El nen troba la T.V. encesa moltes hores al dia perquè els adults som, en una bona part, adictes a la petita pantalla. Si això és així, es genera fàcilment un problema triple:

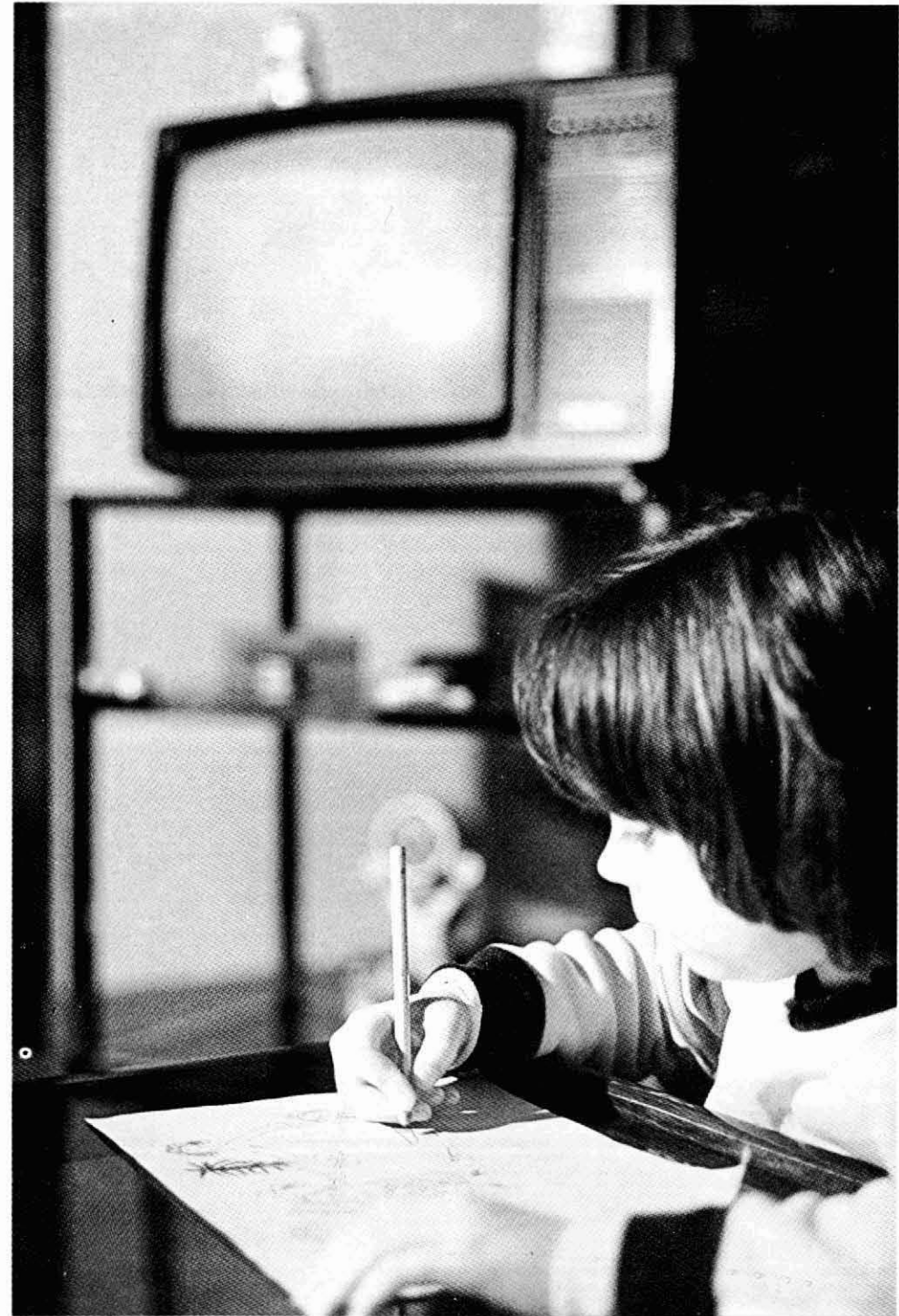
- El nen considera que la T.V. encesa és una situació natural i necessària, i no adquireix el costum de triar. Tot és per ser vist i no se'n fa cap selecció.
- Els adults imposem silenci durant les poques estones que podem estar amb els nens.
- Sovint genera problemes de crisi de l'autoritat perquè no tenim clar quina és l'actitud que cal prendre: quins programes?; quins horaris?

1. L'única solució que pot tenir aquest problema és que l'aparell retorni al seu lloc, és a dir, que deixi de ser un centre permanent d'atenció per convertir-se en un electrodomèstic que s'utilitza quan cal.

Un cop això és un fet, és necessari ajudar el nen a trobar alternatives a la T.V., cercar activitats que li agradin, recuperar els jocs, xerrar amb ell d'allò que li pugui interessar. Però, ull viu! No es pot confondre el que ell ens vol dir amb el que nosaltres volem que ens digui!!!

No crec que sigui convenient per als nens la prohibició de veure la T.V., sinó que el que cal és tenir ben clar quins programes poden mirar i quins són els horaris en què poden veure la T.V. Respecte a aquest punt, crec que hi ha tres aspectes que cal tenir presents:

- El nen necessita dormir unes hores determinades.
- Hi ha molts programes que no són per a nens. Uns són visibles si un adult és amb ell, però altres no els ha de veure: por, violència...
- Com a norma no s'hauria de superar l'hora de T.V. diària, i millor si no és seguida.



Cal ajudar el nen per tal que trobi alternatives a la T.V.



La «tele» ha de retornar al seu lloc, que no és pas la taula...

2. És molt important que normalment mirem la T.V. amb els nens, si tenim present que la percepció és quelcom que va variant, i que podem ajudar el nen a enfrontar-se amb la imatge d'una forma activa.

Si estem al seu costat durant l'estona que mira la T.V. el podem ajudar a anar diferenciant els aspectes dels estímuls i a organitzar les percepcions. En una paraula, cal que li donem elements per llegir la imatge, per integrar el que veu. Això només es pot fer si seguim un camí: parlant, donant les etiquetes verbals que a ell li falten i procurant que també les utilitzi.

Caldrà que el nen senti el nom dels objectes o animals que veu, les accions, les parts, les qualitats que tenen... És com si hagués de desintegrar el que li passa per davant dels ulls per integrar-ho posteriorment amb un grau superior d'organització.

I, per finalitzar, una darrera recomanació:

- Els nens, a part de treure un profit del que veuen a la T.V., la miren també per distreure's. Això vol dir que mirar la T.V. amb ells no vol dir amargar-los el programa amb els nostres comentaris. Tenim molt temps per incidir sobre el nen i el pitjor que podem fer és cansar-lo amb la nostra insistència.
- El grau de comprensió que té el nen respecte al que veu, també va seguint la seva evolució, però en general es pot dir que dels tres als sis anys supleix amb la imaginació tot el que no acaba de comprendre. És a partir dels sis anys que comencen a ser més objectius i capaços de seguir el fil d'esdeveniments d'una manera més lògica.

Cal, per tant, que respectem aquesta situació i no intentem de raonar *tot* el que el nen veu amb nosaltres.

LL.G.

* NOTA: Quan transcribim aquest comentari s'inicia TV.3. No analitzem encara el programa infantil del canal català donat el poc temps que porta en antena.

Darreres novetats pel Dia del Llibre

En Teo es disfressa

Col. En Teo
descobreix el món



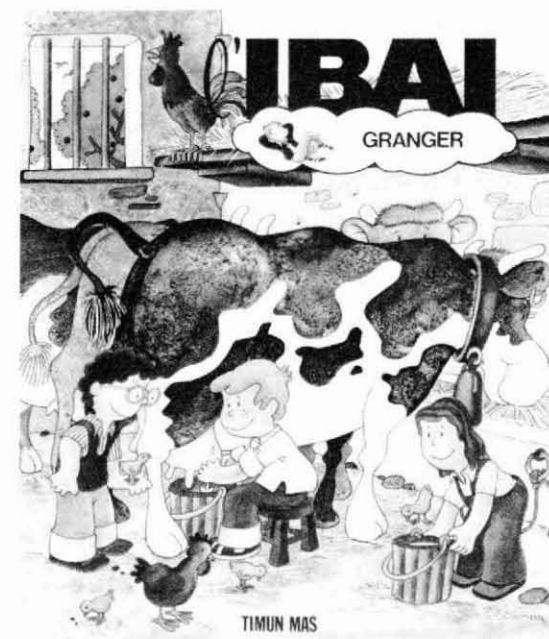
Així és en Teo La granja d'en Teo

Col. Els teus primers
llibres d'en Teo



L'Ibai granger

Col. L'Ibai



Són llibres d'**EDITORIAL TIMUN MAS, S. A.** Via Laietana, 17. Barcelona-3

infant i salut

Es revisen diversos aspectes de l'activitat i el repòs: els canvis de l'activitat bioelèctrica del cervell, durant el son i l'estat de vigília, la influència de l'edat en l'organització d'aquesta activitat cerebral, la possible significació biològica del son i dels somnis, les necessitats fisiològiques del repòs en el nen, segons la seva edat cronològica i, finalment, el significat de diversos fenòmens associats amb el son.

EL REPÒS DEL NEN

ANTONI CAMINO I TABOADA

Activitat i repòs

L'alternança dels estats de vigília-descans nocturn que es dona dins del cicle circadià (de les 24 hores del dia), d'activitat i repòs, és evident que resulta beneficiosa per al nostre organisme. Tothom ha tingut alguna experiència dels efectes desagradables que apareixen quan aquesta alternança es veu pertorbada per algun motiu.

La semblança de certs mecanismes de la dormida amb els de la hibernació que es dona en certs animals, situa la dormida dins el quadre general dels mecanismes economitadors d'energia de l'organisme.

Si subjectivament notem els beneficis d'haver dormit bé, per la qualitat de les nostres capacitats, un cop desperts, desconexem encara, quin és el substrat biològic de la fatiga cerebral, el perquè de la seva aparició si es perllonga l'estat de vigília, i com desapareix aquesta fatiga quan definitivament es produeix.



36-a



Ritmes de son i vigília

Sabem pels registres electroencefalogràfics (E.E.G), que les neurones —unitats bàsiques de l'estructura del cervell— no descansen, en sentit estricte, mentre dormim, sinó que tenen una activitat diferent de la que presenten mentre estem desperts. A més, els registres E.E.G ens han permès de saber que el dormir no és una activitat uniforme sinó que és un fenomen de caràcter cíclic que es caracteritza per un pas relativament ràpid per les successives fases de la I a la IV, que corresponen a activitats del cervell cada vegada més lentes (son lenta: S.L.) i, un cop a la fase IV, aquesta activitat alentida al màxim, es veu sobtadament interrompuda per l'emergència d'una altra fase en la qual, en el E.E.G., apareix una ràpida activitat cortical, molt semblant a l'activitat de l'estat de vigília (son paradoxal: S.P. o son R.E.M. —*Rapid Eye Movements*—). Un cop extingida aquesta fase, es repeteix una altra vegada al mateix cicle. Cada un d'aquests cicles dura, en la persona adulta, al voltant d'1 hora i 45 minuts, de manera que, en una nit, es succeeixen ns 4-5 d'aquests cicles. (Vegeu figura 1.)

D'altra banda, la durada de les diferents fases de cada cicle no és la mateixa al llarg de tota la nit. Així, els estadis III i IV de S.L. predominen en els primers cicles, mentre que els períodes de S.P. ocupen la major part dels últims. Aproximadament, un 20 % del temps del son total correspon al S.P.

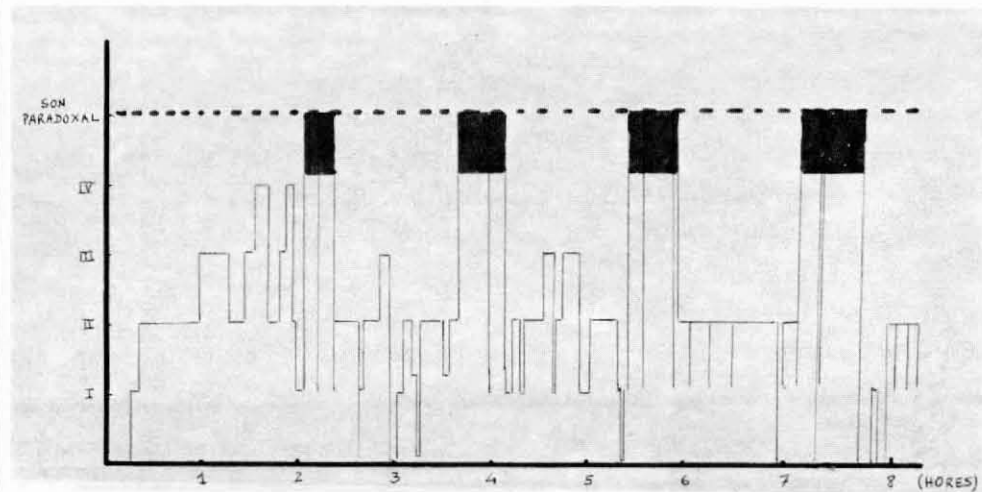
Significat biològic del son

Durant les fases de S.L., és possible observar una sèrie d'aspectes somàtics canviants que tenen molt d'interès:

1. La musculatura esquelètica es manté en un estat de repòs. Els moviments de la persona que dorm, van disminuint de forma regular i progressiva quan passen de la fase I a la fase IV.
2. El to muscular disminueix també de forma progressiva, però no desapareix del tot.
3. No hi ha moviments oculars o bé, si se n'observen, són molt lents, sovint asimètrics i no conjugats.
4. Es produeix un alentiment de l'activitat vegetativa pel predomini del parasimpàtic (disminueix la freqüència cardíaca i respiratòria, així com la temperatura corporal i la tensió arterial).

En canvi, durant la fase de S.P., es pot observar el següent:

- a) Allò que s'anomena el component tònic, és a dir, permanent; està format pel registre EEG ràpid i de baix voltatge, per l'atonía muscular i la miosi (disminució del diàmetre de la pupil·la);
- b) Allò que s'anomena component fàsic, és a dir, intermitent; està format pels moviments oculars ràpids, bilaterals i conjugats, per petites mioclonies (batzegades o estremiments) a les extremitats o a la cara i per l'activació de totes les funcions vegetatives.



HIPNOGRAMA: Representació gràfica d'una nit de son en un home de 19 anys. Es poden observar els diferents estadis de son lent (I, II, III i IV) i el de son paradoxal. La fase I apareix immediatament després de l'estat de vigília; es caracteritza per un son lleuger i una acceleració de l'activitat cerebral. En les fases II, III i IV, el son es fa cada vegada més profund i per l'activitat elèctrica cerebral cada cop més lenta. Aquestes primeres fases preparen la irrupció periòdica (zones vermelles) del son paradoxal o de producció onírica. L'activitat cortical es fa llavors molt ràpida, com en la fase I, i apareixen moviments oculars. Durant una nit es produeixen generalment 4 ó 5 episodis onírics.

ESCOLES i ASSOCIACIONS

Que busqueu una casa per a fer-hi colònies o convivències. Us n'ofereim una a ple camp en un dels millors indrets de Catalunya, al peu de la Serra de Busa.

Pensió completa.

Capacitat màxima 130 places.

Campament annex amb tendes i tot.

Camps d'esports.

Piscina en construcció.

Boscors a tot l'entorn de la casa.

Foc de camp.

Sales diverses amb llar de foc.

Dutxes amb aigua calenta.

Materials pedagògics dels entorns.

Quatre itineraris de la natura.

Excursions.

Masies per a visitar.



LA SELVA

(SOLSONÈS) 1.059 mts. alt.

INFORMACIÓ: ☎ (93) 785 43 03

L'activitat fàscica durant la S.P. sempre precedeix la tònica. Durant els primers cicles predomina, per la seva durada, el component tònic, i en els últims, el fàsic.

Un altre fet característic i molt important que diferencia el son lent del son paradoxal és que si l'individu es desperta o el desperten mentre es troba en alguna de les fases de S.L., no pot recordar si ha somniat; i tot al contrari, si el desvetllament es produeix en la fase de S.P., la persona pot explicar el contingut del somni.

Així, doncs, es delimiten clarament en el fenomen de dormir, episodis cíclics i alternants. D'una banda, aquells durant els quals tot l'organisme funciona a un nivell mínim. Com acabem d'explicar, són els períodes de son lent. Constituirien les fases de repòs orgànic i possibilitarien la recuperació de la fatiga muscular, neuronal, etc. D'altra banda, estarien les fases de son paradoxal o de producció onírica, la significació biològica de les quals és encara plena de misteris. Tanmateix, podem en l'actualitat formular diverses hipòtesis basades en estudis clínics i experimentals. Aquestes hipòtesis atribueixen al S.P. les següents funcions: 1) serien una font d'activació interna que vindria a compensar la desconexió amb el món exterior que es produeix durant la S.L., permetent així que el cervell mantingui tots els seus potencials al mateix nivell que tenia abans de dormir; seria, doncs, una funció homeostàtica; 2) especialment durant el seu component fàsic, actuaria com una vàlvula d'alliberament de les pulsions, diferent de l'habitual i menys compromesa; 3) activaria la funció del diencèfal: els nivells hemàtics de l'hormona del creixement augmenten durant les fases de son paradoxal; 4) estaria relacionat amb el correcte funcionament de la memòria i 5) es completaria durant el S.P., de forma progressiva amb l'edat, la programació genètica de les conductes innates.

Diferències entre el son del nen i el de l'adult

En l'espècie humana, el son, durant la primera infància, té unes característiques polifàsiques, és a dir, s'enregistren diferents períodes curts de son en les 24 hores, per anar paulatinament definint-se el son monofàsic cap als 6 anys —amb àmplies variacions de tipus ambiental i cultural— típic de l'adult.

D'altra banda, cal fer algunes diferències entre el patró de son ja descrit, típic de l'adult, i el que es dona en l'infant. El S.P. està ja organitzat en el fetus de 6 ½ mesos, però només a partir de les 2-3 setmanes després del naixement es diferencia perfectament, en els registres EEG, del S.L. En el nou nat el S.P. representa entre el 50 % i el 60 % del temps total de son. Aquest percentatge decreix progressivament amb l'edat, fins arribar bastant ràpidament al 20-25 % característic del son de l'adult. Qualitativament, el S.P. en el nou nat també és una mica diferent del de l'adult, ja que el to postural no desapareix de forma total, característica, aquesta, que hem destacat especialment en el S.P. de la persona adulta.

Necessitats de repòs en el nen

Si bé les necessitats de son, tenen una àmplia variació individual, podem dir que, per terme mitjà, el nou nat està 7 hores en estat de vigília, com ja hem assenyalat anteriorment, en períodes curts i intermitents, i les 17 hores que resten del dia, en estat de son. Al final del primer any de vida, els infants fan generalment dues dormides al dia: la migdiada, de 2-3 hores, i la de la nit, de 12-13 hores. A partir dels 2 anys, acostumen a dormir 1-2 hores després de dinar i unes 12 hores a la nit. Entre els 2 i els 6 anys, la migdiada es va escurçant, fins a desaparèixer, encara que les hores de repòs nocturn es mantenen invariables. Entre els 6 i els 9 anys, s'escurça 1 hora el son a la nit i una altra hora més cap als 12 anys; fins arribar progressivament a les 8 hores de mitjana que és el que necessita dormir, a partir dels 18 anys.

Fenòmens associats amb el son que no comporten, necessàriament, patologia

Durant el son, és possible observar una àmplia gamma de fenòmens que, de vegades, constitueixen una innecessària preocupació per als pares o educadors dels infants, i que sovint són malinterpretats. A continuació en citarem els més freqüents:

1. *El son agitat*: és a dir, l'existència d'abundants moviments durant el son nocturn; el bruxisme (refregar les dents), *malsons* o *terrors nocturns*; el *sonambulisme* i la *somniloquia* (parlar mentre es dorm). Tots aquests fenòmens preocupen perquè, aparentment, alteren la funció reparadora del son, pel que fa al repòs neuro-muscular.
2. *Les batzegades o estremiments*, freqüents en les primeres fases del son, es poden confondre amb fenòmens patològics amb característiques semblants i que s'observen en el curs de certes epilèpsies de l'infant: les crisis mioclòniques o els espasmes infantils.
3. Finalment, cal citar també, *l'enuresi primària*, símptoma extraordinàriament olest, tant per a l'infant que el pateix com per al seu entorn familiar.

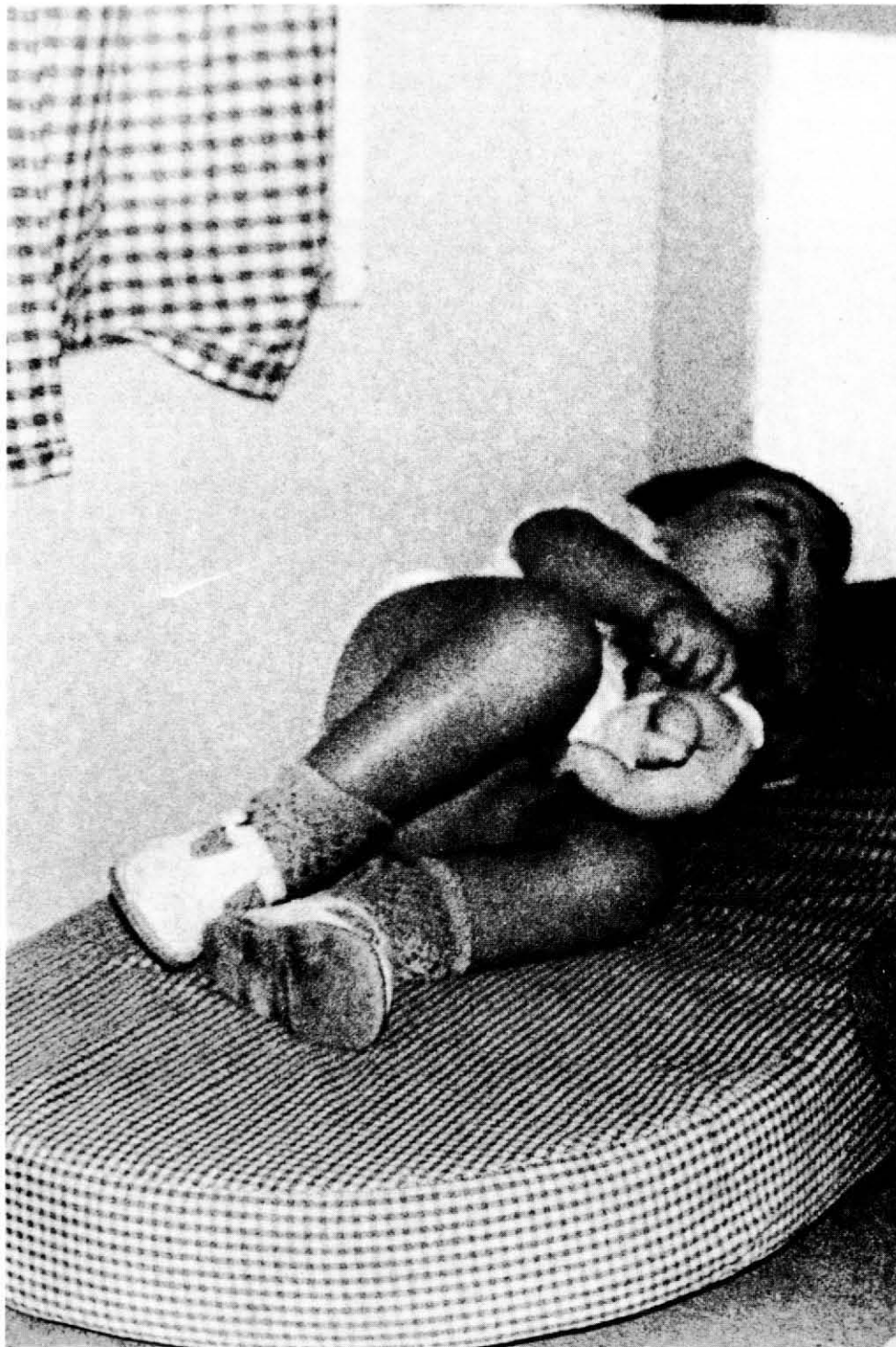
Es pot afirmar que tots aquests fenòmens, per ells mateixos, en absència d'altres alteracions, no impliquen la necessitat de cap consulta mèdica per tal de cercar una malaltia orgànica. Això no obstant, si es presenten amb una intensitat i una freqüència exagerades, caldrà descartar l'existència d'una pertorbació emocional.

A.C.T.

Bibliografia

BALLÚS, C. i altres: *Compendio de Psicofisiología*. Esplugues de Ll. Círculo Editor Universo, 1977.





- DUMERMUTH, G.: *L'elettroencefalografia nel periodo dalla nascita all'adolescenza*. Padova. Piccin Editore, 1973.
- JOUVET, M.: *The states of sleep*, Sci. Am., 216, 62-67, 1967.
- JOUVET, M.: *El comportamiento onírico*, Barcelona. Ed. Labor. (El Cerebro, Libros de Investigación y Ciencia), 1980.
- OLIVEROS, J.C.: *Valoración de los signos electroencefalográficos en el sueño*. Tenerife, Ponencia del «III Congreso Nacional de Neurología», maig 1976.
- VILA-BADÓ, J.: *Valoración de los signos electroencefalográficos de la maduración cerebral*, Tenerife. Ponencia del «III Congreso Nacional de Neurología», maig 1976.

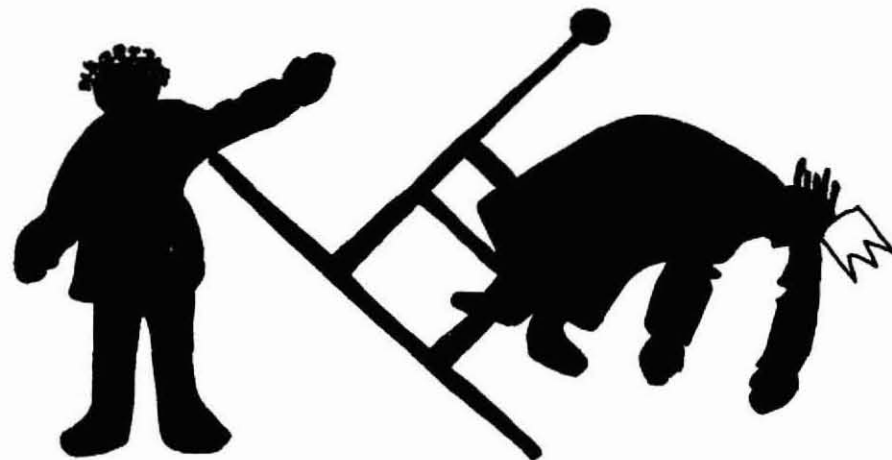
Concentraciones de nicotina entre fumadores *passius*

Amb la intenció de veure si els nivells de nicotina a la saliva i a l'orina poden servir per valorar l'exposició al fum del tabac, C. Feyerabend i els seus col·laboradors van estudiar 82 fumadors adults i 56 no fumadors, després d'un matí d'exposició normal al fum de cigarreta pròpia o pocedent dels companys de treball. Els autors van trobar que les quantitats de nicotina detectades a la saliva i a l'orina estaven en estreta correlació amb el nombre de cigarretes que els subjectes estudiats havien fumats abans de prendre les mostres. Van trobar també que no tots els no fumadors mostraven concentracions detectables de nicotina a la seva saliva i a la seva orina, i que la meitat d'aquests tenien valors dintre de la zona trobada als fumadors. Aquesta troballa suggereix que els no fumadors havien absorbit els productes del fum de tabac com a resultat de la seva exposició passiva als fumadors durant el matí. Els no fumadors que havien notat l'atmosfera carregada de tabac tenien concentracions significativament més altes que els no fumadors que no havien notat una atmosfera carregada en les seves hores de treball.

Els autors conclouen que la quantitat de tabac absorbit pels no fumadors pot arribar a concentracions similar a les de fumadors lleugers de fins 3 cigarretes en les 3-4 hores precedents. Això evidentment significa un risc indesitjable per a la seva salut. (Feyerabend, C. i col. Br Med J 284: 1002, 1982).

Extret de: MTA. *Pediatría*. octubre, 1982 vol. 3 núm. 10

racó del conte



Aquest és un conte francès contemporani nostre (1) (una faula potser?) dels que posen en relació homes i bèsties, i la seva finalitat és, de bon tros, filosòfica.

Es tracta de saber quin dels 7 personatges del conte és el més poderós:
El més fort? El més ferotge?
El més astut? El més menut?
El més majestuós?
El més savi? El més servil?

ja que aquest serà el qui, en homenatge al seu poder, rebrà una pedra preciosa que ha trobat Maradja, la maragda.

Però...

- Com podria ser-ho el més *fort*, si aquest, representat per l'elefant, es torna de set colors quan veu el seu enemic, el tigre?
- Com podria ser-ho el més *ferotge* si per molt tigre que es faci dir es queda amb set pams de nas davant l'*astuta* serp i fuig espantat?
- Com podria ser-ho aquella serp més llarga que set semalers, si tremola davant la *menuda* mangosta?
- Com podria ser-ho la mangosta si tot i anant amb set ulls no veu la *majestuosa* àliga capaç de fer-la fugir, desmentint així el seu poder?
- Com podria ser-ho l'àliga si, tot i haver voltat les set parts del món, no gosa acostar-se a l'home?
- Per ventura ho seria Maradja? D'ell només us puc dir que passa els set calzes d'amargura per tal de descobrir-ho i...
- Calleu, calleu! que potser acabareu per decantar-vos pels servents que,

tot i no tenir més fortuna que set pams de terra en el cementiri, són la base sobre la qual s'aguanta el senyoriu del nostre set-ciències.

Aquí deixo. Si arribeu a llegir-vos el conte, potser podreu ajudar Maradja a cercar allò que busca.

La meva conclusió?: «Aquell qui xerra més que set cotorres és un talòs de set soles». O, si no, ja m'ho sabreu dir.

Ah! M'oblidava de dir-vos una altra cosca: sabeu per què l'autora del conte ha fet sortir 7 personatges i no sis ni vuit? Doncs perquè el número set és el número simbòlic i màgic per excel·lència, company del tres en molts aspectes. La seva gran preponderància té el seu origen en la creença força estesa entre pobles i religions diverses, segons la qual el món fou creat en set dies i, per tant, aquest període i aquest número havia de regir totes les coses terrenes, puix que ja portava en si mateix el sentit de la creació (2). Aquesta creença fa que també trobem el número set en moltes expressions i frases fetes del llenguatge popular i que el trobem tot sovint en els contes populars i a les rondalles.

Així, no us pot pas estranyar que siguin set els personatges del conte, ni que hi hagi moltes frases fetes que utilitzin el set en algun lloc, ni tampoc que n'hagi hagut una per cada un dels set personatges d'aquest conte-faula, tan savi i tan contemporani alhora.

ROSER ROS

(1) *Maradja et la pierre précieuse*. CHANTAL DE MAROLLES Paris B.H.P.A. núm. 53, Bayard Presse.

(2) Sobre aquest tema podeu treure'n més coses si llegiu el llibre de J. AMADES *Números Maravillosos*. Barcelona, Ed. Selecta, 1982.

MARADJA I LA MARAGDA

CHANTAL DE MAROLLES

Una vegada hi havia un país a la jungla. Era petit, però bell com cap d'altre, i a més a més el seu rei responia al reial nom de Maradja.

El nostre rei sortia a passejar una estona cada matí amb llitera d'or. Dos servents eren els encarregats de dur la llitera.

Però vet aquí que un dia Maradja i el seu seguici van veure una lluïssor estranya entre els còdols del camí.

—Oh! —diu un dels servents a l'altre—. Una maragda! Vaig a collir-la tot seguit i a posar-la en mans del meu rei i senyor, Maradja.

Tal dit, tal fet. El servent cull la maragda i la posa en mans del seu rei i senyor, Maradja, que curiosament la guarda entre els plecs del seu reial vestit, i tots junts emprenen la marxa cap a palau.

Tot fent camí, Maradja contemplava la verda maragda mentre pensava:

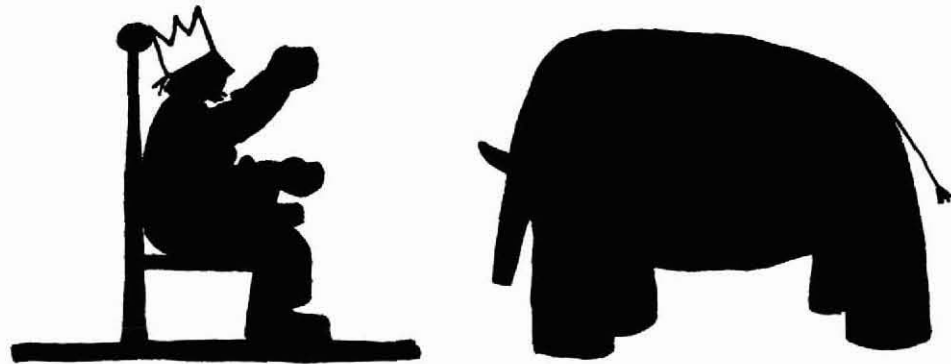
—Ben mirat, aquesta pedra és massa bonica per a mi. Qui sap si no hauria de pertànyer a algú més poderós que no pas jo!

Tot just acababa de formular aquest pensament, que, davant seu, s'alçà un magnífic elefant que adreçà a Maradja aquestes paraules:

—Bé has pensat, oh Maradja, rei dels homes. Jo sóc aquell a qui tu busques perquè sóc molt més poderós que no pas tu.

I per demostrar la veracitat de les seves paraules, aixecà lentament una de les seves potes, i l'arrepnjà contra el tronc d'un arbre centenari fins que el va arrencar de soca-rel.

—Bé has obrat, oh elefant —respongué Maradja—. Tu i no pas jo et mereixes aquesta maragda.

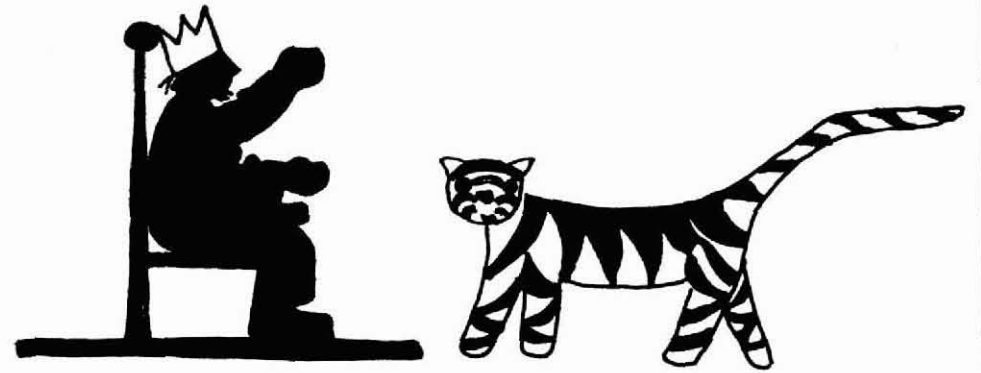


Però tot just allargà la mà per lliurar-li el preuat tresor, l'elefant arrencà a córrer com a posseït d'una estranya por.

La causa?: un tigre que, per tota presentació, digué al rei:

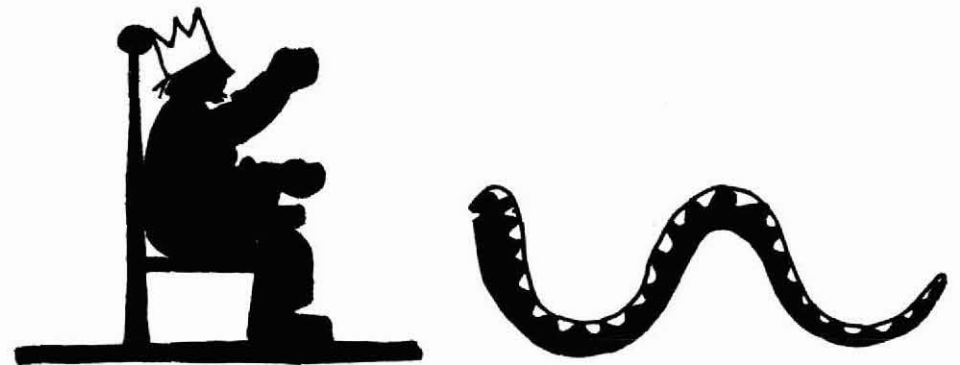
—Bé has de reconèixer que el teu judici ha estat precipitat, oh Maradja, rei dels homes. No és pas tan poderós com diu aquell qui fuig esperitat davant meu. Has de reconèixer que jo sóc més poderós.

—Bé has parlat, oh tigre —feu el rei—. Així és: et mereixes la maragda.



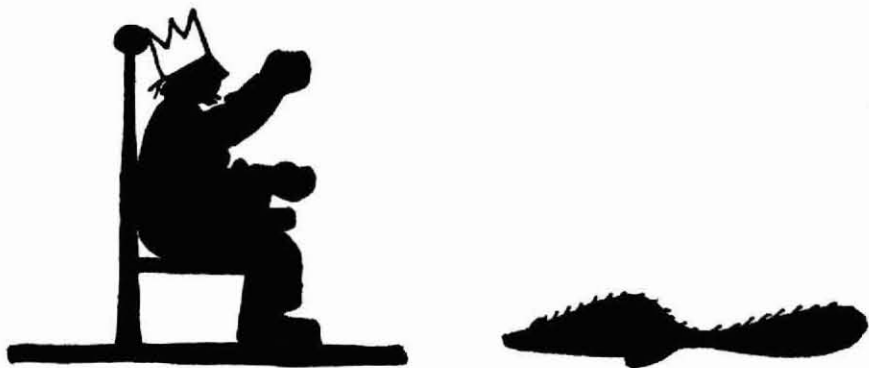
Però tot just Maradja anava a allargar la mà per lliurar el preuat tresor al tigre, aquest reculà rondinant. La causa? Una serp de cos vincladís i de posat astut:

—Bé prou l'havies cregut, oh Maradja, rei dels homes, al tigre que acaba de fugir. No deu ser pas tan poderós com diu aquell que recula tan bon punt sent la remor del meu cos. El meu verí és el meu poder. Au, dona'm la maragda, Maradja.



Aquest cop, Maradja no tingué ni temps d'iniciar el gest per allargar la mà, perquè aquell a qui havia de lliurar el preuat tresor començava a iniciar la marxa enrera. La causa? Una mangosta que amb to burleta escarnia la serp:

—Hauries pogut convèncer Maradja, mala serpota, si no fos que jo, ai las!, t'he fet fugir ben lluny. —I després, es dirigí a Maradja amb un to més respectuós—: Ob Maradja, rei dels homes, jutgeu vos mateix si deu ser tan poderosa com diu, aquella que fuig d'aquesta manera. On és aquesta pedra? Em sembla que me la mereixo ben bé.



—Bé, després del que he vist, m'inclino a pensar que... Maradja no pogué ni acabar la frase, perquè la mangosta s'escapolí. La causa? la silueta d'una àliga imperial que es retallava en el cel.

—Sóc l'àliga imperial —digué l'animal sense cerimònies—. No hi ha cap animal més poderós que jo hi cap no em fa por. Tira'm la pedra i ves-te'n.



—Però, per què no vens tu a buscar-la? —preguntà Maradja sorprès.

—no, no em fio gens dels homes —respongué l'àliga, ràpida—, ni dels seus fusells.

—És tot el que em faltava saber —va dir-se Maradja—. Jo sóc més poderós que ningú, puig que no tinc por de ningú: pujo damunt de l'elefant. Faig dansar la serp al so de la meua flauta. M'abrigo amb la pell del tigre. Escalfo els meus peus amb la mangosta i guarneixo els meus turbants amb plomes d'àliga. Ningú, si no jo, és digne de posseir la maragda.



Content de les seves conclusions, es va repapar a la llitera d'or per tal de seguir el camí.

Però heus ací que els dos servents que aguantaven la llitera van ensopegar amb una pedra del camí i... CATACRAC! tothom a terra: Maradja, la maragda, els servents i la llitera d'or.

Tot va passar tan de pressa que el nostre poderós h ome només va tenir temps d'exclamar:

—Ei! Vigileu, trossos de suro! M'heu ben espantat!
I CATACRIC CATACRAC,
AQUEST CONTE S'HA ACABAT!



CH.M.

informacions



La mostra d'un gran projecte «L'occhio se salta il muro»

44-a

L'OCCHIO SE SALTA IL MURO, del 20 de febrer a l'11 de març, a la capella de l'Antic Hospital de la Santa Creu de Barcelona. Exposició del treball pedagògic realitzat als parvularis municipals de la ciutat italiana de Reggio Emilia.

Per a un visitant no coneixedor de l'experiència Reggiana, recórrer l'itinerari de la mostra el pot portar a creure que els infants d'aquesta ciutat són un estol d'artistes en potència.

Però per poc que reflexioni, tot seguit s'adonarà que darrera de cada una d'aquelles realitzacions vibra un projecte pedagògic important i sòlid.

Si el visitant es detura a llegir tots i cada un dels grans cartells que documenten cada treball concret, davant d'ells s'obre una gran finestra, una gran panoràmica de les possibilitats pedagògiques de finals del nostre segle.

Poc a poc, s'adona que darrera de cada petita o gran realització, hi ha un extraordinari coneixement de l'infant, de les seves característiques, dels seus interessos, de les molt diverses formes d'estructurar el seu pensament, la seva imaginació, el seu raonament, la seva relació, els seus sentiments... Alhora s'adona del profund domini que els educadors tenen de les diverses tècniques d'expressió amb una rigorosa reflexió sobre el gust, l'estètica, la sensibilitat que provoca entusiasme als nens, fent-se palès l'enorme bagatge del que és fer de mestre, saber motivar, no interferir, coartar, potenciar, acollir, respectar...

Però no es limita aquí el projecte, aquesta voluntat d'oferir als infants un marc tan esplèndid per a desenvolupar-se, esdevé un projecte col·lectiu.

A més d'estar-hi implicats tots els qui treballen directament en l'escola, també en són part els pares aportant activament els seus interrogants, els seus desitjos, les seves esperances...

És un projecte que va més enllà de la vida a l'escola. Tot l'entorn social, natural, geogràfic, històric, participa i és part de la reflexió pedagògica i de l'activitat dels infants.

Es fa palès que una realitat com aquesta, imaginada per tants i tants mestres del nostre país i, en la mesura de les nostres possibilitats, convertida en realitat, no és possible sense un marc general, sense una voluntat política i pública que reculli i impulsi el projecte dotant-lo dels mitjans materials, humans i ideològics necessaris.

Cal ressaltar l'extraordinària vitalitat, tossuda i rigor d'un home, el professor Malaguzzi, motor del projecte, aglutinador d'iniciatives i difusor d'aquesta excel·lent tasca.

Per a nosaltres, mestres dels més petits, haver pogut ser, durante tres setmanes, receptors actius de l'experiència de Reggio ens dona força per a seguir treballant amb més rigor, i amb una visió més àmplia, perquè la tossuda voluntat de millorar dia a dia la proposta educativa per a la primera infància és un objectiu sense fronteres.

Ens honora que Barcelona hagi acollit la mostra.

I.C.E. Cursos de Formació del Professorat d'Escola Bressol

- PSICOMOTRICITAT. A càrrec d'Elisabet Falcó i Anna Vilaseca
- EXPRESSIÓ PLÀSTICA. A càrrec de Cèsar Comas
- DINÀMICA DE GRUPS. A càrrec de Mercè Pascual i Elisabet Yanosvky
- INICIACIÓ A L'ESTIMULACIÓ PRECOÇ. A càrrec de Joaquina Júdez, Şalut Peig, Glòria Ruiz
- LA COMUNICACIÓ I ELS MITJANS DE RELACIÓ. A càrrec de Miquel Alcaraz.
- EL DESENVOLUPAMENT PSICOLÒGIC DEL NEN A L'ESCOLA BRESSOL. A càrrec de Mercè Bassedas (IMIPAE), Rosa Sellarès (IMIPAE), Dra. Torras de Beá (H. de la Creu Roja), Dr. Cantavella (H. de la Creu Roja)

Informació:

Secretaria de l'I.C.E. de la U.A.B.

Av. Sant Antoni Ma. Claret, 171. Barcelona

Tel. (93) 255 36 78.



Llibres que poden posar-se en mans dels infants

HEFTER, Richard. «ELS LLIBRES DE LA MADUIXA...». Barcelona. Ed. Joventut, 1983.

Aquest llibres permeten que el nen pugui complaure's amb la lectura i, mentre observa, aprèn conceptes bàsics, fa comparacions, coneix els colors, descobreix noves paraules, etc. D'aquesta manera col·laborem a l'enriquiment del seu vocabulari i de la seva expressió.

Títols publicats:

- **Formes**
- **Llibre per a comprar**
- **Sí i no**
- **Caps i peus**
- **Mirar**
- **Colors**
- **Paraules**
- **Comparar**

OXENBURY, Helen. **PRIMERS LLIBRES D'IMATGES**. Barcelona, Ed. Joventut, 1983.

Aquesta col·lecció està destinada a descriure moments i accions que es produeixen en la infantesa. Un viatge amb cotxe, l'anada a cal metge... Qualsevol cosa és motiu de grans aventures!

El text és breu; es dona més importància a les il·lustracions per tal d'ajudar el nen no-lector a introduir-se en el procés d'aprenentatge del llenguatge, conduït per l'adult.

Títols publicats:

- **A cal metge**
- **El primer dia d'escola**
- **En el cotxe**
- **La classe de ball**
- **La festa d'aniversari**

COMPANY, Mercè - CAPDEVILA, Roser. **LES TRES BESSONES**. Barcelona, Ed. Ariel, 1983.

L'Helena, la Teresa i l'Anna són bellugadisses. Allà on són elles podeu estar ben segurs que hi haurà soroll i gatzara.

Les seves aventures (imitades paral·lelament per tres ratetes bessones) han estat acuradament il·lustrades i situen els infants en un ambient molt familiar.

Els dibuixos, plens de detalls, despertren la curiositat dels nens i per si no en tenen prou, a les últimes pàgines poden

trobar-hi una activitat manual que serà el punt culminant en la participació activa d'observació i anàlisi del llibre.

Títols publicats:

- **Som les tres bessones**
- **Les tres bessones ja anem a l'escola**
- **Les tres bessones fem bromes**

In-fàn-ci-a viatja a

BRUSSEL·LES

Del 15 al 20 de maig 1984

Programa:

Dimarts, dia 15. Sortida de Barcelona, en avió, a les 19 h.

Dies 16, 17 i 18. Jornades de treball:

- Contacte amb mestres del Moviment d'Escola Moderna (FIMEM)
- Visita a parvularis i escoles-bressol de la ciutat.
- Visita a l'escola de l'ERMITAGE (fundada per O. Decroly)

Dissabte, dia 19. Jornada lliure. Visites turístiques.

Diumenge, dia 20. Sortida de Brussel·les, en avió, a les 9 h del matí.

Preu aproximat: 41.500 pessetes (comprèn: viatge en avió, allotjament en hotel i esmorzar).

Places: 40

Preinscripció: Els interessats han de formalitzar la butlleta de preinscripció (no s'admet preinscripció per telèfon) abans del 6 d'abril, a: **In-fàn-ci-a**. Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 pral. Barcelona-8.

BUTLLETA DE PREINSCRIPCIÓ

Nom

Cognoms

Adreça

Telèfon

TREBALLA A:

Escola

Adreça

Telèfon

In-fàn-ci-a VIATGE A BRUSSEL·LES

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



La major part dels infants més petits de tres anys estan exclusivament atesos a casa. Cal emprendre una iniciativa pública per millorar les condicions de vida, a partir d'un millor coneixement del que és un infant en aquest període.

En aquesta línia de pensament l'**Ajuntament de Barcelona** ha emprès dues iniciatives:

Calendari del desenvolupament del nen de 0 a 18 mesos

És un petit opuscle que de forma gràfica i sistemàtica facilita a les famílies una orientació sobre el procés evolutiu de l'infant fins a 18 mesos.

Està plantejat de forma que esdevingui més una orientació que un toc d'alerta però també dóna suficient informació com perquè davant d'un desenvolupament arrítmic o poc harmònic es puguin prendre mesures de forma immediata, consultant el pediatre, el paper del qual es dibuixa més com un seguidor del procés de salut de l'infant, que no pas de les malalties.

Pot ser un bon instrument no només com a possibles deteccions de problemes, sinó també com a guió del procés evolutiu de l'infant.

Ep! nosaltres no hi comptem...!

És una iniciativa de mobilització ciutadana encaminada a reclamar per a cada infant el lloc que li pertoca.

Amb ella s'obre un procés de sensibilització general cap a reconèixer i respectar els drets dels més petits.

Aquesta iniciativa es circumscriu en el barri de Sants. Està impulsada per un autèntic moviment ciutadà que el Consell de Districte ha estat capaç de recollir.

Una iniciativa imaginativa que pot generar grans resultats i ens obre grans expectatives! Molt bé per la campanya!

cop d'ull a revistes

Didàctica

INVESTIGACIÓ A L'ENSENYAMENT. UN PROJECTE A PARVULARI. M.^a José Laguía Pérez. «*Guix*» núm. 76, febrer 84, pp. 31-34.

LA CORRESPONDÈNCIA AL PARVULARI. M.^a José Laguía. Isabel Perna. «*Guix*» núm. 74, des. 83, pp. 53-58.

L'AVALUACIÓ AL CICLE INICIAL. QUÈ CAL FER EL 1^{er} TRIMESTRE? «*Butlletí dels mestres*» núm. 182, nov. des. 83, pp. 8-10.

Educació especial

ESTIMULACION PRECOZ: UNA EXPERIENCIA EN UNA GUARDERIA DE EDUCACION ESPECIAL. Laura Arnal, Dolores Carrobé, Liria Morán, Lina Zaurín. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 24, 1983 (4) pp. 95-101.

Educació física

EFFECTOS DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA SOBRE EL ORGANISMO INFANTIL. M.^a del Carmen Mercado Bosch. «*Apunts d'educació física i medicina esportiva*» núm. 80, desembre 1983, pp. 243-250.

Llenguatge

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS PARENTALES Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL. Fuensanta Hernández-Pina. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 25, 1984 (I) pp. 35-59.

Neuropsicologia

NEUROPSICOLOGIA DEL LACTANT. Julian de Ajuriaguerra. «*Ciència*» núm. 33 des. 83, pp. 56-64.

Psicologia

LA ETOLOGÍA DEL NIÑO Y EL ESTUDIO DE LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN NO VERBALES. D. Rodríguez, H. Montagner, A. Restoin, B. Schaal, V. Ullmann. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 25, 1984 (I) pp. 61-79.

LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y SÍMBOLOS EN NIÑOS PEQUEÑOS. Jonas Langer. Ileana Enesco «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 25, 1984 (I) pp. 19-34.

MONOGRÀFIC SOBRE LA PRIMERA INFÀNCIA. «*Enfance*» París, 3^{er} trimestre 1983. (Text en francès).

BUTLLETA	D'INSCRIPCIÓ DE SUBSCRIPCIÓ	<input type="checkbox"/>
COGNOMS	NOM	
ADREÇA		<input type="checkbox"/>
POBLACIÓ	D.P.	PROVINCIA
TELEFON		
S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.200,- ptes. <input type="radio"/>		
Se subscriu a <i>Perspectiva Escolar</i> (10 números) 2.450,- ptes. <input type="radio"/>		
Se subscriu a <i>In-fàn-ci-a</i> (6 números) 1.650,- ptes. <input type="radio"/>		
(Preus per l'any 1984)		
Pagament: per taló adjunt a la Butlleta <input type="radio"/>		
Per domiciliació bancària <input type="radio"/>		
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="radio"/>		
● subscripció a <i>Perspectiva Escolar</i> <input type="radio"/>		
● subscripció a <i>In-fàn-ci-a</i> <input type="radio"/>		
(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)		
(firma)		

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



biblioteca



DECROLY, O.- MONCHAMP, E. **El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz.** Madrid. Morata, 1983.

L'any 1914 es publicava la primera edició d'aquesta obra, en la qual s'oferien uns mitjants per a l'educació intel·lectual i motriu de l'infant. El mètode Decroly fou un mètode revolucionari en aquells moments i sens dubte ha constituït la base del treball fet posteriorment en els parvularis; molt bona part del material educatiu actual deriva encara de la teoria introduïda per Decroly. Si bé avui dia ja són coneguts els jocs i materials aquí proposats, creiem interessant la lectura directa de l'original que en aquesta 7^a edició francesa se'ns ofereix, traduïda i, a més, revisada per A. Michelet.



LURÇAT, Liliane. **À cinq ans, seul avec Goldorak. Le jeune enfant et la télévision.** Paris. Ed. Syros, 1981.

Goldorak, personatge de ciència ficció de la TV francesa, és el tema de l'anàlisi del llibre que tenim a les mans. L'autora, coneguda entre nosaltres per altres publicacions i estudis sobre el parvulari, aborda el tema de la televisió per a infants, especialment per als de 4 a 6 anys, tot evidenciant el lloc predominant que ocupa aquest mitjà d'entreteniment en la vida quotidiana dels nens petits i com influencia el seu món cultural.

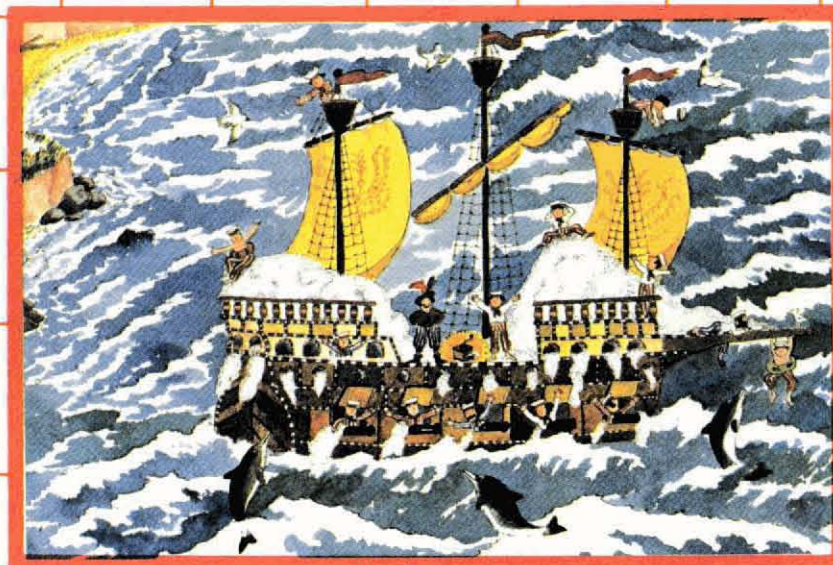
Malhauradament l'obra encara no és traduïda a la nostra llengua.

el vostre educatiu i d'esbarjo

ABACUS

servei a l'ensenyament

Ausiàs March, 16 i 18 i Còrsega, 269 - BARCELONA - Forn, 8 - SABADELL
J. Verdaguer, 73 - STA. COLOMA DE GRAMENET. Comandes per telèfon: 217 81 66



Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

EI 5(5-6 anys) dos àlbums, llibre d'imatges, murals i llibre del mestre

Les lletres Montessori adaptades a la Fonologia Catalana

L'Educació musical a la llar d'infants

Maternal i Parvulari

Equip de parvulari de "l'Avet"

Cucut (3-4 anys) tres àlbums i llibre del mestre

Cric-cric (4-5 anys) tres àlbums i llibre del mestre

Demaneu els catàlegs (Català i Castellà) al telèfon 218 21 26