

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

31

juliol - agost 1986



LLIBRES DE TEXT
PER A
PREESCOLAR
I
E.G.B.

Eruiilla Eruiilla
editorial Eruiilla
editorial

LLIBRES DE LECTURA
PER A INFANTS
I ADOLESCENTS:

LA GIRafa SÀVIA
CONTES DE LA TORRE I L'ESTEL
EL VAIXELL DE VAPOR
GRAN ANGULAR
EL JOVE INVESTIGADOR

Distribuidor exclusiu:
CESMA, S.A.

Progrés 294-296, Badalona • Tel. (93) 383 10 11

EL PRIMER IMPULS, LA DARRERA EMPENTA

El primer impuls, l'impuls de fons i de sempre, d'aquestes mans que s'obren i s'expressen en les portades d'Infància, l'impuls de la mateixa revista és, prou ho sabem, l'impuls de la formació de l'home des del seu creixement, l'impuls de l'educació del nen més petit.

Mans de treball, les dels qui es dediquen a aquesta educació, mans sofertes i sofridores per la duresa de les condicions que la nostra societat, amb la seva desconsideració, amb la seva mesquinesa, imposa als nens petits i als seus mestres.

Però mans que superen aquestes condicions i saben trobar per als nens els camins del joc, de la imaginació, camins de creativitat i d'alegria com els que ens mostren els dits i els palmells de les portades. No sabríem parlar d'educació d'altra manera.

Ni d'altra manera que coneixent aquest impuls, aquest treball, aquest sofriment i aquesta alegria, podríem comprendre la tossuderia d'aquestes mans en aprofundir el treball amb l'estudi, en voler conèixer i reconèixer la teoria i la pràctica de l'educació l'una en l'altra, l'altra en l'una.

La tossuderia d'aquestes mans treballadores, sofertes i alegres en voler per a tots els qui es dediquen a l'educació dels més petits la més adequada formació de mestre. Al darrer Congrés, a Múrcia, els amics d'Euskadi ens ajudaren a tots a formular-ho.

De fet, ja fa molts anys que s'impulsà aquest plantejament, i ara sembla que està al caure preparat curiosament per diverses Escoles Normals, i pel proper curs, un pla de Magisteri per sistematitzar la formació i donar la titulació, el reconeixement de la formació, als educadors que treballen a l'Escola Bressol, encara sense títol.

Seran tres anys de compaginar el treball amb els nens i l'estudi d'establir una relació teòrico-pràctica. Tres anys de més estudi, en torns i dies adequats i amb forces i recursos apropiats a aquestes mans.

Ja només cal la darrera empenta de la convocatòria oficial i després el vell impuls farà la resta. I molt més. Perquè aquestes mans que treballen pel coneixement i volen el reconeixement, són també mans reconegudes i bolcaran tota l'alegria del seu reconeixement en la renovació constant de l'educació del nen més petit.

Una darrera empenta per a un nou impuls.

in-fàn-ci-a-31

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: BASES NEUROBIOLÒGIQUES DEL LLENGUATGE/ Josep M. Vendrell	6
Escola 0-3: COS JOC I RELACIÓ AFECTIVA/M. Luisa Cabrera	12
Escola 3-6: REPÚBLICA POPULAR DE XINA. ZONES RURALS. EDUCACIÓ DE LA PRIMERA INFÀNCIA/ Shen Zhilian i Xiang Zhongping	16
Escola 3.6: EL NEN I LA GEOMETRIA/Jordi Vallès	19
ELS TRENTA-DOS PETITS PLAERS DE L'ESTIU	24
Infant i Societat: NATALITAT DECREIXENT I ESCOLA/Joaquim Casal	27
Infant i Societat: MANUEL AINAUD/Conversa amb el seu fill Josep M. Ainaud de Lasarte	30
Infant i Salut: L'STRESS A LA PRIMERA INFÀNCIA/ Glòria Canalda i Josep Toro	33
Infant i Salut: TEMPS ERA TEMPS. ELS NADONS I LA GUERRA. ARA FA 50 ANYS/Josep González-Agàpito. EL PROBLEMA DE L'INFANT/J. Roig i Raventós	36
Racó del Conte: EL REI RATÓ/Conte popular	38
Informacions	40
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 - 08008-Barcelona	
Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.	
Projecte gràfic: Enric Satué. Fotografia coberta: Marta Povo. Composició: Grafitex, S.A. Fotolits: Cromex. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.	
Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.	
Preu de subscripció: 2.067 ptes. l'any P.V.P.: 379 ptes. I.V.A. inclòs.	

in-1

plana oberta

2-fàn

Aprofitem els terrats

No ens és pas estrany de sentir parlar de l'espai i la seva influència: un espai tancat i sec, pot anar malament a algunes plantes, un espai obert i fred pot anar malament a alguns animals, un altre massa obert i atapeït pot arribar a ofegar i produir angoixa a les persones, un de massa buit pot arribar a fer sentir la solitud; un espai ben buit i ben tancat pot arribar a ser un espai mort, i també pot produir una sensació agradable o desagradable estèticament, així com tranquil·litat, quietud, relax, benestar, malestar... segurament podríem enumerar i dir milers de coses sobre la influència de l'espai que ens envolta, i força sobre la influència que té l'espai en el desenvolupament del joc de l'infant.

Unes golfes, una habitació dels mals endreços, una rebotiga, són uns espais plens amb objectes (més o menys quotidians, però fora de context), dels quals el nen pot fer un ús sense repressió i donar-los unes funcions diferents a les normals i sentir-ne sensacions reals, com pujar de peus en un silló encoixinat per a mirar per la finestra, i després seure-hi talment com faria un rei, o sentir aquella sensació acollidora de caseta, que poden do-

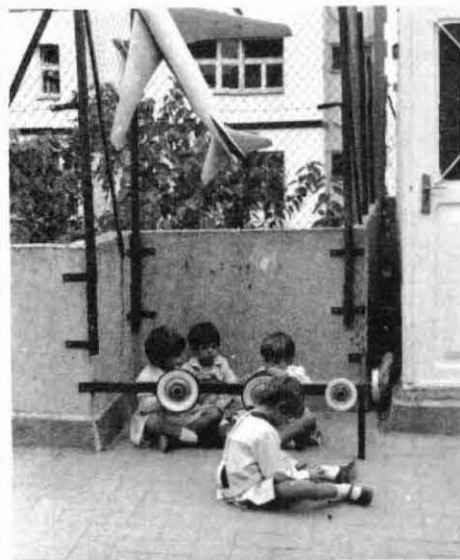
nar els quatre travessers d'un catre sense somier, i aquell amagatall ben segur i tan tou darrera els sacs o dins d'un armari vell amb roba guardada.

El bosc es un espai ple, assortit d'arbres i pedres grosses; cada arbre pot ser un punt de reunió, cada pedrot pot ser la fita d'un castell per a posseir i conquerir; l'ombra d'un arbre pot marcar els límits d'una botiga amb pinyes i llavors per a vendre; i la vorera d'un riu va prou bé per a pescar balenes amb canyes fetes de joncs.

A l'escola, els espais de joc són més limitats, el nen hi passa moltes hores. Caldrà, doncs, pensar com els organitzem.

La classe és un espai ple, amb aquests racons de joc, tan importants per a desenvolupar amb la diversió, la imaginació, la relació, relaxació, imitació dels adults i tantes coses més prou importants, que fa difícil d'imaginar una llar d'infants o una classe d'un nen sense la caseta, la cuineta, les disfresses, els titelles, el supermercat i altres elements necessaris per al joc simbòlic.

El pati de terra, és un altre espai ple, ben necessari a les escoles, per a desenvolupar el joc del nen. Aquest té moltes possibilitats: fer sorra fina, carreteres, coves i túnels per



amagar-hi coses, fer boles i croquetes de fang amb aigua i terra que manipula i tragina amunt i avall amb les pales i les galledes. A més a més, a les escoles, tenim un altre tipus d'espai: els terrats; aquests sovint són espais buits quasi morts, amb el terra de rajola i les parets de ciment, en els quals no es pot furgar ni enterrar, ni amagar, ni buscar i que ens donen una possibilitat de joc ben empobrit. No són suficientment grans per a donar al nen la sensació d'una bona corregu-

da, no donen caliu suficient per a acostar els nens els uns amb els altres, perquè hi manca un element motivador, no hi ha aventura perquè no hi ha amagatall, no hi ha sorpresa perquè no hi ha tresor, la imaginació es perd perquè no hi ha res que la deturi per a fer-la realitat.

Però, en aquests terrats, posem-hi una caixa ben gran i veurem com els nens s'hi apleguen i se'n fan un vaixell, posem-n'hi una de petita i s'hi voldran ficar per sentir-se agombolats, fem-hi un amagatall amb una roba i intentem posar-hi un tancat amb quatre barrots i un volant, i veurem com se'n fan una nau espacial, posem-hi un tronc que serà un cavall veloç, posem-hi cinc cadires velles i veurem com se'n fan uns cavallets que volten com els de la festa major, posem-hi un parell de ninots i veurem com en tenen cura.

Si recordem una mica la nostra infantesa, i ens deturem a mirar i creure realment en aquesta capacitat creadora que tenen els nens, ens serà prou fàcil de donar vida als terrats buits i transformar-los en veritables espais rics en sensacions i joc, amb uns quants objectes i tresors a l'abast de tothom.

Isabel Gómez.
Roser Ylla

Parvulari Escola Gràziel 1a 0 Barcelona

plana oberta

La festa «Raku»

Tot va començar arran de l'Associació de Pares de l'Escola Bressol «Tabalet», del Patronat Municipal d'Escoles Bressol de Terrassa. Els pares d'un dels nens tenien una vinculació directa amb el món de la ceràmica i van engrescar la resta de pares i l'equip d'educadores a muntar una activitat. Així doncs, ens vàrem posar a treballar de valent per portar a terme una trobada conjunta de pares, nens i educadors de la ja dita Escola Bressol.

L'objectiu que es pretenia era un encontre on hi participés tothom, es gaudís de la convivència, i per què no, es practiqués una tècnica desconeguda per molts de nosaltres, la tècnica RAKU.

La tècnica RAKU és un procediment ceràmic en el qual s'accelera el procés de cocció de manera radical, tant en l'escalfament com en el refredament, que es produeix, aquest darrer, en el moment en què la peça arriba al seu grau de maduresa.

El desenvolupament de la festa va tenir dues parts: a la primera, un dissabte a la tarda, es van construir peces de fang de diverses formes, segons la creativitat de cadascun dels participants. Els nens s'ho varen passar molt



bé, les seves peces tenien les formes típiques dels infants, el xurro, la bola, etc. però mai no havien tingut una vivència així al costat dels seus pares.

Es podien observar gerros, capsetes de joies, cendrers, figures de totes menes, com també centres de taula, etc.; tothom feia el que podia i unes peces eren més reeixides que d'altres, però totes tenien la mateixa voluntat i participació.

Els nens varen berenar coca amb xocolata i així va acabar el treball de la divertida tarda del dissabte.

Al cap de dues setmanes, un diumenge va continuar la festa: ens en vàrem anar d'excursió. Cadascú s'havia d'esaltar les seves peces i després de dinar es va fer la cocció. La cocció es fa en un forn a l'aire lliure a una temperatura no habitual en les altres tècniques ceràmiques i per això es va haver de

menester els estris corresponents, que varen portar els pares i els ceramistes, els quals també varen ajudar-nos en tot moment amb els seus consells i col·laboració.

Les peces sortien del forn vermelles amb una brillantor colorada i un cop refredades agafaven uns preciosos colors turquesa, grisos, verds, òxids i altres tonalitats que mai no hauriem pogut imaginar.

Aquest forn va estar tot el dia rodejat de gent que no es cansava de mirar una vegada i una altra, i cada cop que s'obria ens bategava el cor i ens sortia un oh! oh! de dintre i entràvem en un món màgic inexplicable.

Així, i d'un manera eufòrica, vàrem gaudir d'una experiència magnífica perquè va ésser fruit d'un treball comú entre els diferents estaments que formen l'Escola Bressol: pares, nens i educadors.

Ens queda també, i ens agrada dir-ho, un bon record del que va ésser un company tota la vetllada: en Joan Ramon Arumí, especialista que va portar a terme tota la tècnica RAKU.

Convidem totes les Escoles Bressol a animar-se a fer una experiència com la nostra.

**Escola Bressol Tabalet
Terrassa**

Alimenta de franc el teu cervell.

610 biblioteques, 35.113 seients de lectura, 9.000.000 de volums, i totes les revistes i periòdics del dia, perquè alimentis de franc el teu cervell amb totes les vitamines de la A a la Z.

Tu ets el teu cervell. I el teu cervell, com el teu cos, també l'has d'alimentar, i molt. Dóna-li el millor que hi ha, allò que té més aliment, i totes les vitamines de la A a la Z: els llibres.

Cada any, la Generalitat de Catalunya destina més de 150 milions de pessetes

per comprar llibres i publicacions, i distribuir-los a les biblioteques de la Xarxa de la Generalitat, a d'altres biblioteques importants, a petites biblioteques d'entitats culturals, als ajuntaments i a les escoles.

D'altra banda, dóna suport a la producció editorial en llengua catalana —3.500 títols, el 1985—, alguns dels quals han estat traduïts a d'altres llengües com són ara l'anglès, l'alemany, el francès, i fins i tot el grec i l'hongarès. Tot això, i moltíssimes coses més, la

Generalitat de Catalunya les fa per a tu, perquè cada dia tinguis més cultura, sàpigues més coses, i a més no et costi ni una pesseta.

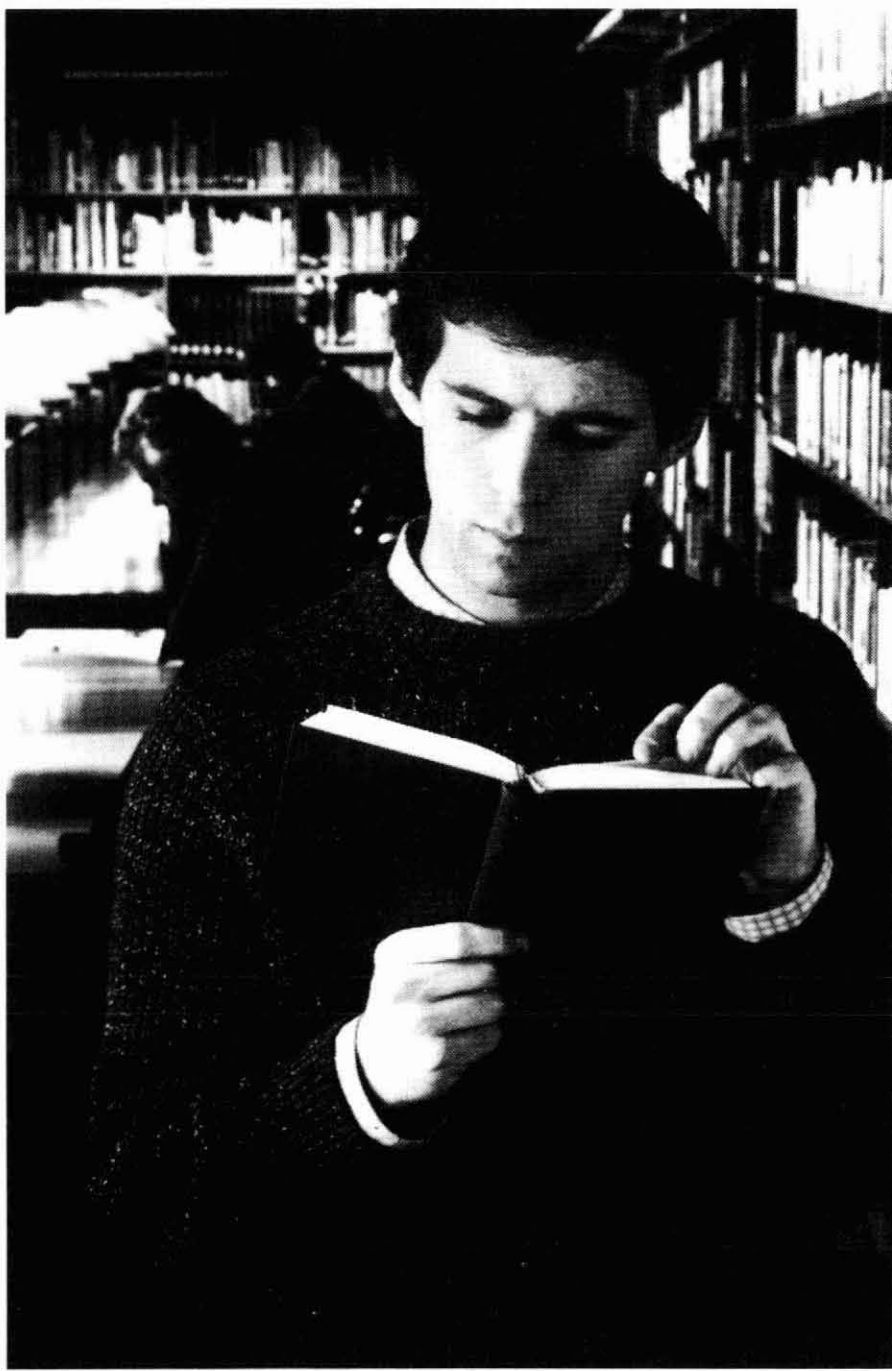
Vine a les biblioteques i alimenta el teu cervell.

No et costa res.

Si vols saber quina és la biblioteca que et cau més a prop de casa, només has de trucar a aquest número i te n'informarem.

(93) 302 15 22.

L'ORIENTE MUSEONS



**GENERALITAT
DE CATALUNYA
DEPARTAMENT
DE CULTURA**



**CATALUNYA ENDAVANT
AMB LA CULTURA**

plana oberta

Els nens de 3 anys a l'escola pública

Hi ha molts i molt seriosos arguments, pedagògics, socials i, en un país com el nostre, lingüístics, a favor de l'escolarització dels nens i nenes de 3 anys.

En aquesta edat el modelatge de les actituds, les adquisicions dels hàbits socials, l'enriquiment del vocabulari, el pas a la plena possessió de la frase i de les formes d'expressió adulta, tot allò, en fi, que és a la base d'un bon funcionament afectiu, social, intel·lectual, estan en el seu moment òptim per al treball pedagògic. El nen que comença als 3 anys la seva escolaritat pot fer d'una manera més tranquil·la i natural els seus primers passos d'adaptació social i lingüística, que li permetran assentar les bases dels objectius fonamentals del parvulari. «L'escola —com diu L. Lurçat— ha de crear les condicions d'una conquesta individual i col·lectiva de l'autonomia física, moral, intel·lectual i afectiva. És un mitjà essencial per a lluitar contra el fracàs i la desvalorització dels infants».

En la primera part del segle, als parvularis del nostre país ja s'havien dut a terme valuoses experiències amb pedagogs d'aquí o de fo-



ra, com seria el cas de l'aportació de Maria Montessori, Anna Rubies..., i que serviren de base als actuals parvularis d'arreu del món.

Després de la frenada de l'època franquista, als voltants dels anys 60, va començar una lenta recuperació portada a terme per gent interessada i sensibilitzada en el camp educatiu i que començà per fer sentir necessitats perdudes del nostre país. Així, la major part de les escoles que han estat en els darrers anys en la línia del que en podríem dir una renovació pedagògica progressista tenien incorporats al seu projecte educatiu els nens de 3 anys.

L'experiència de Catalunya, tant a parvulari com a l'escola bressol, és valorada actual-

ment arreu de l'Estat. Bon testimoni n'és la participació de molts mestres a les nostres escoles d'estiu, així com el nou projecte experimental desenrotllat actualment pel MEC en el seu àmbit territorial, i que ha suposat, durant el curs que ara acaba, el funcionament d'un seguit d'aules de 3 anys dins d'escoles públiques d'EGB.

Una altra nació de l'Estat amb competències educatives, el País Basc, ja ha generalitzat l'escolarització dels nens de 3 anys a les seves escoles públiques.

¿Com és, doncs, que l'Administració educativa d'un país com el nostre, capdavanter en aquest terreny fins no fa gaire, si més no relega aquest objectiu a un segon rengle de prioritats?

Una conseqüència que es deriva d'aquesta política és que aquelles escoles fins ara privades —del CEPEPC la majoria— que s'integren a la xarxa pública i passen a dependre de la Generalitat, es veuen obligades a fer un pas enrer i prescindir de l'aula de 3 anys.

No voldríem entrar en la definició de si l'aula de 3 anys correspon a l'escola bressol o al parvulari. Però és necessari cridar l'atenció sobre el fet que, ara per ara, quan l'escola bressol no és una institució generalitzada ni

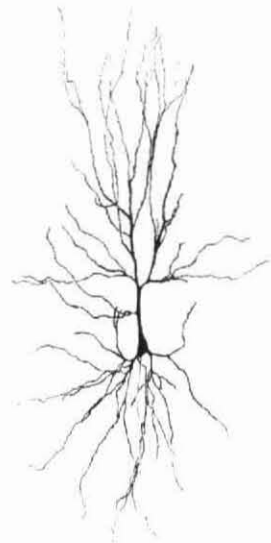
a l'abast de tots els ciutadans, és un retrocés important que les escoles que passem a ser públiques estiguem obligades a perdre allò que era i és un benefici per als nens. La paradoxa, gairebé sarcasme, és encara més evident si pensem que això passa en el moment que les nostres escoles podran disposar d'una obertura social que, com a escola privada, era ben difícil assolir.

L'adaptació del nen a un medi nou que és l'escola, la necessitat d'afrontar la normalització lingüística amb valentia, l'obertura de l'escola a tots els estrats socials i la necessària projecció d'una escola per a tots en què es vulgui compensar aquells elements socials que condueixen des del seu origen a un inevitable fracàs escolar, ens porten a defensar amb força el manteniment de les aules de 3 anys a les nostres escoles.

No demanem excepcions ni privilegis. Demanem que s'eviti un retrocés en el conjunt del sistema escolar de Catalunya i que es comencin a fer els primers passos cap a l'extensió de l'oferta d'escola pública a tots els nens i nenes de 3 anys de Catalunya.

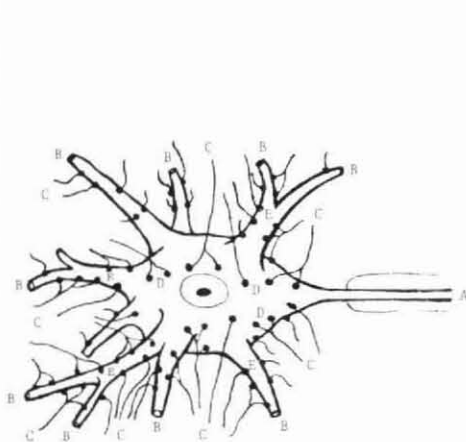
Escoles Artur Martorell, Gitanjali, Jungfrau, Sant Miquel, Ton i Guida.

Extret de: AVUI, 11 de juny de 1986

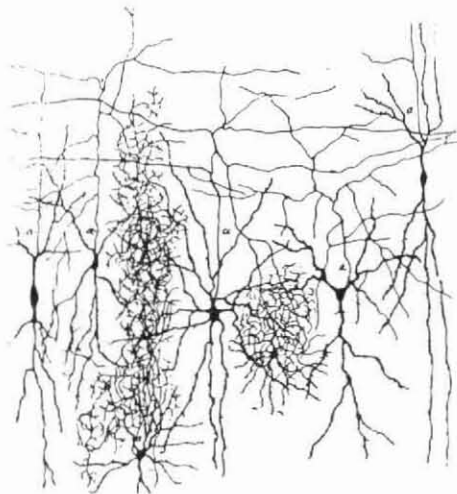


1. Neurona piramidal de l'escorça cerebral. L'àrea triangular fosca és el cos cel·lular, el qual inclou el nucli de la cèl·lula i els seus components metabòlics centrals. La prolongació fina única que surt de la base del triangle és la part de l'axó més pròxima al cos neuronal, per on surten les informacions que la cèl·lula envia cap a altres llocs. Totes les altres prolongacions són les dendrites, que constitueixen els elements receptors d'informació, coberts per milers de formacions semblants a espines, àrees especialitzades de la membrana cel·lular que formen sinapsis amb terminals neuronals provinents d'altres cèl·lules nervioses.

6-fàn



2. Diagrama mostrant el cos i les dendrites d'una neurona coberts per multitud de terminacions axonals d'altres neurones, establint sinapsis axo-somàtiques (axó-cos neuronal) i axodendrítiques (axó-dendrita). A: Axó. B: Dendrites. C: Axons provinents d'altres neurones. D: Sinapsis axo-somàtiques. E: Sinapsis axodendrítiques.



3. Neurones de l'escorça auditiva d'un infant d'un mes. Podem observar la complexa interrelació que s'estableix entre les diferents cèl·lules nervioses, a més de la seva diversa morfologia.

BASES NEUROBIOLÒGIQUES DEL LLENGUATGE

JOSEP M. VENDRELL I BRUCET

L'adquisició del llenguatge humà és un procés dinàmic que, com tants d'altres processos naturals, sembla a primera vista senzill per l'espontaneïtat que el caracteritza, però que implica una complexitat que es va fent cada vegada més evident a mesura que es va aprofundint en el seu coneixement. En el cas del llenguatge parlat, la seva generació per part del cervell implica una interrelació molt complexa de múltiples sistemes, els quals, combinant —i no només unint— les seves funcions, aconsegueixen organitzar aquesta facultat tan específicament humana com és la de poder intercanviar pensaments mitjançant un vehicle sonor, ràpid de generar i d'assimilar, i que resulta ser tan flexible i dúctil que és capaç d'emmotllar-se (encara que no pas del tot, ni de bon tros) a les necessitats d'expressió dels pensaments i sentiments humans.

De fet, encara no sabem ben bé com s'ho fa el cervell humà per entendre i emetre missatges parlats, però un fet que sembla bastant evident és que el llenguatge humà utilitza per a organitzar-se una interrelació complexa d'altres sistemes de funcions més elementals o bàsiques del cervell: és per això que s'utilitza l'expressió de procés multisistèmic en referir-se al llen-

guatge. I també cal tenir present que aquesta interrelació multisistèmica no implica només una juxtaposició —o suma— de funcions, sinó un procés combinatori complicat, que, a partir d'un determinat conjunt de funcions, genera una funció diferent, d'una categoria operativa superior. El procés és semblant a una reacció química mediada per un catalitzador adequat, o a l'elaboració d'aliments: en l'obtenció d'una truita de patates, posem per cas, cal la intervenció activa d'un bon cuiner per a obtenir un aliment d'una qualitat superior a la que aconseguiríem amb la simple juxtaposició dins d'un recipient calent de patates, ous, oli i sal.

Aquest procés multisistèmic que resulta de l'estructuració progressiva de diverses funcions cerebrals, utilitza com a base estructural diferents àrees i funcions del cervell, les quals s'organitzen progressivament durant els primers anys de la vida del nen, sota la influència del múltiples estímuls que el nen rep del medi ambient. Aquest procés d'organització progressiva de les estructures funcionals del cervell té lloc, doncs, durant el període anomenat de maduració cerebral.

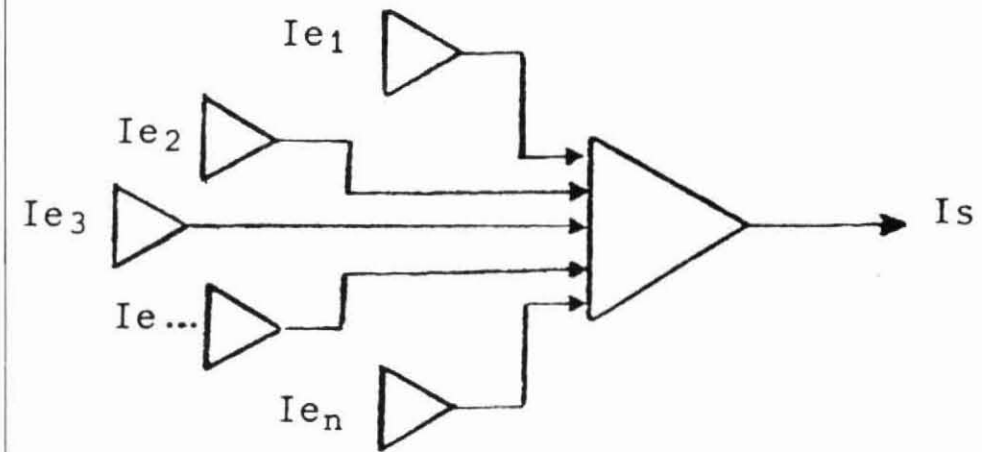
En aquest article intentarem esbossar les bases neurofisiològiques que fan possible aquest procés multisistèmic que sustenta la funció del llenguatge humà.

És ben sabut que la unitat fonamental del sistema nerviós és la neurona, a la qual podríem anomenar la cèl·lula nerviosa per excel·lència (fig. 1). Però a efectes de la funció que les neurones han de portar a terme, cal tenir present que la unitat fonamental sobre la qual està basat el funcionament del sistema nerviós central és el circuit neuronal. Ara bé: una noció bàsica respecte a l'organització del sistema nerviós és que les cèl·lules que el componen són independents, si bé estan connectades entre elles per unes determinades zones d'unió. A aquesta zona d'unió funcional entre dues neurones se l'anomena sinapsi. Les sinapsis poden ser descrites com unes regions especialitzades de contacte interneuronal en les quals té lloc la transmissió dels impulsos nerviosos a través de la membrana excitable de dues cèl·lules diferents (fig. 2). La grandària d'aquestes àrees d'unió és petita, en relació a les estructures cel·lulars a què pertanyen. Cada neurona rep múltiples terminacions sinàptiques que poden provenir de moltes altres neurones situades en diversos llocs del sistema nerviós i, per tant, pertanyent a diferents sistemes funcionals (fig. 3).

Dèiem abans que la unitat fonamental de funcionament del sistema nerviós és el circuit neuronal. Els circuits neuronals més senzills només contenen dues neurones: una d'entrada i una de sortida, interconnectades per una unió neuronal o sinapsi. Aquests circuits s'anomenen monosinàptics. La majoria de circuits neuronals són polisínàptics, és a dir, que en el seu funcionament hi ha implicades connexions entre moltes neurones, que poden pertànyer a categories funcionals molt variades. Aquests circuits poden ser relativament senzills, i consistir en cadenes lineals de neurones (fig. 4), o bé altament complicats, formats per cadenes combinatories (fig. 5) en les quals una munió de cèl·lules interrelacionen les seves qualitats fun-



4. Un model senzill de connexions interneuronals vindria representat per una cadena de transmissió com la que aquí es representa, on una informació recollida en un lloc determinat és enviada cap a un altre territori. En aquest cas, la informació d'entrada (I_e) i la de sortida (I_s) poden ser pràcticament equivalents.



5. El tipus més generalitzat d'agrupaments neuronals està constituït per xarxes de tractament (combinatori) de la informació. En l'esquema, diversos senyals d'entrada (I_{e1} , I_{e2} , ..., I_{en}) convergeixen cap a una neurona, la qual, després de processar les dades rebudes, emet un senyal de sortida (I_s). La informació de sortida (I_s) és fruit, doncs, d'un complex procés d'elaboració de dades per part de la neurona.

8-a



6. La informació propioceptiva provinent dels òrgans bucofonadors és imprescindible per a una correcta organització dels moviments fonadors per part del cervell. A: Recepció dels impulsos propioceptius dels òrgans bucofonadors (regió inferior de la circumvolució parietal ascendent). B: Emissió d'ordres motores cap a l'aparell bucofonador (regió inferior de la circumvolució frontal ascendent).

cionals per a obtenir una funció final d'una categoria superior. Aquesta interrelació no vol dir només la suma simple d'accions parcials, sinó que, pel fet que hi ha sinapsis de caràcter excitador i altres de caràcter inhibitor, l'impuls nerviós que resulti després que un conjunt de dades hagi passat per un circuit de neurones pot ser molt diferent dels impulsos que han arribat inicialment a aquest circuit. A aquest fenomen, se'l denomina el processament de la informació per part del sistema nerviós.

Normalment, quan ens referim als conjunts de neurones, o circuits neuronals, hem de pensar que tots ells estan relacionats formant cadenes combinatòries, més o menys complexes, que reben informació provinent o bé dels receptors perifèrics (aferències sensorials) o bé d'altres circuits neuronals, els quals poden estar situats al mateix nivell del circuit que considerem (informació que prové del mateix nivell o segment del SN) o bé en centres situats anatòmicament més amunt o més avall (informació intersegmental).

La informació rebuda per un determinat circuit, després de ser elaborada i modificada, va a raure a altres circuits, on seguiran les modificacions, o bé es dirigirà cap als òrgans efectors, en forma d'una ordre que habitualment és de caràcter motor.

Per donar un exemple de com estan interrelacionades totes les funcions cerebrals, podem considerar el procés d'un senzill acte motor, com pot ser el d'agafar un llapis.

Moltes persones estan ben assabentades del fet que, per agafar un objecte qualsevol, el nostre cervell disposa d'una regió específica, anomenada àrea motora, que està constituïda per unes cèl·lules nervioses de l'escorça cerebral situades en la circumvolució frontal ascendent, les quals envien ordres motores cap als músculs que cal posar en funcionament per a efectuar l'acció d'agafar l'objecte: en el cas de voler agafar un llapis, les ordres van cap als múscles del braç i la mà.

Doncs bé: hi ha una condició imprescindible perquè el cervell pugui enviar aquesta ordre motora amb eficàcia: és una condició elemental, però en la qual no se sol pensar: el cervell necessita, imprescindiblement, *saber* que el braç i la mà existeixen. De tal manera que, si no en té una informació adequada, *no podrà* moure correctament la mà, i no «sabrà» com fer-s'ho per agafar el llapis.

Aquesta informació arriba al cervell per la via del tacte, i no precisament per la sensació tàctil originada pel contacte del cos amb els objectes exteriors, sinó per la sensació que té el cos del seu propi estat dinàmic o estàtic (cinestèsia, propiocepció), és a dir, de la posició relativa que ocupen les seves diferents parts en cada moment i de les característiques del moviment que estan portant a terme. Podríem pensar que el cervell ja sap que el braç hi és, solament mirant-lo: però, si ho pensem bé, veurem la poca eficàcia que tindria aquest control visual per a una correcta dinàmica del nostre cos: quan estem caminant, per exemple, el cervell necessita informació continuada de totes les posicions i moviments de les diferents parts,

a fi d'equilibrar-lo continuadament amb regulacions motores precises: si no fos així, el simple fet de moure un braç per desplaçar-lo cap a qualsevol banda ens projectaria cap a terra, com passaria a un maniquí al qual imprimeixim el mateix desplaçament sense aguantar-lo per la banda contrària. Reflexionant sobre això es comprèn que aquesta informació continuada, imprescindible per a portar a terme els moviments de la marxa, no podria assolir el grau de precisió necessari si hagués d'arribar al cervell per via visual. En canvi, la via propioceptiva, portant informació que prové exactament de cada un dels músculs i grups musculars del cos, forneix les millors garanties d'un control immediat i precís de les regulacions que calguin per a portar a terme eficaçment els actes motors.

Per a agafar un llapis, doncs, el cervell, a més de tenir una informació visual respecte al lloc que ocupa el llapis en l'espai i la posició relativa respecte a la pròpia mà, necessita un correcte funcionament propioceptivo-motor del segment corporal corresponent a l'extremitat superior. En aquest circuit funcional podríem trobar l'equivalent neurològic del que la psicologia piagetiana denomina l'etapa sensòrio-motora, bàsica per a les posteriors adquisicions intel·lectuals del nen. En el cas del circuit neuronal propioceptivo-motor (sensòrio-motor), també és un element bàsic en el desenvolupament de les possibilitats d'actuació del nen sobre el món que l'envolta, i també observem la seva activitat desenvolupant-se durant els primers mesos de la vida del nen.

Si apliquem el que acabem de veure al control dels moviments que cal efectuar per emetre sons articulats, podem comprendre que l'aparell bucofonatori necessita contínuament, per a poder portar a terme la seva activitat fonadora, una informació precisa de la posició que mantenen en cada moment els distints òrgans implicats en l'acte de parlar: aquesta informació li arriba per la via de la propiocepció del segment corporal bucofonatori, la qual arriba a l'escorça del lòbul parietal. Des d'aquesta s'envien impulsos nerviosos d'associació i coordinació cap a les àrees motores corresponents als músculs bucofonadors, d'on surten les ordres motores concretes que es dirigiran cap a aquests músculs (fig. 6).

Però només amb connexions propioceptivo-motores el cervell no parlaria. Aquestes connexions li donen unes possibilitats de molts diversos moviments, els quals, combinats amb els moviments respiratoris, poden originar molts diversos sons. Aquest és l'estat del nen de pocs mesos, que s'ha anomenat «període de balboteig» (fig. 7). La producció de fonemes per part del nen en aquest període de la vida impressiona la lingüística: el nen emet molts més fonemes dels que necessita per a la que serà la seva pròpia llengua materna: i, de fet, sembla que emet molts més fonemes dels que existeixen en totes les llengües parlades. Aquest fet indica l'enorme plasticitat adquisitiva, el magnífic potencial amb què el cervell humà emprèn el seu contacte amb la o les llengües parlades que trobarà al seu voltant. Amb aquest potencial, el que li caldrà és tenir una referència sonora fixa que li serveixi de patró per a construir els moviments que, finalment, originaran sons articulats. És a dir, a partir del moment en què el nen, adonant-se dels avan-



in- 9

7. Tot jugant amb les possibilitats motores dels seus òrgans bucofonadors, el nen emet una gran varietat de fonemes i, en escoltar les seves pròpies produccions sonores, inicia un rínxol àudio-fonador que li serà bàsic per a les posteriors adquisicions del llenguatge parlat. A: Receptió d'impulsos propioceptius. B: Àrees d'organització i emissió motora cap als òrgans de la parla (peu de la tercera circumvolució frontal i regió inferior de la circumvolució frontal ascendent). C: Àrees de recepció i interpretació dels sons del llenguatge (circumvolució temporal transversa i regió posterior de la primera circumvolució temporal).



8. Des del moment en què el nen emet les primeres paraules fins a més enllà dels tres anys, el cervell efectua un intens treball d'acomodació progressiva al llenguatge de l'adult mitjançant un entrenament del rinxol audio-fonador per a imitar aquell i una adaptació continuada dels seus esquemes propioceptivo-motors per a aconseguir la màxima perfecció en aquesta imitació.

tatges del parlar en veu alta «com els grans», vulgui imitar-los, haurà de disposar d'un patró sonor que sigui estable per a poder-hi comparar contínuament els sons que produirà. El cervell organitzarà aquest patró sonor en el lòbul temporal esquerre, molt a prop de la regió on va a parar la informació auditiva; el procés que segueix és «senzill»: una vegada arribada la informació auditiva a les àrees de recepció del lòbul temporal, el cervell la processa, és a dir, la interpreta, n'extrau els elements més significatius, i els guarda en un tipus de memòria dinàmica; com si diguéssim, arxiva les dades en un lloc molt a l'abast de la mà, molt a frec de ser utilitzades tan bon punt sigui necessari. Aquest arxiu dels trets característics dels sons del llenguatge és el punt de referència estable del qual disposa el cervell per a organitzar els seus moviments bucofonadors, a fi que aquests produeixin uns sons que puguin ser superposables, en allò que tenen de més fonamental, amb els sons-patró que, guardats en les pregoneses neuronals del seu lòbul temporal esquerre, constitueixen els elements sonors d'ús comú entre el propietari del cervell i els seus interlocutors.

Fins aquí tenim un cervell que és capaç d'efectuar moviments bucofonadors precisos i disposar d'un magatzem de referències sonores per a poder ser imitades. El pas següent és posar en pràctica la imitació: tractar d'obtenir uns sons iguals als que ja té com a referència (fig. 8). Això possiblement ho emprèn el nen petit com un joc, al principi, però ben aviat en la consciència infantil es presenta el fet que aquest joc li ofereix unes magnífiques possibilitats de desenvolupament: no només pot imitar el joc vocàlic dels adults, sinó que, a més a més, unes determinades combinacions sonores poden substituir els elements formals del món exterior: el fet de descobrir que cada cosa té un nom obre al nen unes portes abans insospitades de manipulació dels objectes encara que aquests no estiguin presents; abans, per a manipular un objecte necessitava la seva presència física directa; en canvi, quan li coneix el nom, pot jugar-hi en la seva imaginació, encara que l'objecte estigui en l'habitació del costat.

Aquesta adquisició nova implica que uns determinats conjunts de sons adquireixin un significat: dir la paraula TAULA ja no és, només, un joc àudiofonatori, sinó que implica, de manera especial, la construcció d'una combinació sonora dotada d'un contingut semàntic específic, ben diferenciat. Aquest suport semàntic es recolza en el funcionament d'unes altres àrees cerebrals: ara són les àrees terciàries d'interrelació complexa multimodal situades en la cruïlla parieto-tèmporo-occipital de l'hemisferi cerebral esquerre. Aquesta regió podríem dir que sustenta les possibilitats d'elaboració abstracta del llenguatge humà, encara que segurament això no és cert, perquè és tot el cervell, mitjançant el seu funcionament integrat, que permet a l'ésser humà volar cap a les més enlairades subtilitats de l'abstracció. Però el que sí és cert és que aquesta regió parieto-tèmporo-occipital és un pas obligat per al suport semàntic del llenguatge i, per tant, constitueix un circuit fonamental en les adquisicions abstractes del llenguatge. Aquesta regió cerebral no completa la seva maduració biològica fins al voltant dels set anys de la vida del nen (fig. 9).

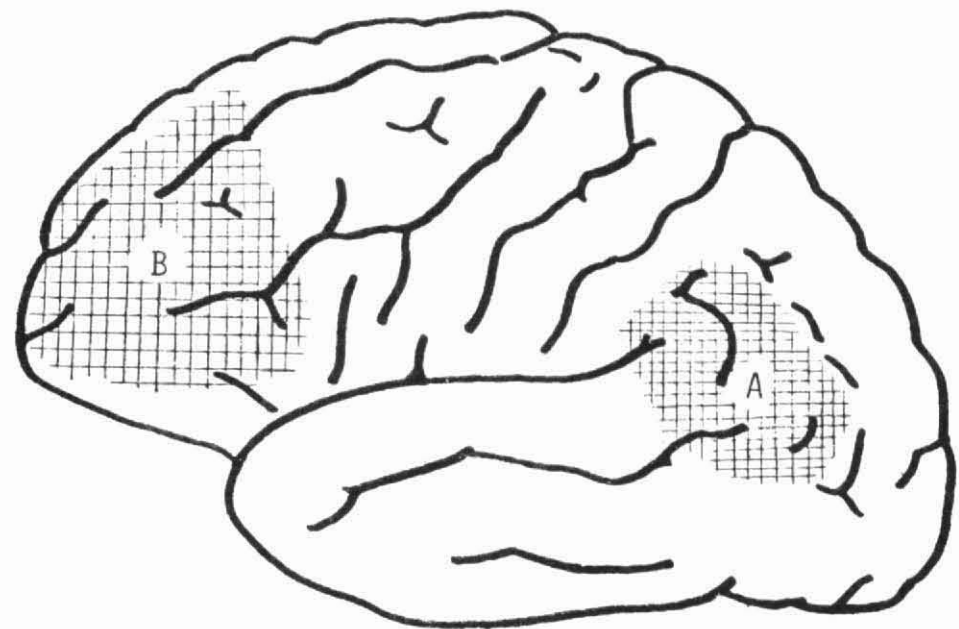
Finalment, hem de tenir present un altre factor, en el llenguatge: no n'hi ha prou de tenir ben organitzades les possibilitats per a emetre sons articulats dotats de significat; cal també posar en funcionament totes aquestes possibilitats, o, per dir-ho més senzillament, cal també *voler* parlar. La paraula *voler* implica una actitud psicològica molt important, de la qual no és aquest el lloc per a parlar. Però sí que cal parlar de la necessitat que el cervell disposi d'uns mecanismes d'activació dels processos que el portaran a la formulació de cadenes d'elements sonors plenes de significat. Aquests mecanismes d'activació rauen en les parts més anteriors del lòbul frontal (fig. 9), des d'on no només es desencadenen els processos d'activació general dels actes motors, sinó que també s'hi formulen les intencions generals, s'hi organitza la planificació de les activitats i s'hi manté un control continuat de l'execució motora, a fi de corregir-la i regular-la en cada moment, d'acord a la intenció general que ha suscitat la seva activació. Aquestes àrees de planificació i control de l'activitat, anomenades àrees pre-frontals, pertanyen, igual que les àrees de la cruïlla parieto-tèmporo-occipital, a la categoria de circuits neuronals, bàsics per als processos d'elaboració abstracta que porta a terme el cervell humà i també, com les altres àrees esmentades, no completen la seva maduració biològica fins al voltant dels set anys de la vida infantil.

Per acabar, una consideració funcional important: hem parlat d'àrees cerebrals, i hem adscrit unes funcions determinades a cada àrea: però això no ens ha de portar a creure que el cervell és un mosaic on cada peça té un valor determinat amb una funció unívoca. Si fos així, les lesions d'aquest conjunt es comportarien com si esquinçéssim les pàgines d'un diccionari: algunes coses quedarien perfectament conservades, i les altres desapareixerien. Les malalties que afecten el cervell ens demostren que no és així: el llenguatge s'organitza en el cervell d'una manera dinàmica, amb una plasticitat que no té comparació amb cap altre procés biològic, ni molt menys amb els processos mecànics, els quals es caracteritzen per l'establiment rígid d'unes zones funcionals i unes peces arquitecturals preestablertes. En el llenguatge, totes les àrees cerebrals implicades actuen conjuntament, si bé cada una contribueix amb la seva funció específica. I, en realitat, la paradoxa que això sembla implicar no està resolta, malgrat els cent anys i escaig que porta la neuropsicologia maldant per trobar-hi explicació.

JM. V. B.

Bibliografia

- HUBEL, D.H., et al., *El cerebro*. Barcelona, Labor, 1980.
 HUSSON, R., *Mécanismes cérébraux du langage*. Paris. L'Expansion Scientifique Française, 1968.
 LURIA, A.R., *El cerebro en acción*. Barcelona. Fontanella, 1974.
 MILLIKAN, C.H.; DARLEY, F.L., *Brain mechanisms underlying speech and language*. Nova York. Grune and Stratton, 1967.
 SMITH, C.U.M., *El cerebro*. Madrid. Alianza Editorial, 1972.
 WITTRICK, M.C., et al., *El cerebro humano*. Buenos Aires. El Ateneo, 1982.



9. La regió parieto-tèmporo-occipital (A) i les àrees pre-frontals (B) són les parts de l'escorça cerebral que trigen més temps a completar la seva maduració biològica, la qual cosa està relacionada amb el fet de ser regions fonamentals en les elaboracions més abstractes del llenguatge humà.

escola 0-3



COS, JOC I RELACIÓ AFECTIVA **Primer any de vida**

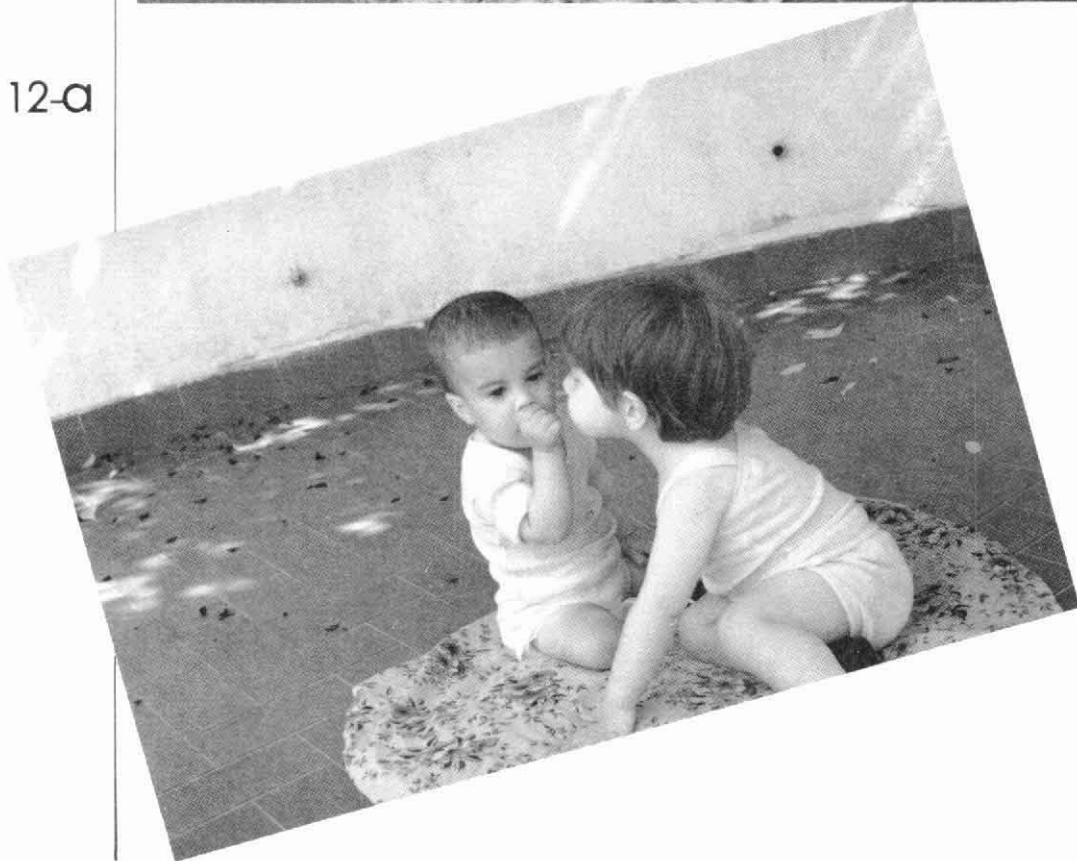
M. LUISA CABRERA PÉREZ.

Parlar d'autonomia en el primer any de vida pot semblar paradoxal. Però si acceptem que l'autonomia significa capacitat de conquerir el món per un mateix i si estem d'acord que en aquest procés l'interlocutor privilegiat és l'adult educador, a més dels pares, el qual a partir de la seva relació amb el nen l'anima en els seus descobriments, acceptarem com a conclusió inevitable que des del moment en què el bebè fa coses ell tot sol està guanyant parcel·les d'autonomia enfront del món. Però, ja ho sabem, aquestes conquestes no es donaran si no hi ha un vincle satisfactori entre tots dos (educador/nen).

El nen avança en les seves conquestes, independentment del lloc on és (casa o escola), sempre que els obstacles no siguin tan frustrants que el bloquegin o arraconin.

L'escola infantil proporciona una socialització compartida amb altres adults i nens, tot ajudant-lo a crear nous vincles i una estimulació més rica en possibilitats que la de la família típica nuclear i urbana. Si la nostra realitat fos rural, la discussió tindria uns altres matisos.

Doncs bé, amb els bebès l'aportació de l'escola afavoreix si més no aquests tres aspectes:



1. Crear nous vincles amb altres adults (pocs).
2. Compartir el seu creixement i la socialització de les seves necessitats amb altres nens.
3. Un espai de classe estructurat d'acord amb les seves necessitats i estimulant per al seu desenvolupament.

En aquest context el nostre paper, el de l'escola com a estructura i el meu com a adult de referència, és seguir el curs de l'evolució espontània del nen i sostenir-lo, animar-lo, garantir-li seguretat i benestar perquè recorri el camí amb tantes facilitats i recursos com sigui possible.

L'estimulació precoç, me la plantejo com una eina de treball on el desenvolupament espontani s'ha deturat o ha regressat a etapes anteriors de la vida. Però de cap manera la utilitzaré com a guia de treball per aplicar mecànicament una taula d'exercicis que forcin etapes amb el nen, etapes que encara no ha conquerit per ell tot sol.

Partiré, en canvi, de l'observació contínua i individual de cada un dels meus nens, com també del coneixement general de l'edat.

Aquests em diran quan hi ha alguna cosa que no funciona. I ja se sap que la seva actitud corporal és el seu llenguatge.

Partiré també de la relació individual amb cada un d'ells per descobrir, inventar i dur a terme diversos jocs, bo i procurant estimular tots els aspectes que es desenvolupen en aquesta etapa. Per això era important partir del coneixement teòric. Aconseguir la simbiosi entre teoria i pràctica constituirà l'objectiu de tot el curs. Però, insisteixo, la realitat de cada dia i la situació de cada nen determinarà diàriament la tasca quotidiana.

En aquesta edat és impossible estructurar una programació d'activitats, però sí que cal desenvolupar l'instint per descobrir els seus interessos i buscar els estímuls més adequats.

Arribats a aquest punt caldrà la cooperació i una coherència d'actuació entre la família i jo. Posar-nos d'acord sobre com relacionar-se i jugar amb ell. Respectar aproximadament els mateixos horaris i ritmes d'adquisició. Per exemple, si a classe ja està experimentant i potinejant el menjar, és important que li sigui permès també a casa, sinó estariem fomentant hàbits i actuacions oposades, que confondrien encara més el món del nen ja per ell mateix confús. Família i escola han de tendir a complementar-se.





Formes de treball: el cos, el joc i la relació afectiva

La primera cosa que s'ha de fer és establir entre el bebè i jo un vincle basat en l'afecte i la seguretat de disposar de mi, de tenir-me al seu costat o d'estar amb ell gairebé tot el temps. Tenir-me ¿per a què? Per jugar amb ell, i aquesta paraula inclou tots els processos de la comunicació ja vistos a la primera part: somriures, mirades, xerrades, carícies.

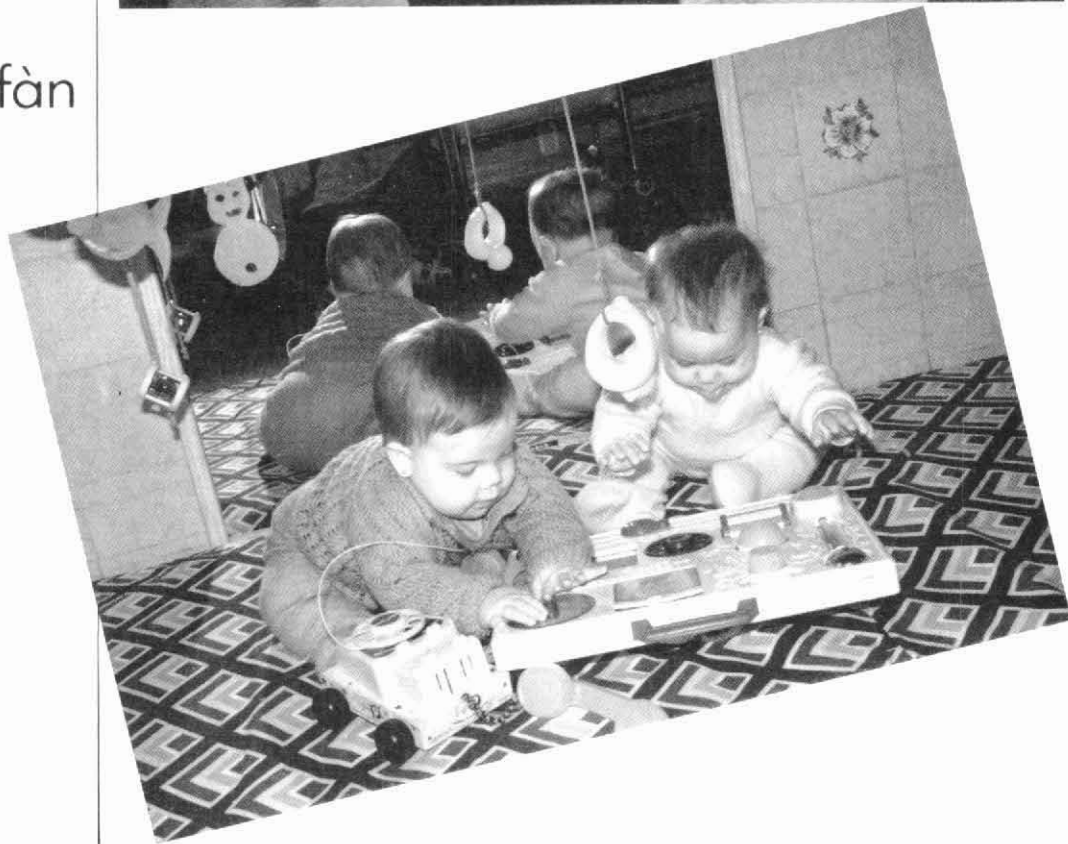
El vincle serveix sobretot per a poder expressar l'angoixa que sent per la separació del pares i l'arribada a un medi nou, que és en principi hostil pel fet de ser desconegut. A més, per elaborar aquesta angoixa a través de mecanismes de defensa (al principi pot ser el refús del menjar, i a mesura que el meu vincle li dóna seguretat, l'anirà acceptant millor; pot ser el contrari: menjar amb molta ànsia i després normalitzar-ho). Tota vegada que es conquereix i el nen fa seu aquest vincle amb mi (jo també), jo com a objecte afectiu continuo sent el seu principal centre d'interès i això implica la possibilitat de poder explorar-me i jugar corporalment amb mi i jo amb ell durant tot el curs.

Els nens petits comencen a conèixer el món a través del terra, i això representa tota una etapa. Per tant, la primera actitud corporal meua serà estar a terra amb ells; i aleshores estimularem amb això dos tipus d'actituds, una passiva, meua, en la qual estic suficientment a prop com per permetre'ls que em busquin i se m'acostin, i una altra activa, també meua, en la qual sóc jo qui va a buscar-los i me'ls ajec al damunt, abraçats amb mi, o els faig seure sobre meu... Jugaré amb ells amb les mateixes posicions amb què ells es posen: ajaguts, de quatre grapes, arrossegant-se. Del meu cos, els interessa primer de tot la cara. Explorar-la, manipular-la, acaronar-la, jugar amb els gestos... són algunes de les possibilitats que li permetran anar reconeixent i destacant-me de les cares estranyes amb què es trobaran. A mesura que van creixent i es desplacen per l'espai, la resta del meu cos és també important de reconèixer, i començaran a explorar-lo en el seu conjunt. Quan comencen a posar-se drets, el fan servir per aguantar-se igualment com s'agafen a un moble, per bé que amb un valor psicològic diferent, que dóna més seguretat perquè és el meu cos, és personal i intransferible i això ho sap el bebè.

Perquè el contacte i el joc corporal es produeixin sense fronteres em sembla important no tenir pors ni oferir resistències a fruit d'aquest contacte.

Treballarem bastant l'expressivitat emocional del rostre, estimulants-lo i permetent-li conductes, és a dir, animant-l'hi, amb la mirada, la veu (parlada, cantada, amb diferent entonació), els gestos. L'exploració dels orificis de la cara. Provocar reaccions oposades sense que el desbordin (parlar suau o fort), el riure o la pena (sense exagerar), la transformació de la cara (maquillatge, mocadors...).

14-fàn



L'animaré a jugar amb tot el seu cos, que l'explori i el descobreixi (mans, peus, dit petit). Estimularem la manipulació suau (xuclar-lo, acaronar-lo, besar-lo, mossegar-lo...), provocar-li sensacions, com fregament, pressió, calor, fred, pessigolles... Tot això sense sobreexcitar-lo, ja que una tensió moderada li causa plaer, el diverteix i el relaxa, però si se li desborda, es pot posar molt irritat i arribar a refusar-me. Són interessants els jocs sonors amb el seu cos, intercanviant amb ell els seus balbuceigs i sons espontanis: petaments, bufades, crits, cops, espectecs amb la llengua... Per estimular el moviment, un cop atesa ja una etapa per ells mateixos, l'aspecte fonamental és l'adaptació a l'espai perquè s'hi puguin moure sense dificultats (un excés d'objectes poden inhibir-lo). Quan ja dominin una adquisició, petits obstacles que dificultin els seus desplaçaments poden ser interessants per a ajudar-lo a resoldre petits problemes.

Cal tenir cura també d'oferir-li l'ajuda necessària quan no sàpiga com sortir de la situació (per sortir de sota d'un bressol on s'ha ficat per agafar un objecte), ensenyar-los com, posant-los en la situació d'anar cap enrere. Quan ja van de quatre grapes o almenys es deplacen, els jocs de persecució o d'immobilitat parcial d'una part del seu cos són també ingredients que estimulen el desenvolupament.

L'acte de xumar, ja sigui una part del seu cos (peus, mans...) o parts del meu (dit petit, braç...) és fonamental ja que l'exploració bucal-tàctil constitueix la primera forma activa de conèixer del bebè.

Els moviments de caiguda controlada (pujar-lo i baixar-lo sobre els braços, posar-lo bocaterros...) són necessaris perquè desorganitzen el seu equilibri i l'obliguen a ajustaments posturals per recuperar-lo. La sensació que se li provoca és molt desbordant i de vegades no se sap si està a punt de riure, plorar o espantar-se. Cal controlar-lo gradualment fins que esdevingui una sensació estimulants.

Els moviments de balanceig, que tenen el meu cos com a suport, són importants perquè li permeten vivenciar la vida intrauterina. Han de ser molt suaus i harmònics, ja que la brusquedat i la pressa li llevarien l'aspecte rítmic.

ML.C.P.





16-a



escola 3-6

REPÚBLICA POPULAR DE XINA. ZONES RURALS EDUCACIÓ DE LA PRIMERA INFÀNCIA

SHEN ZHILIAN, XIANG ZHONGPING

Xina és un país socialista en procés de desenvolupament. De la seva població de 1.000 milions, 800 milions viuen en zones rurals. Les últimes estadístiques mostren que els nens de 3 a 6 anys de les àrees rurals representen el 83 % del total dels nens del país de la mateixa edat. És de gran importància, doncs, fomentar l'educació de la primera infància en les zones rurals per millorar la qualitat de la nostra nació.

Segons les estadístiques de 1985 publicades per la Comissió Educativa Estatal, hi havia al voltant del 12 % de nens de 3 a 6 anys, és a dir, 9.230.000 nens i nenes que assisteixen als programes educatius de la primera infància a les zones rurals, i el percentatge d'assistència ha augmentat amb el desenvolupament econòmic del camp.

En els darrers anys, s'han produït canvis importants en les zones rurals. Amb la família com a unitat de producció, els agricultors han treballat de valent per millorar el seu nivell de vida. La investigació sobre 35 pobles a 11 comtats de la província de Jiangsu, al sud-est de Xina, ha indicat que els estàndards de vida dels agricultors han anat augmentant any rera any. Arreu, en els pobles, s'han construït cases noves; els agricultors han començat a comprar mobles nous, aparells de TV i neveres; molts joves s'han casat després d'haver aconseguit un cert benestar econòmic. Una vida pacífica i pròspera ha aparegut a les zones rurals d'avui dia. Les famílies dels agricultors viuen en harmonia i l'índex de divorcis és molt baix.

L'augment de producció en les zones rurals ha fet que els agricultors s'adonin de la importància de la ciència i la tecnologia. Com a conseqüència l'expectativa del nivell educatiu dels seus fills ha augmentat. La taula següent descriu una mostra a l'atzar de les expectatives de 280 agricultors sobre el nivell educatiu dels seus fills a 60 pobles de dues províncies:

Taula 1. Expectativa dels agricultors sobre el nivell educatiu dels seus fills

PROVÍNCIES		n.	Expectativa de nivell educatiu		
			Universitat o Escola Professional	Institut	Segona Etapa
PROVÍNCIES	Hebei	125	77 %	21 %	2 %
	Jiangsu	155	76 %	23 %	1 %

El resultat mostra que la majoria d'agricultors esperen que els seus fills rebin una educació a la universitat o a l'institut. «La més elevada, la millor», és la resposta que trobem generalment a les nostres entrevistes als agricultors. Només molt pocs tenen expectatives inferiors al nivell de l'institut. Pel que fa a escolaritzar els seus fills tan petits com sigui possible, creix la demanda de l'educació al parvulari o pre-escolar a les àrees rurals. De la mostra de 280 agricultors, el 97 % creu que és molt necessari o necessari crear una classe de parvulari o pre-escolar per als seus fills; només el 3 % encara no ha sentit la necessitat de l'educació pre-escolar. En els pobles que no tenen programes educatius per a la primera infància, alguns agricultors envien els seus fills que encara no tenen edat per ser admesos a l'escola primària perquè puguin tenir una educació primera; alguns han fet tot el que han pogut per aconseguir que els seus fills freqüentin els parvularis dels pobles veïns; alguns barquers prefereixen buscar treball al camp a desgrat de la considerable reducció dels seus ingressos familiars per poder enviar els seus fills al parvulari. Tanmateix en algunes zones rurals també hem trobat nens fora de casa, al carrer, sense cap atenció o educació mentre els seus pares estan treballant al camp. Tot això mostra que s'haurien de crear el major nombre possible de programes de la primera infància per satisfer les necessitats dels agricultors.

A les zones rurals, l'edat d'admissió al parvulari és generalment de 4 a 6 anys. En alguns llocs, s'ha generalitzat l'edat de 6 anys per tal de poder assistir als programes educatius pre-escolars d'un any com a preparació a l'educació primària o bàsica.

Actualment, els programes educatius per a la primera infància a les zones rurals són subvencionats generalment per les comunitats del poble, i només esporàdicament per les juntes educatives o per persones privades. Més de la meitat d'aquests programes (77 % a la província de Hebei i 50 % a la de Jiangsu) estan annexionats a l'escola primària del poble, i s'anomenen classe pre-escolar, i la resta són parvularis independents. En alguns programes educatius per a la primera infància els nens estan agrupats d'acord amb la seva edat. Però com que algunes zones rurals tenen poca població, un gran nombre de programes educatius per a la primera infància han d'ajuntar nens de diverses edats a la mateixa classe. Cada dia els nens passen 5-6 hores en els programes educatius per a la primera infància, amb una interrupció al migdia, que van a casa a dinar.

S'escullen com a mestres de les classes de parvulari o pre-escolar dones joves de la localitat amb un cert nivell educatiu i que mostren entusiasme per l'educació dels nens petits. La majoria tenen de 20 a 35 anys, han estudiat a l'institut i els agrada el seu treball. Però només algunes han fet un aprenentatge especial. Aquestes mestres fan les classes sobre la base de materials d'ensenyament publicats per la Comissió Estatal d'Educació o la Comissió Provincial d'Educació. Això no obstant, fins ara no hi ha cap material d'ensenyament especial per a les classes de parvulari o pre-escolar rurals. Cada dia en els programes educatius per a la primera infància, nens de 5 o 6 anys tenen tres o quatre classes de 30 min. a més d'activitats lliures. El seu currículum consta de llengua xinesa, càlcul, dibuix i pintura, música, exercicis físics i coneixements generals.

De cara a avaluar els resultats dels programes educatius per a la primera infància a les zones rurals, hem passat proves a nens de 6 anys que assisteixen al programa i a nens que no hi assisteixen i hem comparat el seu desenvolupament cognoscitiu. La taula 2 és el resultat dels mesuraments de la nostra mostra extreta de les províncies de Hebei i de Jiangsu i del comtat de Daxing, a les zones rurals de Beijing:

Taula 2. Comparació del Desenvolupament Cognoscitiu entre nens de 6 anys que assisteixen als programes i nens que no hi assisteixen

		Desenvolupament cognoscitiu						Ítems avaluats						
		Percepció del temps		Càlcul		Llenguatge		Capacitat d'observació		Raonament		Totals		
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
NENS	Assisteixen al programa	100	6.57	2.56	11.67	4.64	9.08	5.87	6.98	5.34	6.99	6.54	41.39	13.44
	No hi assisteixen	96	5.57	5.15	8.23	4.23	7.4	5.93	6.08	6.02	5.91	5.93	33.02	15.04
	t		2.9 (t)		5.39		1.99		1.11		1.22		4.09	
	p		< .01		< .001		< .05		> .05		> .05		< .001	
	Nivell de significació		**		***		*						***	

Pel que fa als punts avaluats, els resultats mostren diferències significatives entre els nens que assisteixen al programa i els que no hi assisteixen en molts ítems, com percepció del temps, càlcul, llenguatge i totals. La diferència



Amb els palets agafen bales d'un bol d'aigua

més significativa es dona en el càlcul. Els nens de 6 anys que han assistit un any als programes poden fer càlculs fins a deu a nivell abstracte, mentre que els que no hi han assistit poden fer càlculs fins a deu a nivell perceptiu. Això no obstant, no hi ha diferències estadístiques en capacitat d'observació i raonament, la qual cosa indica que cal millorar la qualitat dels programes educatius per a la primera infància en les zones rurals. A més del desenrotllament cognoscitiu, hem trobat que els nens que assisteixen als programes han mostrat una millor capacitat social: són més cooperadors i es preocupen més pels altres.

Per promoure i millorar l'educació de la primera infància a les zones rurals, el nostre govern i els investigadors educatius d'aquest nivell estan planificant dur a terme la tasca següent:

1. Formar mestres per a les classes rurals de parvulari i pre-escolar per tal d'augmentar el seu nivell professional. Es programen accions a curt termini i els mestres hauran d'estudiar teoria mentre estan practicant. Al mateix temps, s'estan experimentant altres mitjants eficaços d'ensinistrar els mestres rurals i s'està preparant la recopilació de materials d'ensenyament.
2. Experimentar l'ensenyament a classes compostes de nens d'edats diverses en els programes educatius per a la primera infància a les zones rurals, buscar mitjans educatius per a nens que viuen en àrees poc habitades i recopilar materials d'ensenyament adequats als nens de les zones rurals de manera que la nostra educació de la primera infància s'adapti a les condicions i demandes de les zones rurals.
3. Millorar les condicions físiques de les classes de parvulari i pre-escolar a les zones rurals de manera que els nens frueixin d'un ambient agradable i sa.

En el nostre país, centenars de milers de mestres de parvulari i pre-escolar estan treballant de valent perquè els nens de les zones rurals tinguin una educació millor en aquestes edats. A desgrat de les condicions força migrades, estem convençuts que en un futur no llunyà aconseguirem un gran progrés.

En la nostra visita a Espanya, el proppassat octubre, l'esperit espanyol de treball ens va causar una profunda impressió alhora que ens va donar un gran coratge. Esperem que puguem establir regularment un estret intercanvi sobre l'educació de la primera infància entre els nostres dos països.

S.Z. - X.Z.

*Secció per a l'Educació
Pre-escolar. Institut Central
de Recerca Educativa
República Popular Xina.*

Allò que tots sabem que hem de treballar però no sabem per on començar.

EL NEN I LA GEOMETRIA

ROSA PLA. ROSER REVERTER. JORDI VALLÈS.

Un nen va adquirint un domini de l'espai a partir dels primers mesos. Descobreix el que és lluny i a prop, el que està en un costat o a l'altre i reconeix els objectes.

Desenvolupa la concepció de l'espai de manera intuïtiva i experimental a través de l'acció.

Què és la geometria?

La geometria és la ciència del domini de l'espai. Una geometria de l'espai és l'estudi de les propietats de les figures que romanen invariables respecte a un determinat grup de transformacions.

Hi ha més d'una geometria

Les propietats invariables pels moviments defineixen la **geometria mètrica**. La que estudia les transformacions dels cossos que es deformen per continuïtat, com serien els cossos elàstics sense trencament i sense enganxament és la **topologia**. I la geometria que estudia les propietats que resten invariades per projeccions i seccions és la **geometria projectiva**.

La topologia, la geometria projectiva i la geometria mètrica són les diferents geometries que hem de considerar a l'hora d'establir la relació del moment evolutiu del nen amb la que més sigui al seu abast.

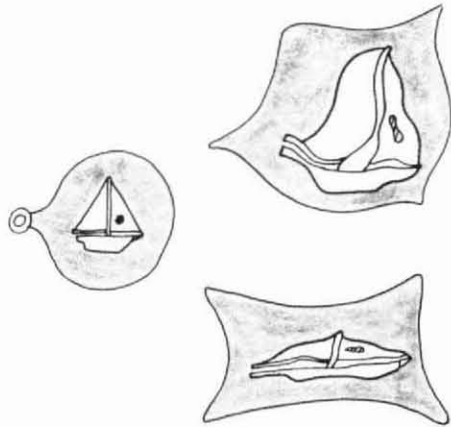
Concepció de l'espai en el nen

Jean Piaget va descobrir que la geometria mètrica no és pas la primera organització de l'espai en la ment infantil. Els conceptes topològics (dins-fora, obert-tancat, ordre lineal...) són els primers conceptes geomètrics en el creixement natural de la intel·ligència. Un nen de tres anys és incapaç de copiar un quadrat, la reproducció que en fa correspon a la d'una figura tancada. El dibuix infantil ignora la perspectiva i les relacions mètriques. A partir dels set o vuit anys el nen intueix les nocions projectives al mateix temps que s'elabora una mètrica euclidiana.

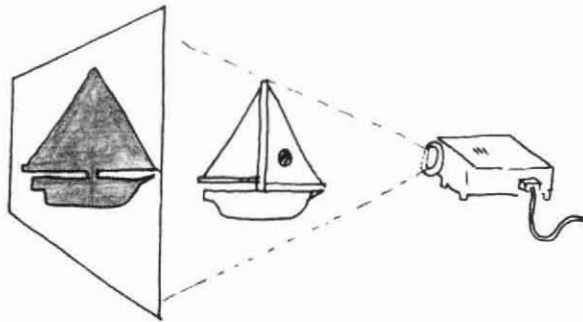


Transformacions geomètriques

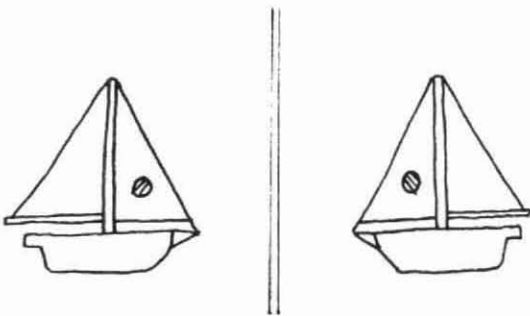
Transformació topològica.



Transformació projectiva



Transformació mètrica



Encara que la topologia sigui la geometria més tractada en l'etapa corresponent a l'edat del nen de 0 a 6 anys, podem experimentar la projectiva amb jocs d'ombres i estampacions, i la mètrica identificant figures geomètriques pel seu nombre de costats o per la seva mida.

TOPOLOGIA

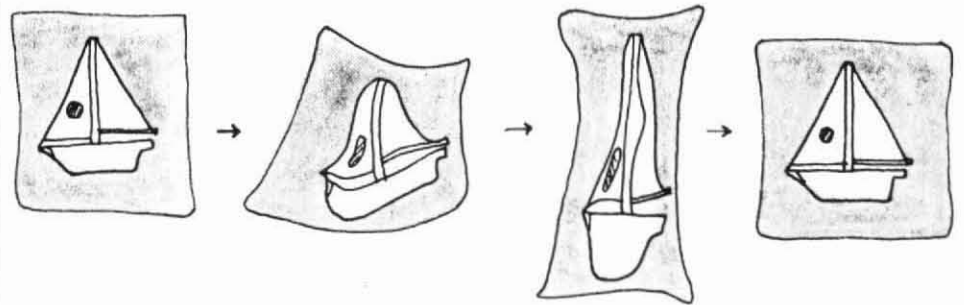
Els conceptes bàsics de la topologia són els més intuïtius, encara que en el fons sigui una de les teories més abstractes i complexes de la matemàtica.

Percepció tàctil i visual

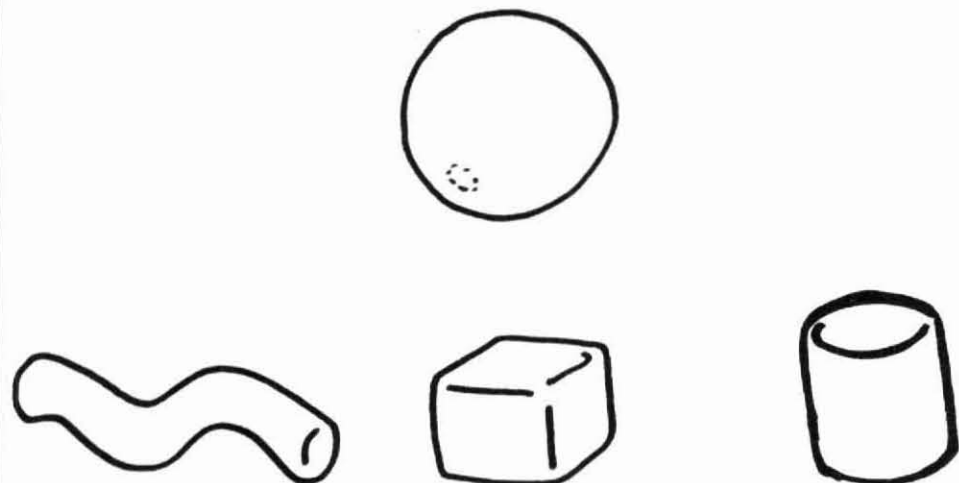
El nen obté una primera noció espacial d'un objecte, manipulant-lo, posant-se'l a la boca, associant l'experiència tàctil i visual. A partir dels dos anys podem desenvolupar la percepció estereognòstica, la qual consisteix a tocar un objecte sense veure'l i associar-lo amb un d'igual. Observarem que el nen identifica principalment les figures relatives a les relacions topològiques.

Equivalències topològiques

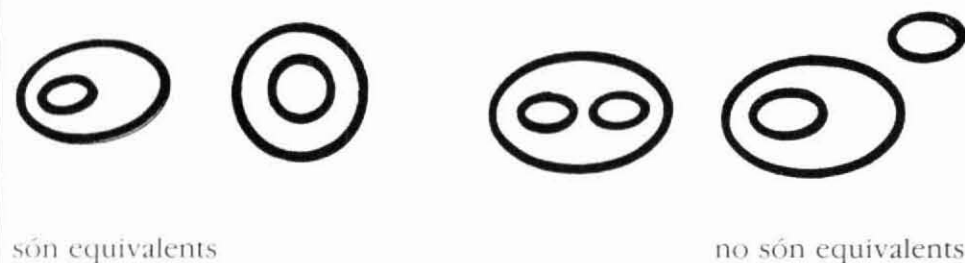
Una manera d'intuir globalment les propietats topològiques pot ser demanant al nen que faci deformacions elàstiques materialitzades en una figura dibuixada a la superfície d'un globus. Si hi hem dibuixat una barca, en totes les deformacions que fem observarem l'equivalència topològica i podem recuperar la forma inicial.



Amb fang o plastilina el nen pot experimentar l'equivalència topològica d'una bola massissa amb qualsevol figura que faci a partir de la bola, tenint en compte que només ha de modelar, però mai no pot afegir ni foradar.



En topologia es considera que dues figures són equivalents si podem passar de l'una a l'altra sense estripar-la, foradar-la o enganxar-la. Els punts que són propers ho han de continuar essent i no podem afegir ni suprimir fronteres.



Tot experimentant la deformació elàstica, observem una sèrie d'aspectes que podem treballar amb els nens de 3 a 8 anys:

- Ordre lineal i cíclic.
- Línia oberta i tancada.
- Noció de frontera i regió en l'espai, en la superfície i en la línia.
- Connexions de fronteres.
- Intersecció de línies.
- Noció de contigüitat.
- Recorreguts o grafs.

Ordre lineal

És una de les nocions topològiques fonamentals. Si en una goma elàstica hi enganxem boles de plastilina de diferent color, hi ha un ordre determinat pel sentit del recorregut de la línia i podem establir una sèrie de relacions entre els punts:

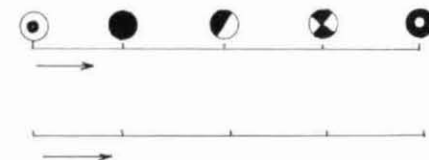


El punt vermell va **després** del blau.
 El punt blau va **abans** del vermell.
 El punt vermell està **entre** el groc i el blau.

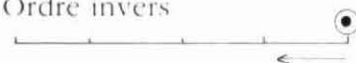
Qualsevol deformació que fem en aquesta línia (goma elàstica) no varia l'ordre dels punts.

La noció d'ordre lineal i cíclic es pot treballar amb els mateixos nens, amb material i sobre el paper:

— Reproduir un mateix ordre



— Ordre invers



— Ordre cíclic



— Passar un ordre lineal a cíclic.



— Jocs: En el joc de l'oca es pot observar un ordre lineal: El pont, la fonda, els daus, el pou, el laberint, la presó...

Línia oberta i tancada

Hem de partir de cordills i filferros per tal de materialitzar la línia en l'espai. El nen diferencia fàcilment la línia oberta i tancada enfilant una bola en el filferro, observant si pot sortir o no.

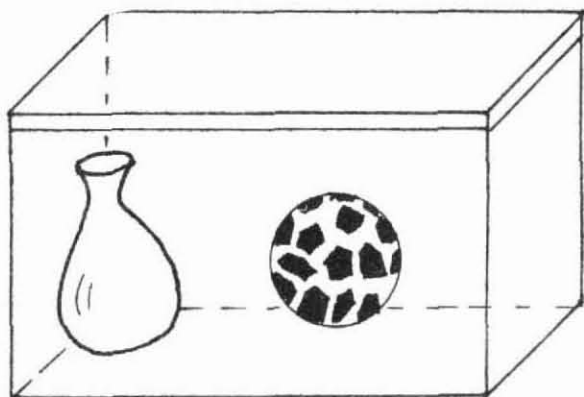
Si posem el cordill a sobre una superfície constatem que la línia tancada delimita un espai i diferenciem l'interior i l'exterior.

Noció de frontera i regió

La noció de frontera fa referència a la idea de «separar» en dues parts. Cadascuna d'aquestes parts són les regions.

Un cos de tres dimensions tancat és el que forma frontera a l'**espai**. Les cares són les fronteres que separen l'interior de l'exterior. Amb els nens podem diferenciar els objectes que fan frontera a l'espai: una pilota inflada, un globus inflat, una capsa tapada, una figura massissa, un got ple d'aigua, etc. Els que no fan frontera: un got buit, un càntir, una ampolla destapada...

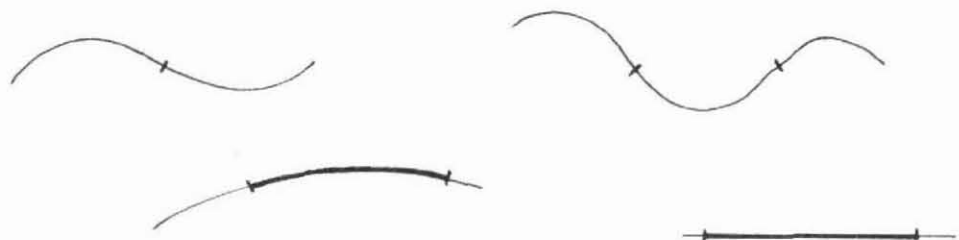
Així doncs, si posem dins d'una capsa tapada una pilota inflada, i un gerro a l'interior de la capsa, hi haurà dues regions espacials.



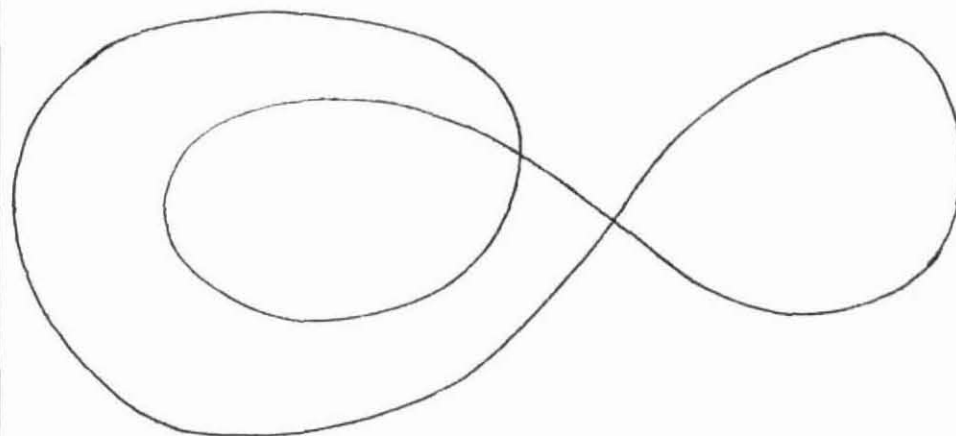
Una línia tancada fa de frontera en la **superfície**, menys en el cas particular de quan la dibuixem en la superfície d'una cambra pneumàtica.

En els jocs de la xerranca, el cau conill, terra-mar, etc., es té en compte la noció de frontera i regió en la superfície. El nen ha de veure que una línia tancada fa frontera tant en una superfície plana com en la superfície d'un globus o d'una figura de fang que no siguin planes.

Un punt fa de frontera en la **línia**. Un punt separa en dues parts una línia oberta; cada part, regió o tros de línia s'anomena segment.



Una mateixa línia o més d'una poden tenir un punt comú. Aquest punt és l'encreuament o punt d'intersecció, el qual fa de frontera en la línia. Si és una sola línia, el nen reconeix aquest punt resseguint-la; s'adona que pel punt intersecció hi passa dos cops o més.



Les nocions de frontera i regió s'han d'introduir en l'ordre que les hem presentades i amb l'ajuda de material manipulable. A partir de 5 anys es pot començar a treballar dibuixant en el paper.

Quan l'edat del nen o la nena és entre els set o vuit anys es poden treballar a nivell intuïtiu les nocions topològiques de contigüitat, connexió de fronteres i recorreguts o grafs.

R.P. - R.R. - J.V.

*del grup ALMOSTA
de Rosa Sensat*

BARCANOVA

LLIBRES PER A UN CURS MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

Pre-escolar

Jardí d'infància

SOL I

Parvulari I

SOL II

Parvulari II

SOL III

Aprentatge de l'escriptura
INICIS

Aprentatge de la lectura
**CENT
PARAULES**

$$\begin{array}{r} 6 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$$

Cicle Inicial

Llengua Catalana

**PA DE RAL
ARBRES**

Llengua Catalana
per a no-catalanoparlants

XIULET

Ciències Naturals i Socials
EXPERIÈNCIES

Matemàtiques
DAU

Llengua Castellana
**ZUMBEL
ALAMEDA**

Cicle Mitjà

Llengua Catalana

**JOGLAR
ARBRES**

Llengua Catalana
per a no-catalanoparlants

XIULET

Ciències Naturals
NATURÀLIA

Ciències Socials
ETNOS

Matemàtiques
DAU

Llengua Castellana
**ZUMBEL
ALAMEDA**

Editorial

BARCANOVA

6è, 7è i 8è

Llengua Catalana

**ATZAVARA
ARBRES**

Ciències Naturals

NATURÀLIA

Ciències Socials

ETNOS

Matemàtiques

ÀBAC

Llengua Castellana

**ZUMBEL
ALAMEDA**



BUP novetat!

Llengua Catalana

TORNAVEU

1er, 2on, 3er i COU

Ciències Naturals

ÀMBIT

1er

Matemàtiques

PARÀMETRE

1er i 2on

Història de les civilitzacions i de l'art

ALBADA

Geografia humana i econòmica

RELLA

Geografia i història d'Espanya

SEPHARAD

Aquest estiu, visca la Pepa!

La redacció d'«Infància» us convida a jugar amb l'estiu, a aprofitar-lo per fer aquelles coses que gairebé mai no podem fer durant el curs: els trenta-dos petits plaers de l'estiu.

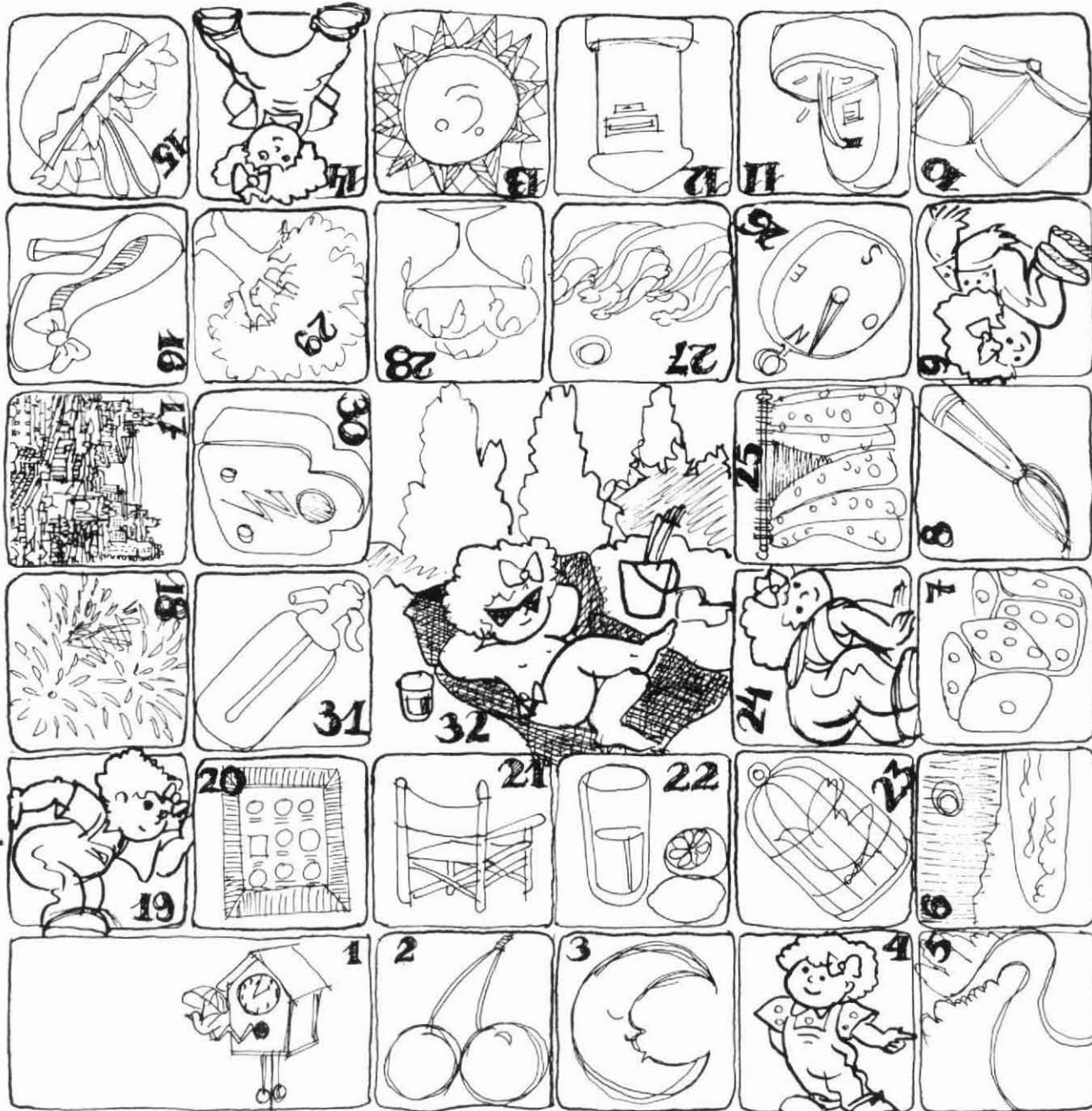
ELS TRENTA-DOS PETITS PLAERS DE L'ESTIU

Reglament: Proveïu-vos d'un dau i iniciu la partida, tal com si juguéssiu al joc de l'oca.

Comprometeu-vos a fer tots els «plaers» que us toquin durant la partida.

I tingueu en compte que la Pepa fa d'oca. O sigui, que de Pepa a Pepa i tiro perquè em toca.

1.— Deslligueu-vos molt lentament el rellotge del canell i dipositeu-lo en un prestatge de la casa pròpia. Sortiu de l'estança tot mirant-vos-el per darrer cop i precipiteu-vos a la cuina a la recerca d'un pot, olla o colador de material *no* transparent. Torneu a l'estança i cobriu el rellotge amb un atuell opac. Aneu per les vostres, durant tot un dia sense rellotge, ah!



2.— Instaureu el cerimonial de «La primera fruita», que consisteix a delectar-se en l'assaboriment de la primera de cadascuna de les espècies de fruita que l'estiu ens ofereix.

Ritual. Trieu una peça de la fruitera, al punt de madura, ni massa madura ni massa poc. És interessant que mantingui, per ser la primera, un punt àcid. Mireu-vos-la amb delectança.

Trieu un disc de música escaient per a cada fruita i poseu-lo. Espereu el compàs musical que més us agradi i just en el seu inici introduïu la fruita a la boca i feu-la petar entre les dents.

Tireu el cap amunt i deixeu que el suc llisqui geniva avall fins a la gola. Paladegeu la fruita lentament, tot mastegant amb calma i fruiçió. Engoliu finalment el mos amb els ulls clucs.

Després del primer tast ja es pot passar a l'atac. Músiques recomanades:

- cireres - Mozart
- albercoques - Vivaldi
- síndria - Ragtime
- meló - Offenbach
- préssec - Mompou
- nespres - Havaneres

3.— Anuncieu als fills, amb una setmana d'anticipació com a mínim, que un dia fareu bivac. L'anunci ha de ser molt ben dibuixat, i molt suggerent: estels, sorolls, somnis, etc... El dia anunciat sortiu amb tota la família, i si convé amb amics, amb una cantimplora i els sacs. Trieu qualsevol lloc: el terrat, el jardí, el bosc, el castell. I feu el bivac. Viviu-lo com una gran aventura i si no dormiu avui ja dormireu demà.

4.— De Pepa a Pepa, visca la Pepa!

5.— Si bé diuen que tots els camins porten a Roma, el cert és que n'hi ha alguns que no hi porten. Si un dia, anant pel bosc, descobriu un camí desconegut, seguiu-lo. Seguiu-lo amb empena i decisió. Us pot dur o bé a la casa de la bruixa, o bé a casa de l'ogre o bé, per què no, a Roma. Bona aventura.

6.— **POU.** En una nit fosca com la gola d'un llop o bé argentada de lluna com un vestit de setí, aprofiteu-la per banyar-vos. Un bany nocturn, al riu, a la bassa o al mar, ben nus tots, xics i grans, és un plaer dels déus que només es pot rematar amb síndria i/o xampany.

7.— Poseu un grapat de cigrons crus al mig de la taula del menjador. Canvieu els gerros, panera

o centre habitual per l'estoig de les cartes. Prepareu un suc de fruites, galetes o altres refrigeris. Convoqueu la parentela, i endinseu-vos fins a les celles en una gran partida de cartes. Nota: la timba pot ser de cartes, del parxís, del dòmino o fins i tot de l'oca (es permeten rences).

8.— Aprofitant que la parentela és fora, a ca l'àvia o a la piscina, eh... Agafeu un full de paper blanc i lentament, molt lentament, poseu-vos un batot, busqueu un pot d'aigua, agafeu pintures i pinzells i comenceu a pintar, amb un rerafons musical. Pinteu el que vulgueu, tot el que sempre heu desitjat i mai no heu gosat a provar. Mireu-vos-hi tant com pugueu. Un cop enllestit canvieu el disc i contempleu l'obra molta estona.

9.— De Pepa a Pepa, visca la Pepa!

10.— Entreu en una llibreria per badoquejar. Badoquegeu llargament i pausada. Intenteu a poc a poc oblidar tots els llibres que heu de llegir, que ens han recomanat, que heu llistat algun cop. I deixeu que un llibre completament desconegut, d'autor ignot, de tema insòlit us sedueixi. Comprou-lo i llegiu-lo aquella tarda mateix. Es tracta d'un llibre sorpresa. Si l'encertes, l'endevines. Que hi hagi sort.

11.— Demaneu als veïns una bona font on anar, encara que sigui la Font de Canaletes. Trieu una tarda plàcida per anar-hi i guarniu un cistell. Ha de contenir: un grapat d'anissos, un got que no sigui de plàstic, tovallons de quadrets, un meló, un pa de pagès, tomàquets, llonganissa. I au, a fer una fontada. Quan arribeu a la font no us oblideu d'un bany de peus i d'exclamar-vos: «Que n'és, de fresca!»

12.— Deixeu-vos seduir per la idea d'enviar una postal a cadascun dels vostres alumnes de l'any vinent, ja que estan matriculats i ja que encara no us coneixeu, especialment als que aniran a escola per primer cop. Rumieu-hi. Si ho feu o no ho feu no ho poden decidir els daus, però a vosaltres bé que us agrada rebre postals!

13.— Instituiu un bany de sol inviolable. És a dir establiu torns amb la família i durant el temps que us pertoqui, ni res ni ningú no us pot destorbar. Es tracta d'una mena de conversa íntima entre el sol i la vostra pell. Quan s'acabi el torn, podeu, naturalment, continuar prenent el sol, però aleshores ja us podeu destorbar, perquè mentrestant és a algú altre dels vostres a qui li toca festejar amb l'astre rei.

14.— De Pepa a Pepa, visca la Pepa!

15.— Organitzeu per als vostres amics un sopar blanc, on tot, tovallons, plats, parament, menjar, begudes, decoració i vestuari ha de ser forçosament blanc. És molt important que tothom vagi un vestit de núvia o l'equip de tennis. Tipus de menú: arròs blanc, filets de lluç bullit, ous durs, pa sense crosta, beixamel, vichysoise, mató, llet, orxata, aigua amb anís, etc.

Si el sopar té èxit, demaneu als vostres amics que facin les tornes organitzant sopars verds, grocs, vermells, roses, etc. Però guardeu-vos el blau, no existeix cap menja blava.

16.— Empolaineu-vos, refistoleu-vos, perfumeu-vos i aneu a ballar. Balleu, balleu i balleu fins que el cor us digui prou... o fins que perdeu la sabateta de cristall.

17.— **LABERINT.** Convoqueu una colla d'amics i amigues per anar de baixes. Com més sereu més riureu, perquè la penyora consisteix a ficar-vos tots junts i alhora en els emprovadors, una mica a l'estil dels Germans Marx al camarot.

18.— Estigueu ben informats dels castells de foc que es fan a les rodalies d'allí on sigueu. I assageu-vos a dir: Ooooh!, d'una manera tan musical com admirativa. La nit del castell de focs, aneu-hi (ja fa dies que heu d'haver decidit el millor punt de vista) i estireu-vos a terra de panxa enlaire. Fa molt més efecte i no s'ha de forçar tant el coll. I no us oblideu dels Ooooh! a cadascun dels coets.

19.— De Pepa a Pepa, visca la Pepa!

20.— Per fer vacances només teniu el temps que teniu, però aprofiteu-lo per fer aquella col·lecció que ja fa tant de temps que us atreu. Serà forçosament reduïda, però si més no, podrà estar endreçada. Catalogueu-la com a «Col·lecció Estiu 86». L'estiu que ve podeu continuar-la o bé encetar-ne una altra.

21.— Organitzeu una sessió de cinema a l'aire lliure. Prepareu primer de tot un càntir d'aigua fresca que deixareu a un angle del balcó o terrassa. Poseu-hi les cadires. Gireu la TV de cara al balcó o terrassa i au, ja podeu començar. Durant els anuncis feu un traguet. Alerta per això amb la programació. Heu de tenir ull a l'hora de triar la pel·lícula. S'admeten propines.

22.— Feu-vos una bona llimonada, ben glaçada i beveu-vos-la goludament. Sembla molt senzill, oi? Però no ho és, cal engolir la llimonada tot escoltant el cant dels grills. I compteu quants grills hi havia. Ep! Grills de ric-ric i no de llimona.

23.— **PRESÓ** (Tres tirades sense jugar). Lleveu-vos molt d'hora. Abrugueu-vos molt i aneu a veure com el sol surt de la presó de la fosca. Aquesta activitat s'acostuma a fer amb colles, però en aquest cas, i ja veureu com se n'accentua el patetisme, s'hi ha d'anar sol o sola.

24.— De Pepa a Pepa, visca la Pepa!

25.— Delecteu-vos amb un dels grans plaers de l'estiu. Practiqueu la migdiada. Feu-la grossa, que duri. Dormiu plàcidament i suada.

26.— Poseu un mapa damunt la taula i dissenyeu viatges. A tot arreu, pertot arreu. Terres llunyanes o sortides comarcals, tot s'hi val.

27.— Quan hi hagi una nit de tempesta, amb trons i llamps, aneu, si podeu, ran de mar i veieu-lo com s'esvalota i peta contra les roques. No hi fa res si us xopeu o si teniu por. Les tempestes d'estiu són un dels grans i emocionants plaers de l'estiu. Un plaer terrific.

28.— Deixeu-vos de romanços i mengeu entre hores. Llepeu els gelats lentament i acurada, com si fossin la cosa més seriosa del món. I busqueu noves combinacions de gustos i colors.

29.— Descubriu el bosc com qui descobreix una selva amazònica. Exploreu-lo bé, toponimeu-lo. Decidiu en quin indret del vostre bosc hi hauria la caseta de la Blancaneus, per quin indret es troba l'entrada a la casa del dimoni dels tres pèls, on és el cau del llop i el de la guineu, etc... I que no us passi res si us hi perdeu al bell mig.

30.— Acostumeu-vos a sentir el darrer noticiari de la ràdio, a les tantes de la nit. Són sempre més sorpresius que els del dia. Sintoneu les emissores locals dels llocs per on passeu. Oferiu-hi col·laboracions.

31.— Decidiu-vos d'una vegada a fer allò tan in-sospitat. Proveiu-vos de sifons i, en banyador, al pic de la calor, feu una guerra de sifons, raig de soda va, raig de soda ve. Guanya el més xop, perquè vol dir que és qui menys por i escarfalla ha fet.

32.— Digueu trenta-dos. Si després de tot plegat la vostra salut és bona, una de dues, o bé podeu tornar a començar, o bé podeu colorejar el joc de la Pepa. Bon estiu!

FARISTOL

Consell Català del Llibre per a Infants (IBBY/OEPLI)

FARISTOL és la revista del llibre infantil i juvenil. En ella hi tenen cabuda articles, estudis, biografies, ressenyes i crítiques de/sobre el llibre infantil i juvenil català. Hi col·laboren escriptors, crítics, bibliotecaris, mestres, etc., tots ells especialistes que hi aporten llurs punts de vista, llurs opinions en un ventall ample de temes i de prespectives.

FARISTOL és una iniciativa del **Consell Català del llibre per a Infants** que interessa a mestres i ensenyants, pares, editors, escriptors, il·lustradors, llibreters, bibliotecaris, escoles, biblioteques, institucions i tot aquell que estima el llibre.

FARISTOL es ven només per **subscripció**. Ara és el moment: **FES-TE SUBSCRIPTOR!**

Si us interessa subscriure-us a «FARISTOL» envieu aquest full, o una fotocòpia, degudament complimentat, a:
Consell Català del Llibre per a Infants, Mallorca, 272 - 08037 Barcelona



Data _____
En/na _____
que viu a _____
carrer/plaça _____ núm _____
se subscriu a «FARISTOL» a partir del n.º _____

PREU DE LA SUBSCRIPCIÓ: 1.250 ptes./4 números.
Estat espanyol.
2.800 ptes./4 números.
Estranger.

El Consell Català del Llibre per a Infants presentarà al cobrament un rebut de 1.250 ptes. en enviar el primer número.
Si ho preferiu, envieu taló nominal, barrat, pel mateix import. Per a les subscripcions de l'estranger, envieu només xec.

SIGNATURA

AUTORITZACIÓ BANCÀRIA

En/na _____
Domicili _____
Telèfon _____ Població _____
Autoritza al Banc/Caixa _____
Agència del carrer _____
Població _____

perquè fins a nova ordre li siguin carregats al compte corrent / llibreta d'estalvi n.º _____

els rebuts que li presentarà el Consell Català del Llibre per a Infants.

SIGNATURA

Barcelona _____ de _____ de _____

Aquest anunci és possible gràcies a la col·laboració de la Fundació Enciclopèdia Catalana.



infant i societat

NATALITAT DECREIXENT I ESCOLA

Notes per a un debat

JOAQUIM CASAL

Qui més qui menys, tots ens hem fet a la idea que la pressió demogràfica que ha viscut Catalunya en la dècada dels seixanta és aigua passada. Des de fa ja uns deu anys llegim escrits sobre la recessió del creixement demogràfic al nostre país. Per altre costat, els que ens belluguem en el camp escolar també hem sentit no poques vegades veus que profetitzen sobre un futur tancament d'escoles arran precisament d'aquesta caiguda de la natalitat. Doncs bé, pretenc aportar alguns elements sobre aquesta qüestió, sense cap pretensió de pontificar sobre el tema, i només amb la intenció d'excitar discussió, si us sembla oportú.

Certament el decreixement demogràfic és un fet; les causes són múltiples i les conseqüències diverses. En qualsevol cas del 73 cap aquí els saldos migratoris a Catalunya comencen a donar signe negatiu (recessió de la immigració a causa de la crisi de l'economia catalana i retorn de població emigrada als seus llocs de procedència). D'altra banda la conducta natalícia, particularment alta als anys 60, experimenta gradualment un canvi de sentit. Actualment ens trobem, doncs, amb una població amb una estructura d'edats relativament jove però que sofreix un procés d'envelliment notable, sobretot a causa de la caiguda de la taxa de fecunditat.

Mentre els anys 70 la tendència demogràfica catalana assenyala aquesta orientació, des del punt de vista de l'escolarització s'esdevé un fenomen ben distint. En termes d'escolarització els anys 70 signifiquen per a Catalunya un període tanmateix expansiu. L'increment d'oferta en el nivell 0-6 (sobretot del sector privat) és notable així com també pel que fa a les cons-

Espai per a una creativitat sense límit

28-a

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,
Gouache, Barnís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

MANLEY®

truccions escolars de primària del sector públic (caldrà recordar, per exemple, els Pactes de la Moncloa). Sigui com sigui, ja que la situació de partida era tan deficitària, la impressió general que hom pot tenir de la dècada dels 70 és la d'una expansió de l'oferta educativa, expansió que evidentment implica una demanda notable de professorat.

Les dues tendències assenyalades comporten a meitat dels 80 una situació peculiar: la recessió demogràfica es fa sentir amb certa força en la població de 0 a 10 anys; moltes «guarderies» i parvularis privats ja han tancat portes, en el cicle inicial els mòduls alumne-aula baixen, etc.

Aquesta situació porta alguns a treballar a partir de les següents hipòtesis:

- La pressió de la demanda educativa decreix espectacularment; pròximament afectarà els ensenyaments mitjans, i d'aquí poc la mateixa Universitat.
- La reducció de la demanda educativa afecta primerament el sector privat no subvencionat, ja que no pot suportar l'increment de costos familiars de l'ensenyament. Actualment en són afectats els nivells 0-6 i l'EGB, però ben aviat el sector privat de FP i BUP també en sortirà afectat.
- El sector públic ha assolit una alta escolarització a 4 i 5 anys; a partir d'ara ja no caldrà incrementar l'oferta en aquest nivell. El mateix es pot predicar pel que fa a l'ensenyament obligatori.
- La pressió actual de la demanda educativa en FP i BUP del sector públic és molt alta; aquesta pressió farà una gran davallada d'aquí molt poc.
- A llarg termini la mateixa Universitat experimentarà una caiguda d'alumnat disminuint (per raons naturals) la seva secular massificació.
- Consegüentment a les hipòtesis anteriors, hom pronostica una davallada en la demanda de professorat tant en el sector privat com en el públic. D'aquí, que molts proclamin la conveniència de restringir l'accés a les escoles de professorat.

En el fons d'aquestes hipòtesis hi ha un comú denominador: l'aparell escolar ja ha tingut el creixement que necessitava; a partir d'ara s'ha de restringir per tal de racionalitzar els costos de l'ensenyament.

Permeteu-me algunes reflexions sobre aquestes hipòtesis, algunes amb to desenfadat. ¿No creieu que els homes de la planificació educativa podrien pecar d'un excés de zel atès el secular dèficit físic i funcional de les nostres escoles? Sembla preocupar molt la caiguda de demanda a 0-5 anys i poquet la manca d'oferta pública en ensenyament mitjà i l'aplicació de numerus clausus a la Universitat. Em fa la impressió que amb aquest tema estem jugant massa a la baixa: poc agosarats en una política de reforçament del sector públic i molt preventius davant l'increment de la despesa en ensenyament.

Anem a pams: la caiguda de la fecunditat pot convertir-se, segons com, en una cortina de fum que amagui els desajustaments de l'aparell escolar en

nom de la racionalització de la despesa pública i en nom de criteris tecnocràtics. Puntualitzem: no es pot plantejar la qüestió sense definir els òptims d'escolarització i sense una discussió sobre els indicadors de qualitat de l'ensenyament. I això no és pas una qüestió tècnica sinó estrictament política. Sobren o falten escoles? Sobren o falten mestres? No hi ha resposta possible sense definir «quan» i «com» escolaritzem.

És en aquest sentit que caldria fer un recordatori sobre les taxes d'escolarització a 0-3 anys, a 4 i 5 anys, a 14 i 15 anys. Caldria fer també un recordatori sobre els anomenats indicadors de qualitat (alumnes/aula; professors/aula). L'espai no ens ho permet, però el lector podrà conèixer aquestes dades en molts indrets.

Proposo invertir el plantejament: la caiguda de la fecunditat no hipoteca el creixement dels serveis educatius sinó tot al contrari, el possibilita. La disminució de la pressió de la demanda permet (o pot permetre) que els recursos es destinin a millorar l'oferta d'escola. Precisament en l'actualitat estem en la millor situació per afrontar aquest repte. Val a dir, però, que és aquí on els criteris de política educativa passen a tenir un paper definitiu:

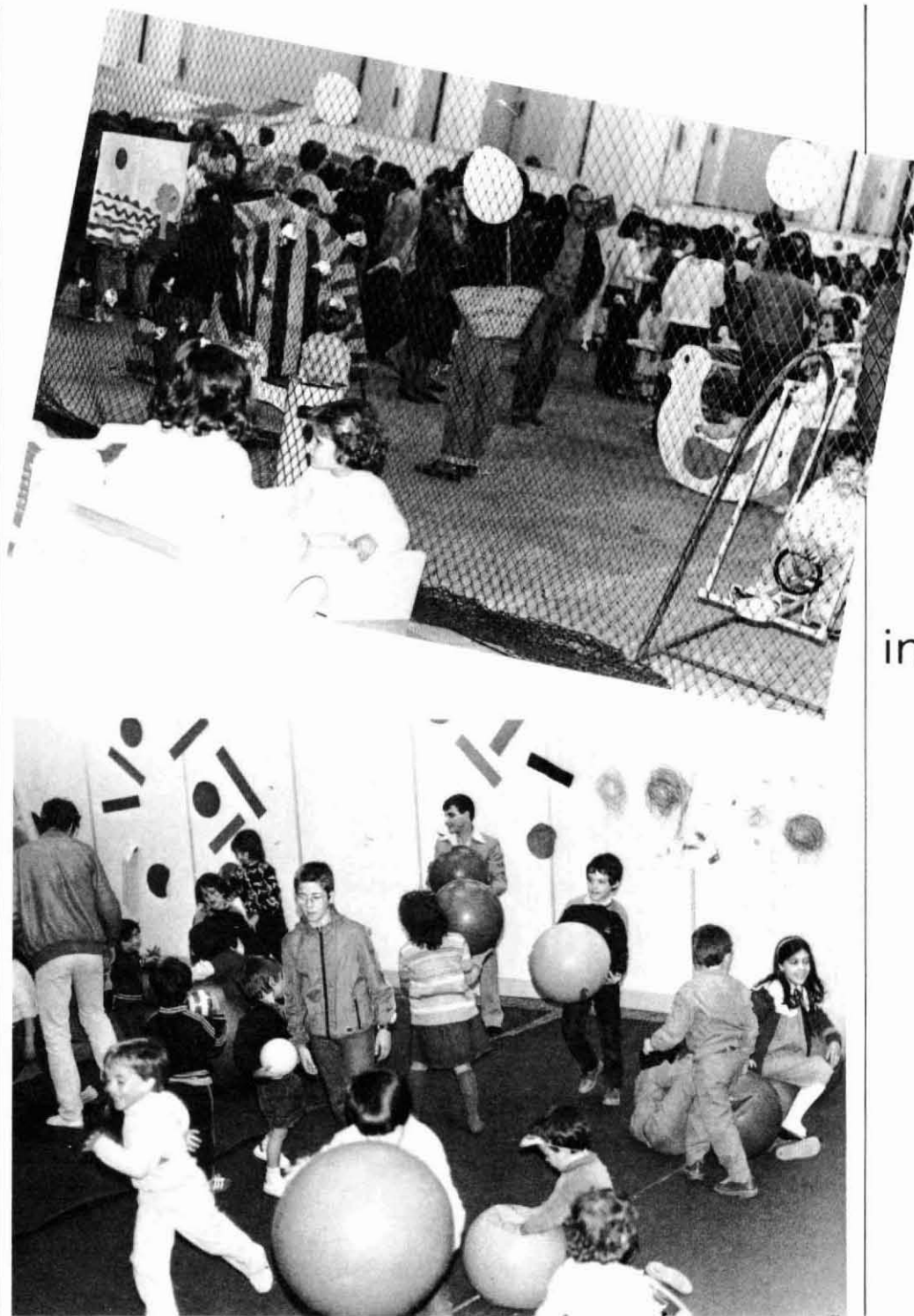
- Quins criteris sobre escolarització a 0-3 anys prevaldran en els propers anys? El sector privat i la demanda en aquests nivells no podran suportar els costos familiars de l'ensenyament (sobretot entre les classes populars). Com es definirà el paper del sector públic quant a les escoles bressol? Els mateixos interrogants podrien plantejar-se en els altres nivells de l'ensenyament.
- Per al sector privat els costos de l'educació per alumne són un paràmetre fonamental. No pas així en el sector públic, on els costos de l'ensenyament són relatius al Producte Interior Brut i no pas als costos familiars. En aquest sentit val a dir que l'increment del cost per alumne no és un aspecte significatiu pel que fa al sector públic.

En definitiva, un país que sofreix una disminució de la demanda educativa per mor de la caiguda de la fecunditat i que alhora la seva economia nacional experimenta índex de creixement de riquesa degut a la innovació tecnològica, està en disposició immillorable per a atendre òptims d'escolarització i per a variar els indicadors de qualitat de l'ensenyament.

I una última precisió. La variació d'aquests indicadors (sobretot la ratio alumnes/aula) no tindrà una repercussió clara en l'eficiència de la pràctica escolar si no s'articulen en un programa general de millora de l'ensenyament, que passa necessàriament per una millor dotació dels serveis educatius (escolars i no escolars) i pel perfeccionament de la formació inicial i permanent del professorat.

En el moment històric idoni per a emprendre aquesta tasca, anunciar castròficament el buidament de les aules pot ser una postura regressiva i, si més no, legitimadora.

J.C.



Enguany és un any ple d'aniversaris pedagògics. Fa poc més de cent anys naixia a Barcelona Manuel Ainaud. El seu tercer fill, Josep Maria, ens en parla des de la seva doble vessant d'historiador i de familiar.

MANUEL AINAUD



Conversa amb el seu fill, JOSEP M. AINAUD DE LASARTE

Infància.— *Qui era Manuel Ainaud?*

Josep M. Ainaud.— Manuel Ainaud, el meu pare, era fill d'un fotògraf francès i d'una noia andalusa. Van venir a Barcelona i es van casar. El meu pare va néixer en un lloc tan barceloní com és la plaça del Pi, l'any 1885, i va ser una persona que es va fer ell mateix. No va anar a l'escola, només a la més elemental, perquè no tenia massa salut. I de ben jove es va dedicar al que li feia més il·lusió que és el dibuix. Va anar a aquella acadèmia que hi havia a l'Ateneu Obrer, i allà va aprendre el dibuix. Era una persona a qui l'art interessava enormement. Només cal dir que ell considerava la pedagogia com una de les Belles Arts: agafar aquella mica de fang que és un nen i fer-ne una escultura...! Cal pensar que en aquell moment, a finals i

principis de segle, Barcelona era un dels grans centres de l'art. Va formar part, i va encapçalar, un grup d'artistes que s'anomenaven «Els negres», gent que dibuixaven al carbó, grans composicions, de masses anònimes, sense faccions, que més que dramàtiques prenen un caire de denúncia. De crònica per una banda i de denúncia de la gent que pateix, per una altra. No era pas una obra festiva. Aleshores ell conegué una sèrie de gent, jove i inquieta, que volia trencar motlles, sobretot els motlles acadèmics. I cap allà l'any 1903, quan les exposicions que feien ja tenien una certa anomenada, va ser quan el meu pare ho va deixar, però no ben bé del tot sinó que va encarrilar-ho dins d'una altra perspectiva que va ser la que donà un sentit a la seva vida, l'ensenyament.

I.— *I per què va deixar-ho?*

J.M.A.— És que si ell creia que la pedagogia era una de les Belles Arts, i aquesta idea no neix llavors, sinó que la va tenir des de sempre, és evident que aquest servei als altres que és l'ensenyament l'atreia més que no pas el circuit comercial de l'art, que és limitat en ell mateix. El meu pare no venia la seva obra. Va ser llavors que ell va entrar com a professor de dibuix dins del moviment de l'Escola Nova. En Pau Vila li ho va demanar, perquè eren amics. Li va demanar d'entrar com a professor de dibuix a l'Escola Horaciana. Amb aquesta activitat de professor el meu pare lligava dues coses, la seva capacitat artística i la seva voluntat pedagògica. Bé, aquesta és la seva segona etapa, quan es dedica a l'ensenyament. Amb grans projectes i amb una gran creativitat, sense academicismes. Quan en Pau Vila va deixar l'Horaciana el meu pare va anar a l'escola Mont d'Or, una escola nova, també, però ell es va adonar d'una cosa. L'escola Mont d'Or, molt bona escola, amb molt bona gent, era una escola classista, una escola per a gent que «podia». No era una escola pública, era una escola privada, sense voluntat de lucre, això sí, però era una escola privada, amb gent que pertanyia a la burgesia benestant. El meu pare, que no procedia d'aquest món, es va adonar, i això era cap allà l'any 15, que calia fer un canvi molt gran. No oblidem que és el moment de la Primera Guerra Mundial, el moment de les nacionalitats... Hi ha un canvi. El meu pare, aleshores fa un viatge per l'estranger, i s'adona que, quan s'hagi acabat la guerra, les coses hauran canviat molt, i que, naturalment, ell ha de fer alguna cosa per al seu país, per a la seva ciutat. Quan torna a Barcelona —ell ja n'era soci— l'elegeixen President de l'Ateneu Enciclopèdic Popular, que era un Ateneu amb l'objectiu de portar la cultura al món obrer. És aleshores, l'any 1915, que el meu pare inicia un gran moviment a favor del que se'n va dir l'Escola Bella, amb més de dues-centes conferències i taules rodones, —aleshores eren moltes!— i projeccions. Això era molt nou, ho feien amb un sistema de paradoxa: l'escola, tal com era llavors, bruta i tronada, i tal com podria ser l'Escola Bella, les escoles d'Europa, etc... Això va engrescar molt la gent, i sobretot l'Ajuntament. Aquí cal fer un petit incís, el meu pare no tenia vinculació política, ell era tan amic d'en Duran i Ventosa, com de la gent que després van formar l'Esquerra Republicana, com era el radical Giner de los Rios. Els unia un mateix interès per la cultura i per l'ensenyament.

I.— *Però com podia fer-ho això? És que havia deixat l'escola Mont d'Or?*

J.M.A.— Sí, ell ha deixat l'escola. Se n'adona que aquí poca cosa es pot fer des del camp de l'escola privada. La protecció que trobaràs per part de les famílies és una protecció limitada, i si vols fer una autèntica labor pedagògica, de tipus públic, necessites el suport d'una institució. La Mancomunitat ho intentava, però no podia fer-ho, perquè no tenia atribucions en l'ensenyament. En canvi els ajuntaments sí. El meu pare s'adona que qui s'ha de mobilitzar són els ajuntaments, i en el seu cas concret, el de Barcelona. És l'inici de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, integrada per tots els partits polítics, amb una dedicació àmplia a la cultura en general, i amb una especial dedicació per l'ensenyament. Busquen una persona com a assessor en aquest camp i tots coincideixen que aquesta persona és el meu pare, sobretot arran d'aquella campanya de l'Ateneu Popular. I el meu pare inicia una tercera etapa en la seva vida, la d'assessor tècnic de la Comissió de Cultura. Ell demana només dues persones: un arquitecte i un metge. I no ens ha d'estranyar, perquè el projecte de Manuel Ainaud és el d'una xarxa de grups escolars a Barcelona, de manera que els nens i nenes de la ciutat, visquin on visquin, tinguin no més enllà de 500 m. de casa seva un grup escolar de primera categoria, o sigui el que en podríem dir escola pública, gratuïta i *de qualitat*. Perquè d'escola pública ja n'hi havia, però molt dolenta. Era un desastre, sobretot a la ciutat de Barcelona, als pobles no diria tant, però a Barcelona era de molt poca qualitat. L'Ajuntament ho entén així i li dóna suport totalment. El meu pare, que extreu els fons dels llegats que rep l'Ajuntament destinats a cultura, connecta amb un home extraordinari, que va ser Josep Goday, un arquitecte jove i decidit, que planeja aquells grups escolars fonamentals per a la ciutat, i que contrastaven amb aquells repugnants estatges, golfes i entresols, que llavors hi havia. També connecta amb el Dr. Pere Mies, pel que fa a la higiene escolar, cosa essencial en uns moments en què els nens que no eren tuberculosos aviat ho serien, per entendre'ns. Així neixen l'Escola del Mar i l'Escola del Bosc. Escoles d'una gran dignitat i d'una gran visió, sense luxes superflus, fetes de nou, construïdes modularment, amb molta llum i amb una decoració adequada i bonica, potser molt italianitzant. (El meu pare, és clar, era un apassionat de Florència. Recordo que a casa n'estava ple, de reproduccions italianes. El meu pare sempre ens duia coses dels seus viatges, tot i no tenir diners, per aquestes coses es feia el que no es feia per altres.) Bé, estem parlant del 1917-1921, i aleshores ve un problema que és la Dictadura de Primo de Rivera. I encara que dictadura rimi amb cultura, s'ha de dir que no hi coincideix, o sigui, que tot el que s'anava tirant endavant es va aturar, no pas perquè es prohibís o es trenqués, sinó, senzillament, per no donar facilitats. No es vol que es tiri endavant, i és lògic, perquè les dictadures no volen que el poble tingui cultura, i és natural perquè un poble que té cultura no vol una dictadura.

I.— *I què feia Manuel Ainaud durant la Dictadura?*

J.M.A.— Primer se li ofereix un càrrec a hisenda, i el meu pare va respondre que a ell l'havien cridat per fer cultura i que si no podia fer cultura doncs

que plegaria. I li van respondre: «Doncs molt bé, plegui!» Així va ser com es va trobar fora de l'Ajuntament, encara que va interposar un recurs. Durant la Dictadura el meu pare s'ho va passar molt malament, vam passar una situació econòmica d'autèntiques privacions. I quan cau el dictador, el recurs que havia interposat el meu pare va ser admès, i va tornar a treballar a l'Ajuntament, o sigui que l'any 31 es torna a iniciar una gran campanya a favor de l'ensenyament, sobretot amb la República. En uns mesos es va poder acabar el que s'havia començat set anys enrera, i continuar la tasca fins l'any 1932, en què mor el meu pare, i els grups escolars queden una mica aturats. Darrera d'aquestes coses sempre hi ha algú que incita, que promou, i encara que Donya Rosa Sensat continua, i el Sr. Martorell també, ells no tenien l'empenta que tenia Manuel Ainaud, potser perquè no tenien l'entusiasme o la flaca per aquest aspecte constructiu. Eren excel·lents pedagogs, però no tenien la mateixa voluntat de construcció popular que tenia el meu pare; tenien altres facetes que els preocupaven més, i que potser al meu pare no el preocupaven, cadascú té les seves coses.

I.— *I pedagògicament, aquestes construccions com s'omplien? Què passava amb els seus mestres?*

J.M.A.— Oh! Llavors es va crear el Patronat Escolar, que era una organització que servia per escollir els mestres més qualificats d'arreu, no només de Catalunya, sinó també de fora, perquè vinguessin a exercir com a mestres en aquests grups escolars. Això va ser durament criticat, per exemple, per Alexandre Galí, que representava la tendència més conservadora, una persona amb menys preocupació social que el meu pare. Galí tenia una gran preocupació pedagògica, compte! però social no. La seva renovació pedagògica va ser important, però no va ser una renovació pedagògica social, sobretot de cara a les classes socials menys dotades. Ell va dir que el Patronat ompliria les escoles de gentussa, i no hi estava pas d'acord. El meu pare va replicar que en principi una persona que té vocació per deixar el seu lloc d'origen, de Sòria o de Huelva, per venir a Barcelona, és una persona que es pot considerar tan catalana com una altra, perquè vol realitzar-se aquí. I de fet aquesta tasca que van fer amb mestres vinguts de fora, ja la voldríem tenir ara. Això va demostrar que la feina que es podia fer a través dels grups escolars i del Patronat era tan bona com la dels millors països europeus, i hauria continuat així si no hagués estat per la guerra, perquè malgrat el C.E.N.U., que ha estat molt mitificat i del qual se n'ha parlat molt, jo crec que una guerra no és el moment més adequat per fer experiències pedagògiques que durin.

I.— *I d'on li venia a Manuel Ainaud la influència pedagògica? D'on li venia el suport ideològic?*

J.M.A.— Bé, ell era molt personal. Estava molt informat de tot el que es feia en aquest món. Que quina persona el va influir més? Jo diria que John Dewey, sense cap mena de dubte. John Dewey és el primer que manté que si els sistemes actuals són democràtics, qui necessita educació és tot el poble, que és qui n'escollirà els dirigents. És per això que cal que tot el poble tingui ensenyament de qualitat. El meu pare va ser més influenciat per De-

wey que per Spencer. A part d'això el meu pare es va interessar de seguida per les innovacions de Decroly i Montessori, i les va introduir aquí. Va creure que la innovació pedagògica era bona. En canvi no va seguir les directrius de Joan Bardina. En l'ensenyament del dibuix va seguir molt les coses de Francesc Galí... Així i tot ell ja tenia les seves directrius fetes que eren: poc encatronament i molta autenticitat.

I. — *I tu, com a nen petit que eres, com ho vivies, tot això?*

J.M.A. — Mira, els meus records d'infantesa són els d'anar a l'escola Montessori. Hi vaig anar als quatre anys. Era una escola municipal que depenia del Patronat. El meu primer record és que els nens portàvem bates blaves i les nenes roses i ens ajudàvem els uns als altres a cordar-les, perquè els nens i nenes anàvem junts. L'escola era prop de casa. Se'n deia *Casa dels Nens*, i la duïen les germanes Canals, Dolors i Francesca Canals, i la seva mare, Donya Antònia. Recordo perfectament que la meua entrada a aquella escola va fer molt d'escàndol perquè me'n vaig anar al despatx de la directora, de Donya Antònia, i li vaig dir: «Antònia, me'n vull anar a casa!» És clar, això que digués Antònia, a seques, i que me'n volgués anar a casa no va ser considerat precisament com una gran proesa de la pedagogia montessoriana. Però com que el meu pare no només deia que volia una escola pública i de qualitat, sinó que a més ho creia, nosaltres vam anar a aquestes escoles que eren municipals, ni als «padres» ni a les «madres», i això que a casa erem catòlics i practicants. El meu pare això ho tenia molt clar. Era una escola prop de casa. I en recordo les tauletes, les cadiretes i els cubs. Hi ha una fotografia molt divulgada del nen que està posant els cubs, aquell sóc jo. Recordo quan començava a llegir, amb aquelles lletres de paper de vidre, una mica rasposes que havies de seguir amb el dit i amb els ulls tancats. Això encara ho sento ara, si tanco els ulls, les eles i les erres... Recordo l'hora de silenci, després de dinar, el silenci, el jardí, i que era una casa amb un cert encant, una casa que tenia una gràcia. I dos anys més tard, quan tenia sis anys, recordo aquella preciosa escola que hi va haver a Can Trinxent, tirada a terra per vergonya ciutadana, plena de mosaics de colors, amb les parets pintades per en Mir, i un jardí... Era una escola que me la vaig estimar sempre molt. D'allà vaig passar a l'Institut Escola de la Generalitat, que era exactament el mateix. Una experiència molt interessant. El meu pare també va intervenir a fer l'institut perquè s'hi entrés des de primària (Canigó, en deien). Hi rebíem el mateix tipus d'ensenyament, mai no he sabut si és que no ens examinàvem mai o si és que de fet ens examinàvem cada dia. El meu pare encara la va veure funcionar, l'escola del Parc, però de seguida després que jo hi entrés va morir.

I. — *I la vida familiar?*

J.M.A. — Oh! He de dir una cosa. De treballar amb el meu pare se'n deia «anar de galeres». En aquell temps es dinava a quarts de dues i el meu pare arribava a casa a les tres i tornava a marxar. Jo només recordo dinar amb el meu pare els dies de festa i durant les vacances. El recordo com una persona seriosa que jo veia molt gran. De fet tenia un aspecte molt envellit. Estava molt afectat per la feina. Era una persona seriosa, però era alhora

molt juganera. Amb ell jugàvem a «Romaní, romanà», allò que et posaven a la falda i et feien anar amunt i avall. També volia que fèssim coses i ell feia d'espectador. Amb els quatre germans fèiem, per exemple, aquella cançó de «les figures del pessebre», de Joan Llongueres, on jo feia de bon caçador que sempre vigila, llavors jo feia «pum!» i el meu pare s'havia de tirar a terra, i ho veia d'allò més bé. Ell preparava els Reis amb una gran il·lusió. Pensa que durant la dictadura, a casa ho havíem passat molt malament. El meu pare va treballar de representant d'una casa de joguines i de material escolar. I nosaltres vam tenir unes joguines que eren una pura meravella. Recordo el meu primer tren, que era de corda, però era un tren anglès que era una joguina d'aquelles, de pes, autèntica! I recordo el meu tricicle, preciós, verd i amb ratlles taronja... També recordo que vam anar a l'exposició del 29, i jo tenia quatre anys. La meua mare que també era mestra ens hi va dur, perquè li agradava molt caminar. A casa, a més a més, amb la meua àvia, la Carme Karr, que era una pionera del feminisme, teníem un autèntic ensenyament familiar. Mai no vam sentir allò de «No diguis, no toquis, no facis...» Podies preguntar el que fos, t'ho responien tot. Al meu pare li agradava molt el mar. A l'estiu anàvem a Tossa, i el meu pare, que venia només els caps de setmana, ens ho explicava tot i ens ho passàvem molt bé. Un any vam anar a Breda, per fer allò que en deien «mar i muntanya», i, és curiós, perquè a mi, aquell fet d'anar a la muntanya, com que sempre anàvem a mar, em va quedar molt gravat. Hi havia uns bous i a mi, veure uns bous que llauraven em va impressionar molt. Aquestes imatges les recordo perfectament. I recordo també una altra cosa, quan anàvem d'excursió, ell ens ho explicava tot fil per randa. Li agradava molt la natura: els animals, les plantes i el paisatge. Ho coneixia molt bé, i amb això vam tenir molta sort: ho sabia tot i ho sabia explicar molt bé. A casa també escoltàvem molta música. El primer disc que em van regalar, un disc d'ebonita, va ser «El cigne», de Saint Saëns, música clàssica, però a mi em va fer una gran il·lusió tenir un disc que era «el meu». I sobretot, a casa es llegia molt. Hi havia una gran biblioteca. El meu pare tenia molts llibres, fins i tot podríem dir superiors al seu «status econòmic». Bons llibres d'ensenyament: Jovellanos i Baldiri Reixach, dels segles XVII i XVIII, la Bernat Metge, Els Nostres Clàssics, i seguíem perfectament el moviment català. De petits ho llegíem tot, tot el que ens queia a les mans. Perquè, amb la biblioteca de l'àvia, a casa disposàvem de dues biblioteques, de tres, si compto els intercanvis que em feia amb la meua cosina. Jo era un gran devorador de llibres i llegia estirat a terra, que és una gran manera de llegir. Per a mi, llegir era una gran aventura.

I. — *I ara, en el centenari del seu naixement, on és Manuel Ainaud?*

J.M.A. — La presència del meu pare no és de nostàlgia, sinó d'esperança. Si vam ser capaços de fer un ensenyament que valia la pena, jo crec que som capaços de tornar-ho a fer. I només per les ganes de fer les coses ben fetes, amb imaginació i creativitat.

Opinions recollides per
Teresa Duran

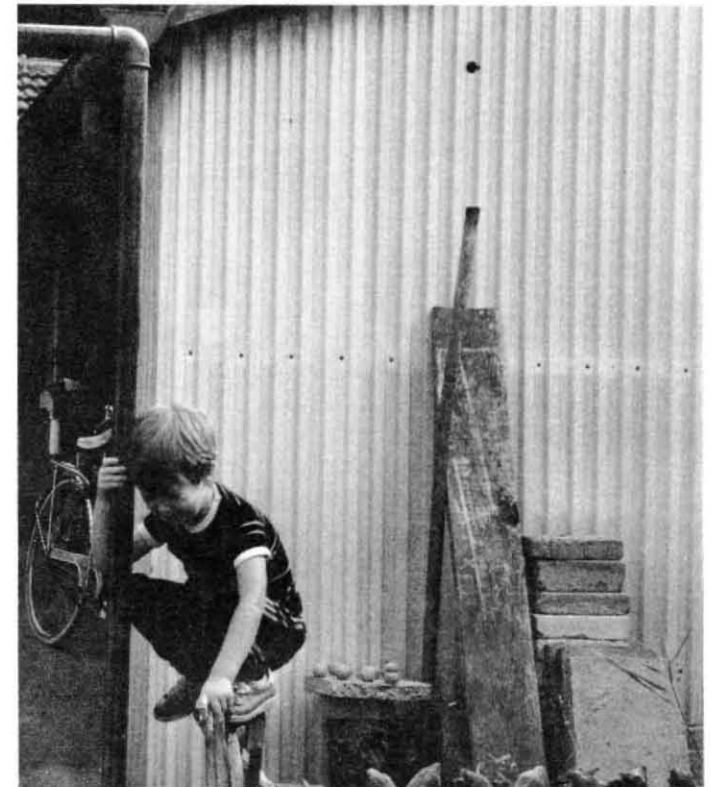
infant i salut

L'stress és un fenomen complex i global, amb components fisiològics, emocionals, conductuals i socials, que està implicat en el procés d'emmalaltir. El nen, al llarg del seu desenvolupament, pot experimentar diversos fets, situacions o esdeveniments vitals, que segons certes condicions, augmenten la seva susceptibilitat als trastorns tan psicològics com somàtics. Hi ha factors que moderen aquesta relació. L'entorn familiar i escolar, en l'infant menor de sis anys, té un paper molt important, com a suport social i com a font de models i mitjà d'aprenentatge de les habilitats necessàries per a afrontar les situacions d'stress.

L'STRESS A LA PRIMERA INFÀNCIA

GLÒRIA CANALDA, JOSEP TORO.

L'stress és un concepte confús i ambigu, que ha estat utilitzat amb diferents significats i en distints contextos en les ciències psicològiques i mèdiques, i que ha arribat a ser un terme incorporat habitualment a les nostres converses quotidianes, generalment amb connotacions negatives. Que és l'stress? Quines són les situacions que el provoquen? Quines són les seves conseqüències? Pateix el nen stress? Afecten al nen les mateixes situacions que a l'adult? Com podem prevenir l'stress? I com podem afrontar i superar les situacions d'stress? Aquestes són algunes de les qüestions a les quals les ciències de la salut intenten donar actualment resposta.



Podem definir l'stress com un fenomen que es dona quan un organisme, davant d'un estímul o situació *amenaçadora*, produeix una sèrie de respostes de tipus psicofisiològic, respostes que en certes condicions — intensitat, durada o freqüència— i amb la presència o absència de certes variables intervinents, poden donar lloc a manifestacions patològiques.

L'stress és un fenomen lligat a diferències individuals, és a dir, davant d'una mateixa situació les persones reaccionen de moltes maneres diferents. Diversos factors expliquen aquestes diferències: la percepció i avaluació individual de la situació, procés cognitiu lligat molt estretament a l'experiència prèvia del subjecte i al context social en què es dona la situació; el suport social o la percepció per part del subjecte d'aquest suport i dels seus propis recursos i habilitats per a afrontar la situació; factors constitucionals, temperamentals, etc...

Les respostes de l'organisme davant d'una situació d'amenaça, potencialment stressant, són de diversos tipus: fisiològiques —activació del sistema nerviós vegetatiu, del sistema neuroendocrí i del sistema immunitari—, emocionals, afectives, conductuals i cognitives. És a dir, és tot l'organisme el que respon, és tot l'organisme el que està implicat en un procés que, mitjançant els esmentats mecanismes fisiològics, pot conduir-lo a la malaltia.

Podem classificar les situacions o fets que poden constituir-se en stressants de la següent manera:

*«*Stressors*» *quotidians*: les tensions, inconvenients i conflictes propis de la vida diària, alguns dels quals poden ser efectes d'stressors crònics, dificultats econòmiques, interacció familiar inestable i conflictiva, etc... Hem de tenir en compte que en el nen petit l'stress familiar és la font principal del seu propi stress.

**Crisis del desenvolupament*: els diferents moments en el desenvolupament de l'individu que impliquen un canvi, canvi d'hàbits, d'exigències, de percepció de si mateix i de la seva relació amb els altres. En el cas del nen petit destacaríem, la segona meitat del primer any, ampliació del contacte amb figures no familiars, la deambulació, l'entrada a l'escola o guarderia, etc...

**Crisis vitals*: els fets, canvis, situacions que poden succeir en la vida de l'individu i que comporten un esforç d'adaptació, un canvi en el seu patró habitual de vida, com podrien ser entre altres i en el cas del nen, el naixement d'un germà, l'hospitalització, el divorci dels pares, un canvi d'habitatge, etc...

La recerca sobre stress infantil i les seves conseqüències és un fet relativament recent. La major part de treballs existents fins ara estudien l'efecte de la experimentació d'una situació concreta en l'àrea conductual-cognitiva-

emocional del nen. Ha estat molt poc estudiat l'efecte de l'acumulació de diversos fets o esdeveniments vitals i encara menys les conseqüències que aquests tenen en la salut somàtica. Els fets o situacions que han estat més estudiats són: l'hospitalització, la mort d'un dels pares, el divorci o la separació, la institucionalització com una situació de «privació materna» i el naixement d'un germà. Malgrat els resultats a vegades contradictoris d'aquests estudis i de les dificultats en aïllar o discriminar els diversos factors implicats, sembla que, en general, aquestes situacions comporten alteracions en el comportament del nen, modificacions que són més o menys intenses en funció de certs factors com: l'edat, el sexe, el temperament, la constitució genètica, el suport social, la cohesió familiar, les habilitats socials i de resolució de problemes, etc.

El naixement d'un germà i l'hospitalització són fets que afecten més els nens petits que els més grans. L'edat de més vulnerabilitat en el cas de l'hospitalització és dels 6 mesos als 4 anys. El divorci afecta totes les edats, encara que de manera diferent. La mort d'un dels pares afecta més, a curt termini, els nens més grans, però a llarg terme pot ser el contrari.

És important diferenciar en aquestes situacions els diversos factors implicats, per a analitzar amb quin d'ells s'associen les alteracions de conducta del nen. Per exemple, en el cas de l'hospitalització, aquesta comporta una separació de l'ambient familiar, l'entrada en un ambient desconegut, l'ansietat manifestada pels pares, una sèrie d'intervencions i tractaments que poden ser dolorosos.

S'ha comprovat que l'augment de les visites familiars, la presència contínua d'un dels pares o germans, infermeres fixes, etc. disminueixen els efectes negatius de l'hospitalització. En el cas del divorci o separació dels pares, els problemes de conducta que pot presentar el nen estan més relacionats amb la interacció dels pares abans i després de la separació, que al mateix fet de la separació.

Altres situacions o fets, freqüents en la vida dels nens i de menor importància, que han estat estudiats, com l'estada en escoles bressol, separacions curtes dels pares, la cura compartida del nen per altres persones a més dels pares perquè els dos treballen, etc., ens indiquen que els nens que passen per aquestes experiències mostren conductes diferents dels que no les han experimentat, però aquestes conseqüències no han de ser negatives o patològiques, només diferents, i en alguns casos beneficioses. Augmenten la resistència a l'stress en situacions futures. Els nens que han anat a l'escola bressol s'adapten més fàcilment a l'escola, els nens de mares que treballen toleren millor l'hospitalització, etc.

Una de les línies més innovadores en el camp de l'stress infantil consisteix a estudiar la influència de l'acumulació d'esdeveniments vitals stressants en la susceptibilitat a la malaltia. S'han elaborat unes escales que mesuren

l'esforç d'adaptació que un nen experimenta, en un període de temps determinat, en funció del nombre d'esdeveniments succeïts. Han sorgit diversos treballs que mostren que aquesta acumulació de fets stressants, en especial de tipus negatiu, està associada a una major probabilitat de trastorns, des d'accidents, alteracions del comportament, problemes d'adaptació social i escolar, infeccions respiratòries, agreujament de malalties cròniques, fins a malalties greus, com diversos tipus de càncer.

En un estudi pilot, realitzat al nostre departament, vàrem administrar un qüestionari d'esdeveniments vitals a 77 nens de 3 a 14 anys, distribuïts en tres grups d'edat, que presentaven un trastorn emocional-conductual agut, per detectar els fets stressants experimentats prèviament a l'aparició del trastorn. També es va passar el qüestionari a 3 grups de control. Els resultats ens indiquen un nombre de fets stressants significativament més alt en el grup de pacients psiquiàtrics, que en el grup de control. Els fets stressants més significatius corresponen a l'àrea familiar i escolar. En el grup de 3 a 6 anys els fets que presentaven diferències significatives són: naixement d'un germà, inici d'escolaritat, hospitalització dels pares, augment de la discussió entre els pares i problemes amb alcohol o tòxics en familiars. Els resultats de l'estudi no indiquen que aquests siguin els fets més importants per a nens de 3 a 6 anys, pot haver-n'hi d'altres de major significació, però en una mostra de subjectes, reduïda com la nostra, senzillament no varen succeir ni en el grup de pacients, ni en el grup control.

La investigació futura en l'àrea de l'stress infantil ha d'anar dirigida a descobrir els factors que intervenen i disminueixen l'efecte negatiu de l'experimentació de situacions stressants, per tal de realitzar una tasca tant d'intervenció com de prevenció. El nen des del moment del naixement està subjecte a un continu canvi, en una societat que està tanmateix canviant, i cada vegada a un ritme més ràpid. El seu desenvolupament està vinculat estretament al concepte d'adaptació, adaptació a l'entorn, adaptació a situacions noves, i a l'adquisició de les habilitats i recursos perquè aquesta adaptació sigui realitzada amb èxit.

L'adaptació del nen, no podem oblidar-ho, es realitza en un context social, *d'interacció*, en un entorn que a l'inici és bàsicament familiar i després s'amplia a l'escola. En aquest entorn, els pares, germans i educadors del nen tenen un paper molt important, ja que són ells els que proporcionen al nen els *models* de comportament i els mitjans d'aprenentatge i adquisició de les habilitats necessàries per afrontar les situacions stressants, que s'anirà trobant al llarg de la seva vida.

G.C. - J.T.

*Departament de Psiquiatria
Facultat de Medicina
Universitat de Barcelona*



TEMPS ERA TEMPS...

ELS NADONS I LA GUERRA. ARA FA 50 ANYS

Aquests dies es compleixen 50 anys de l'inici de la guerra civil. Mig segle del començament d'un breu, però complex, període que uní a la situació bèl·lica una revolució interna, plena d'intents de modificar la societat, a voltes des d'òptiques contradictòries.

Pel que fa a l'educació, el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) fou el més interessant exponent d'aquells dies de guerra civil. La guerra comportà el plantejar-se que l'escola bressol havia de ser assumida per l'escola pública. La substitució de la mà d'obra masculina per dones que ocupaven el lloc de treball que abandonaven els homes que anaven al front, la igualtat entre els dos sexes reclamada pels sectors més radicals, amb la consegüent incorporació de la dona a les milícies populars, exigia que l'educació pública es fes càrrec dels infants des dels primers mesos de vida.

Fins llavors les escoles de zero a dos anys havien estat una qüestió benèfica i filantròpica més que una exigència social, fet que es traduïa en institucions generalment sostingudes per l'església o per les caixes d'estalvis per tal d'acollir els nadons de les dones obreres durant les hores de treball.

Durant la guerra, tot i la timidesa dels objectius del CENU pel que fa a les escoles bressol,¹ hom donà a aquestes escoles i a les escoles maternals un caire d'autèntica escola i un plantejament eminentment educatiu.

Un altre fet significatiu del període de la guerra civil fou la voluntat que els educadors i responsables educatius catalans tingueren de preservar els infants de l'ambient d'odi i violència en què es vivia. Es volia esquivar fins on fos possible la influència de la guerra sobre els infants, que es pretenia que un dia fossin una generació d'homes de pau i solidaris. Més difícil encara era l'objectiu d'estalviar als nadons les irreversibles conseqüències que per al seu desenvolupament tindria la mala alimentació i la manca de condicions higièniques que tota guerra comporta.

Una mostra d'aquesta preocupació és l'aparició de l'opuscle El problema de l'infant, del metge J. Roig i Raventós, publicat el 1937, quan les xacres de la guerra ja es feien sentir. El passatge que a continuació reproduïm així com els dos quadres, un de recomanacions per a l'alimentació i l'altre de desenvolupament durant el primer any de vida, deixen besllumar les difícils circumstàncies en què van créixer els infants durant la guerra, ara fa cinquanta anys.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

¹ Vegeu *Infància*, núm. 19, juliol-agost 1984, pp. 28 i 29

EL PROBLEMA DE L'INFANT



















J. ROIG I RAVENTÓS

Si la nostra puericultura del temps de pau fos organitzada, la defensa fóra fàcil. Sols, dilatant els serveis ja instituïts, amplificant el personal ja avesat a la tasca i disciplinat per un temps de complir els seus càrrecs i especialitzant alguns serveis, per tal d'adaptar-los a la carestia i al major nombre d'infants, podrien beneficiar-se amb una acció mèdica social eficaç. Ara, sense un cos organitzat de puericultors, sense infermeres especialitzades, sense consultoris, ni guarderies suficients, es fa difícil posar a la defensa de les contingències bèl·liques els infants que són els qui han de menester una cura més delicada, perquè són els més febles. Les privacions i les manques d'higiene han estat sempre, en temps de guerra, les armes que primer han ferit els infants. No parlem de les víctimes dels projectils, ni dels atuits pels espectacles terrorífics de la batalla! Parlem d'un fet biològic, únic i transcendental. L'infant durant el primer any de la seva vida triplica el seu pes. El seu creixement és una funció vital *única* en la seva vida per la seva preponderància. Aquest creixement ha de fer-se amb una alimentació també *única* per la seva especificitat. El seu aparell digestiu té una vulnerabilitat *única* en l'existència. Com es pot comprendre, aquestes tres condicions necessiten una normalitat social completa per poder-les atendre com cal. Si no és així, es presenten els trastorns de creixement produïts per la carestia i les males condicions de l'alimentació, i els infants després de la guerra porten per sempre la petjada de la lluita. Podrem dir que són els mutilats de la nutrició.

El raquitisme, les distròfies i l'escorbut han estat les tres ferides que han posat en perill els infants d'una ciutat en guerra.

J.R.R.

ESQUEMA

Mesos	HORES DE MAMAR							
	6	9	12	3	6	9	12	
1.er		Llet						50 %
2.on		aigua d'arròs						33 %
3.er		o d'ordi						33 %
4.rt		sucrada al 10 %						25 %
5.è			Suc de fruita		30 a	50 gr.		
6.è		Llet pura amb sucre i farina						
7.è							Gran pausa nocturna de nou hores 2.º semestre	
8.è								
9.è								
10								
11								
12								

A 1 any fa sis apats en 24 hores

MATERNAL

Repós	Quantitat de llet per biberon	Guany de pes	Talla 50 cnts.	Desvetllament de la intel·ligència	Dentició	
De nit sis hores sense aliments. Gran pausa nocturna. Primer semestre.	100 a 110 grs.	30	Cap 35 Pit 32	alça el cap fixa la mirada	1.er trimestre	
	120 gr.	gr.	3,5			
	130 gr.	al	2,1			
	140 gr.	dia	2,2	s'interessa per allò que el volta. Agafa objectes	2.on trimestre	
	150 gr.	20	2,1			
	160 gr.	gr.	1,6			
	170 gr.	duplica	al	1,5	es posa dempeus. Es tomba. Agafa objectes. Diu papa i mama	3.er trimestre
	180 gr.	dia	1,1			
	190 gr.	10	1,4			
	200 gr.	gr.	1,1	intents de caminar arrossegant-se. Camina. Juga.	4.rt trimestre	
	200 gr.	al	1,2			
	200 gr.	dia	1,1			

triplica el pes
El cap i el pit son iguals.
Medeix
70 cent

te vuit dents

racó del conte

EL REI RATÓ

CONTE POPULAR

*Una vegada hi havia un rei rató
Que era molt gran i poderós. Tenia:
Un palau de xocolata
Un palau de formatge
Un palau de caramels*

I una filla molt bonica, la princesa Ratolina.

Un dia, el rei rató volia casar la seva filla amb... el sol.

—Ai, no, no —va contestar el sol— que no m'agrada la xocolata, ni el formatge, ni els caramels, ni les princeses ratolines. Només m'agradaria conèixer el núvol poca-solta que em tapa sempre que vol.

El rei rató es va enfadar tant que tot ho va veure de color lila.

Lavors, el rei rató va voler casar la seva filla amb... el núvol.

—Ai, no, no —va contestar el núvol— que no m'agrada la xocolata, ni el formatge, ni els caramels, ni les princeses ratolines. Només m'agradaria conèixer el vent poca-solta que m'arrossega cap on ell vol amb una sola bufada. El rei rató es va enfadar d'allò més i tot ho veia de color blau.

Lavors, el rei rató va voler casar la seva filla amb... el vent.

—Ai, no, no —va contestar el vent— que no m'agrada la xocolata, ni el formatge, ni els caramels, ni les princeses ratolines. Només m'agradaria conèixer la muntanya poca-solta que no em deixa passar.

El rei rató estava tan enfadat, que tot ho veia de color vermell.

Lavors, el rei rató va voler casar la seva filla amb... la muntanya.

—Ai, no, no —va contestar la muntanya— que no m'agrada la xocolata, ni el formatge, ni els caramels, ni les princeses ratolines. Només m'agradaria conèixer el ratolí poca-solta que viu a dintre meu i que s'hi passeja, fa el que vol, i jo no hi puc fer res.

Lavors, el rei rató va voler casar la seva filla amb... el ratolí.

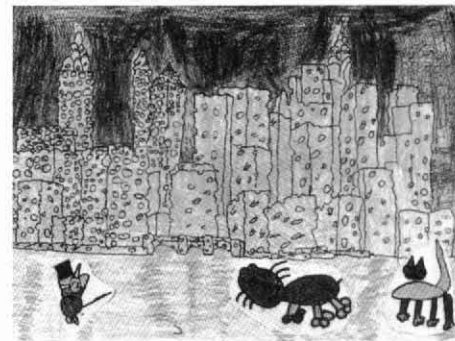
—Ai, sí, sí —va contestar el ratolí— Sí que m'agrada la xocolata i el formatge i els caramels i, sobretot, sobretot, m'agraden les princeses ratolines.

Així és que es van casar. El rei rató estava molt content i tot ho veia molt bonic.

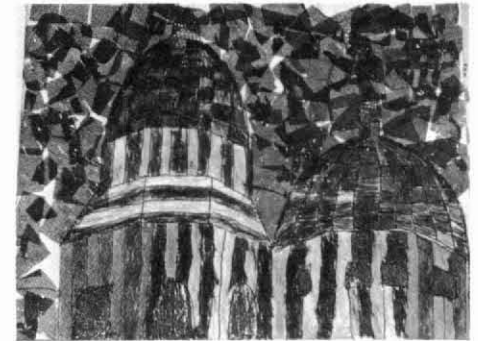
Versió de: **PILAR GORGORIO i
ROSER ROS**



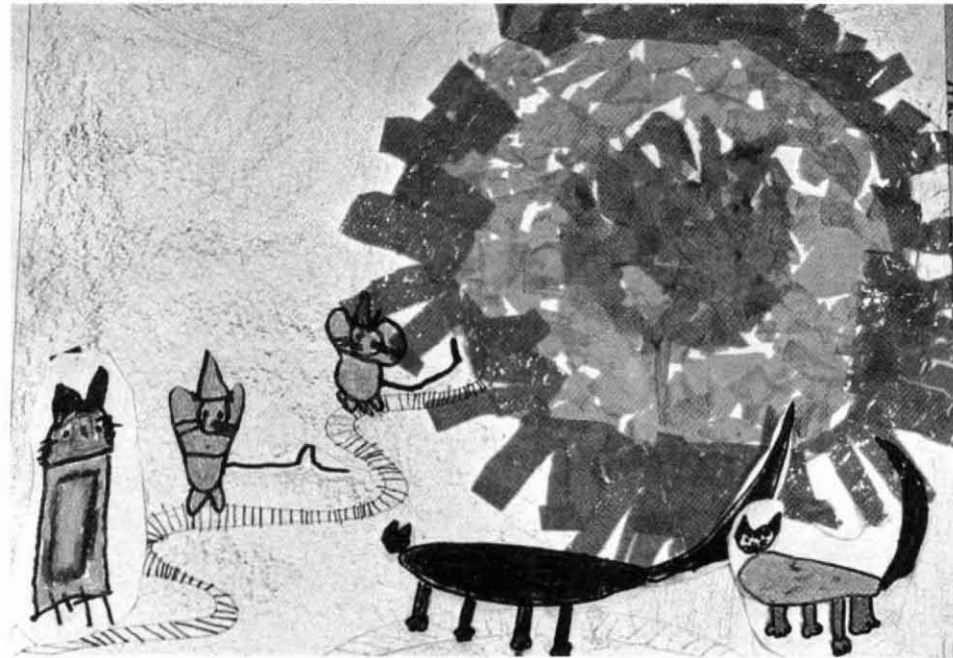
una vegada hi havia un rei rató



tenia... un palau de formatge



tenia... un palau de caramels



un dia, el rei rató volia casar la seva filla amb... el sol



ai, si, si, —r'a contestar el ratolí—. Si que m'agrada la xocolata i el formatge i els caramels, i sobretot, sobretot, m'agraden les princeses ratolines.

EPÍLEG

Deixeu-me fer-vos deu cèntims d'aquest conte que acabeu de llegir:

— cap dels qui confessàvem conèixer-lo des de temps immemorial, no podiem donar fe ni del nom del seu autor ni del temps en què probablement es devia anar fixant. Tot això em fa pensar que es tracta d'un conte que la memòria oral ha estructurat a través del temps mitjançant aspectes tan diferents com les informacions visuals, pràctiques gestuals i tot un cúmul de situacions globals que ajuden a completar allò que s'ha perdut per la via de la memòria.

— pel que fa al seu lloc d'origen no hi ha res cert; algú afirmava que era xinès puix que no es tractava de cap muntanya allò que l'espavilat ratolí rosegava a cor que vols sinó la gran muralla xinesa, amenaçant seriosament els seus fonaments. *E se non è vero, è ben trovato.*

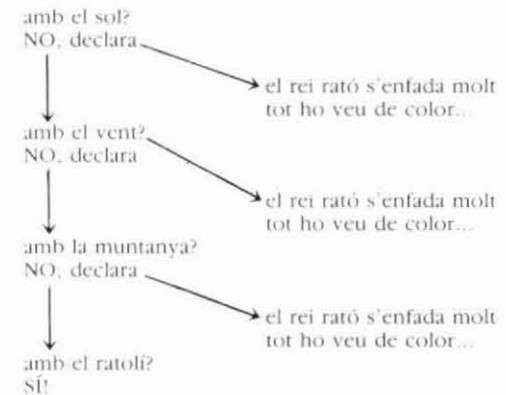
— la versió que teniu entre mans, està tretta de l'explicació oral que en va fer Pilar Gorgorio, mestra de la classe de quatre anys i de la meua posterior versió escrita; ambdues, però, tenen uns elements comuns: la presència de quatre grans seqüències, tres de les quals es tanquen amb frases d'identètica estructura i dues variables.

«el rei rató *es va enfadar tant* que tot ho va veure de color *lila*»
 «el rei rató *es va enfadar d'allò més* i tot ho veia de color *blau*»
 «el rei rató *estava tan enfadat* que tot ho veia de color *vermell*»

A l'interior de cada una d'aquestes quatre seqüències hi ha una frase, l'estructura de la qual ajuda el nen a reconèixer, endevinar i identificar la resposta de cada un dels possibles núvius que el rei rató busca per a la filla, resposta que serà sempre idèntica amb una sola variable, el nom d'aquell que és considerat més poderós que el seu antecessor.

Així, tenim una estructura com aquesta:

el rei rató vol casar
 la seva filla amb aquell
 que sigui més poderós



el rei rató ja no s'enfada

— la il·lustració del conte ha corregut a càrrec dels nens i nenes de la classe de quatre anys. La idea fou de construir un llibre molt gran que els ajudés a ficar-se dins de l'acció del conte. Hi trobareu des de la representació lliure de les accions i personatges que els nens han plasmat amb retoladors de colors i que han retallat i enganxat a la pàgina del seu gran llibre, fins a la construcció més dirigida dels tres palaus del rei rató que van ser fets mitjançant la projecció damunt d'un full d'un palau ja existent en un llibre, dibuix de la seva silueta i recerca de materials que en el moment de col·locar-los donessin la impressió de ser del material amb què fou construït el palau de veritat.

I que tot això ha passat així,
 és tan cert,
 com que el que és madur
 no és verd.

NOVETATS PER A L'ESCOLA, ESTIU 1986

COMPLEMENTS

PONT, 6, 7 i 8

GUIA DEL MESTRE, PONT, 6, 7 i 8

M. Carme Bernal, Assumpta Fargas, Oriol Guasch i Josep Tió

INTERSECCIONS

CONSTRUIR UN PROJECTE D'ESCOLA

Joaquim Franch i Joaquim Pèlach

TEXTOS PEDAGÒGICS

SUMMERHILL

A.S. Neill

DIDÀCTICA

L'ORIENTACIÓ VOCACIONAL A L'ESCOLA

Maria Lluïsa Rodríguez i Moreno

EL CINEMA A L'ESCOLA

Joaquim Romaguera, Esteve Rimbau i Joan Lorente-Costa

APUNTS

ELS FÒSSILS A L'ESCOLA

Anna Adan

EL CàLCUL MENTAL I LA CALCULADORA

Maria Antònia Canals

FORA DE COL·LECCIÓ

CANÇONER PER A L'ESCOLA

Toni Giménez



EUMO EDITORIAL

Carrer de Miramarges s/n Tel. 886 07 94

VIC (Osona)

informacions

Reggio Emilia a Terrassa

Els dies 7, 8 i 9 d'abril se celebraren a Terrassa les I Jornades per a l'educació de l'infant a l'Escola Bressol amb el títol «Nens i Institucions Infantils en una època de grans canvis».

Una iniciativa important que aplegà un gran nombre de mestres d'aquestes etapes, sempre oberts a parar atenció a la dinàmica i rigorosa realitat pedagògica de Reggio Emilia.

És un signe d'esperança constatar com cada cop més els ajuntaments treballen per al millorament del servei i l'atenció a la infància, bo i fent accessible als equips de mestres aquelles realitats que els poden servir d'estímul per al millorament de la seva pràctica quotidiana i la seva reflexió pedagògica amb una àmplia dimensió de la temàtica que avui envolta la infància.

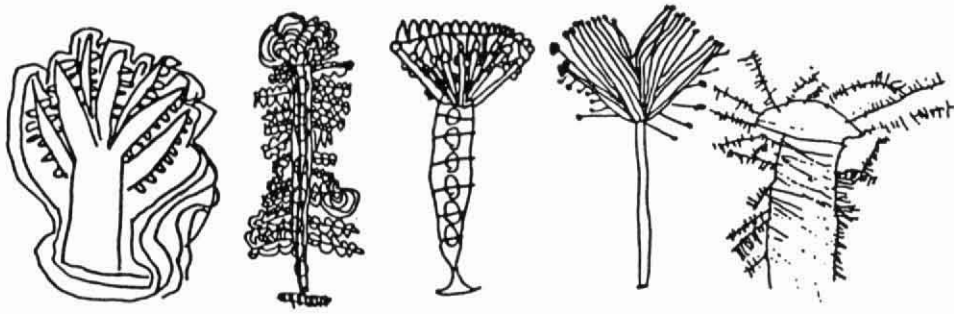
Al llarg de les Jornades Tiziana Filippini i Laura Rubippi, pedagogues del servei d'Escola Bressol i de Parvulari de l'Ajuntament de Reggio Emilia, exposaren diversos aspectes de la seva experiència al nombrós auditori que les escoltava.

La lliçó inaugural va córrer a càrrec del professor Malaguzzi, de la qual transcrivim els trets fonamentals:

Una primera anàlisi sobre la situació de la infància en el món actual ens evidenciarà que l'atenció sobre la població infantil està disminuint, si més no en el món occidental, tant en dotacions econòmiques com en projectes.

La fenomenologia que motiva aquesta pèrdua d'atenció obeeix a: un descens de la natalitat, que a Itàlia equival a un 50 % en els darrers deu anys; un canvi en la condició de la dona, que ha adquirit molts avantatges però que comporta també greus responsabilitats; un índex més alt de longevitat, que provoca problemes a la societat, ja que una vida més llarga planteja un programa social nou que cal relacionar, d'altra banda, amb l'educació dels nens.

Un repàs històric ens farà adonar que el concepte d'infància és una descoberta molt recent. Abans la infantesa estava abocada a la mort. Es feien molts nens, perquè la major part d'ells morien, i això va ser així fins fa molt poc temps. En realitat fins a la darrera dècada del segle XIX no apareixen les



primeres legislacions en defensa del nen. Lleis que encara ara són insuficients. A Europa no hi ha cap llei amb força orgànica des del 1973, però la problemàtica infantil no s'hauria de resoldre país per país sinó que caldria afrontar-la des d'un angle de cultura universal del nen, tant més que hi ha, entre els joves, un gran trasvàs cultural: treball, llengües, nomadisme, etc...

La infància és, doncs, una descoberta recent, que podem xifrar en quatre segles, que encara continua. Sembla que s'ha anat millorant la imatge del nen, o si més no la seva condició de membre d'una societat, però podria ben ser que el nen d'avui no tingués un destí serè.

Les tesis de l'americà Neil Postman sobre la desaparició de la infància no són acceptables, però són tesis sobre les quals cal reflexionar i que no podem oblidar. Aquestes tesis, que aviat trobarem a Europa, perquè aquí ens arriba tot el que ve d'Amèrica, remarquen en primer lloc el paper que la invenció de la impremta ha tingut en la conceptualització de la infància. La impremta ha provocat el distanciament entre l'home que aprèn a llegir i a escriure i el qui no n'aprèn, en aquest cas, el nen. La impremta obligava a la gent a aprendre, aïllant els infants com a població no culturalitzada i necessitats per tant de protecció.

Amb els mitjans tecnològics d'informació (i aquesta és la segona tesi de Postman) la infància desapareix. Els mitjans de comunicació no tenen llenguatges diferents per a nens i per a adults: parlen, produeixen sentiments, provoquen, creen imatges idèntiques per als uns i per als altres, cosa que fa innecessària la conceptualització especial de la infància.

Per a Loris Malaguzzi aquest és un fenomen sobre el qual cal reflexionar: el nen està abocat, com un adult més dins de la societat, a ser un objecte de mercat, de consum. La família, la societat, l'escola, l'educació, tenen aquest problema al davant i això no obstant se'ls escapa de les mans. Per això, Malaguzzi proposa una línia pedagògica institucional que busqui en primer lloc una certa resistència pel que fa a la pèrdua de la identitat del nen, i en segon lloc que pugui respondre a les qüestions i a les ambivalències que hi ha a fora i a dins de l'escola.

Caldria abandonar, amb molt sentit crític, la lectura dels textos tradicionals de grans autors i investigadors de la pedagogia i la psicologia i proposar-nos ampliar l'àrea de lectura a textos d'altres disciplines científiques que



no són confiades com a llibres de text per als ensenyants. Una escola basada en una sola línia investigativa seria absurda, i cal reflexionar sobre els temes de les tecnologies modernes. No es pot fer un disseny pedagògic acabat sense una pedagogia de recerca que sàpiga acollir diàriament la remodelació. Es tracta no només d'una pedagogia de recerca, sinó també d'una pedagogia de confrontació, i sobretot d'una pedagogia d'equip per a una renovació constant.

La pedagogia ha de ser flexible si volem un educador flexible, si volem un nen flexible dins d'una família flexible. Per això, el mestre ha de ser més curiós, més interrogant, més disposat a canviar del que ho era ahir per poder sortir a l'encontre de les tesis sobre la desaparició de la infància.

El camí seguit no es pot deixar, i cal valorar al màxim la formació individual que es fa a través de la pròpia feina, perquè la Universitat no fa productes acabats. La veritable formació és la que es realitza en el treball i que constata els problemes que tenen quotidianament els nens i els mestres. Cal un programa d'ajornament continu del mestre. L'autoformació prové d'ell mateix i cal que ho faci.

Les famílies que es discuteixen i es qüestionen fan nens que es discuteixen i es questionen. Les escoles que socialitzen, fan nens que socialitzen. Les escoles que són curioses fan nens que són curiosos, fan nens que ho seran. No s'ensenyava la socialització al nen, la viu. No s'ensenyava la curiositat al nen, la viu. No s'ensenyava a saber escoltar, s'escolta.

Cal un projecte general que tendeixi a definir l'escola a la imatge d'un sistema integral de comunicacions que qualifiquen la pròpia escola com un nucli comunicatiu no interromput i qualificat a tots els nivells.

Cada individu és un sistema de relacions amb el món físic, social, afectiu, familiar, del carrer, etc... Igualment la família és un sistema de relacions internes i externes.

Aleshores l'escola és un tercer nucli on hi ha cadascun dels sistemes de relacions del nen i, a més, cadascun dels sistemes de relacions de les famílies. Hi ha forces que van del nen a la família i a l'escola i forces que van de l'escola al nen i a la família. Per això, cal buscar un sistema de dinàmica on les relacions siguin vives al màxim. Cal una escola a la manera d'un túnel de vidre, com un passatge que permet alhora veure tot el que passa a fora i tot el que passa a dins.

Un nou butlletí per a mestres. «Miramarges»

Miramarges és el títol del butlletí de l'Escola Universitària Balmes de Vic. L'escola utilitza el Butlletí per a la difusió i informació tant dels actes que organitza, com dels estudis i anàlisis que genera. En definitiva, el butlletí es una eina més d'informació i observació del camí que va seguint el magisteri a Catalunya, només que, en aquest cas, s'hi afegeix l'al·licient de ser una eina fonamental per a veure la incidència d'aquesta escola universitària en la comarca d'Osona, i els seus voltants.



Sarpingàlia

El 23 d'abril es va inaugurar a Barcelona, a la Sala d'Exposicions de la Caixa de Pensions, la mostra SARPINGÀLIA que resumeix i il·lustra l'experiència del Taller «Poesia i Creativitat» dirigit per Ramon Besora i Jordi Junyent i adreçat als mestres i animadors de tot Catalunya i que va durar més d'un curs.

Evidentment la mostra no és més que això, una mostra dels treballs que s'han dut a terme en aquest taller, i de fet no fa sinó resumir molt i molt la tasca que des del taller es va projectar a una quasi vintena d'escoles. El millor per a un educador seria poder veure i assistir a totes i cadascuna d'aquestes escoles per veure'n la dimensió real de la feina feta i, sobretot, la participació dels nens.

Això no obstant, aquesta exposició, que no té altre adjectiu que el de testimonial, és prou suggerent. Cal endinsar-s'hi amb els ulls ben oberts perquè és sobretot el resultat visual, iconogràfic d'una feina. Cal trobar-hi les lletres amagades, els colors ocults, les matèries nobles... Cal, en definitiva, jugar-hi. Voler-hi jugar i no voler perdre. Només així observarem els mons que hi ha darrera cada mot, darrera cada forma. Com que és itinerant, l'exposició, un cop acabada la seva estada a Barcelona, i passat l'estiu, començarà a córrer per aquests mons de Déu, i acomplirà així la seva fita d'incitar, tant com es pugui, l'espectador a crear i recrear el nostre llenguatge de cada dia.

INFÀNCIA VIATJA AL PAÍS BASC



El viatge aquest any s'ha fet a un país molt proper al nostre, el País Basc, però no per proper més conegut.

Les múltiples valls, totes elles tapissades des del cim de les muntanyes fins al marge de les carreteres amb «tots els colors del verd» i el majestuós i potent mar, estableixen una característica física, òptica i ambiental només en iniciar la ruta pel País Basc.

L'amistat amb l'Escola de Mestres d'Eskoriatza ens ha facilitat el poder tenir accés a una vintena d'escoles (Escoles Bressol i Parvularis) representativa d'un ventall prou ampli de la realitat de Guipúscoa i Àlava, així com la celebració d'una taula rodona sobre l'Euskaldunització i un magnífic concert, foren les activitats que al llarg de la visita realitzàrem.

Languille, Ekintza, Amara Berri, Intxaurrenondo, Zurriola, Landetxe, Ikastetxe, Zuloaga, Villa Cristeta, Umezaintza, Erguin, Udaleskollaurrea, Eskoriatza, Rogelia de Álvaro, Izarra, El Pilar, Zaramaga, Hautxaro, han estat les escoles que durant els dies de viatge han obert les seves portes, explicant-nos amb companyonia i cordialitat la seva problemàtica, els seus anhels i projectes amb tot el contingut i plantejament de fons que els guia. Ens sentim amb el deure de destacar el nivell d'hospitalitat amb què hem estat acollits.

Ens limitarem en aquestes breus pinzellades a ressaltar aquells aspectes que ens han semblat més destacables:

TRES ASPECTES GENERALS DE POLÍTICA EDUCATIVA

- Possiblement des de casa nostra, el que més ens colpí fou constatar el nivell d'escolarització en el parvulari: a totes les escoles que visitàrem hi havia infants de 3, 4 i 5 anys. Al País Basc l'escolarització a parvulari cobreix quasi el 100 % de la població. El País Basc té Parvulari!
- Un altre aspecte amb el qual ens sentíem molt identificats fou la situació de les «Ikastoles», per l'estat de paral·lisme que han tingut i tenen amb les escoles del CEPEPC. També les Ikastoles es troben en ple debat sobre quin camí prendre: públic?, privat?, concertat?

• El tercer aspecte general que en bona part centrà l'atenció de la visita fou el procés d'euskaldunització que s'està portant a terme. Sobre aquest aspecte, fonamental per a la supervivència de la llengua al País Basc, vàrem poder observar la sistematització amb què es tracta l'aprenentatge de la llengua basca i com aquest en bona part es converteix en l'eix vertebrador de tota l'activitat a l'escola.

UN TEMA PENDENT: LES ESCOLES BRESSOL

Des del govern basc és un tema no abordat encara, sobre ell ni tan sols s'han plantejat la transferència.

El panorama continua immers en la història de sempre, guarderies laborals, guarderies de l'INAS, guarderies privades i guarderies municipals. No cal dir que aquestes darreres són les que gaudeixen de millors condicions físiques que contrasten amb la limitació de mitjans en què es troben les altres.

IMPRESSIONS DEL VIATGE

Com tota visita aquesta suscità opinions molt diverses. Per tal de donar una idea del que vàrem veure recollim tot seguit algunes aportacions dels participants.

Ikastola d'Eskoriatza

Una altra escola pública. No podem anomenar-la de forma diferent, ja que, com diuen els mestres *vàrem néixer per donar resposta a unes necessitats populars*.

Una escola petita (dues aules per nivell), per a nens petits (de 3 a 6 anys) en un bonic edifici i amb un entorn privilegiat.

La situació econòmica no determina la possibilitat d'assistir-hi. La subvenció del govern basc cobreix la pràctica totalitat dels costos que fins ara han estat finançats pel fons de l'obra social de les cooperatives laborals de la zona.

Ja d'entrada, la sensació de quelcom familiar: l'acolliment dels mestres cap a nosaltres, cap als nens, cap a les famílies. Un ritme tranquil i un gran respecte a l'individu.

L'euskera com a llengua única d'una escola, amb gairebé un 50 % de nens de parla castellana, on es parla constantment, on llengua i comunicació són una mateixa cosa (*el nostre objectiu és que els nens parlin i estimin l'euskera, i això no s'aconsegueix solament ensenyant un vocabulari i treballant unes estructures, sinó creant situacions en què el nen pugui parlar i ser escoltat i entengui frases; pugui escoltar i que se li parli*).

Referències familiars també en l'organització del treball: articulació de les programacions a partir de centres d'interès i presència d'animals i plantes en les aules; distribució del treball en racons... I d'altres aspectes que sorprenen: manca d'ambientació en els espais externs a les aules, un gust estètic diferent, poca riquesa de material...

L'escola, les escoles, estan fent una tasca de presentació i extensió de la llengua i la cultura (festes populars, cançons, jocs...) que polaritza part dels seus esforços, ja que, en aquests moments s'hi recolza bàsicament el procés de normalització cultural

Roser Reverter

Reflexions

¿Els catalans pactistes? Els historiadors sembla que diuen això, i també diuen que quan hem sabut pactar i negociar les coses han anat endavant.

Ara però, i en el tema que ens ocupa, l'educació, som profundament individualistes i ens tanquem en les nostres petites capelletes.

Les institucions dedicades a la formació dels mestres i moltíssims mestres s'esforcen per fer-ho bé, i deixen la vida en aquesta lluita de cada dia.

Malgrat tot això els resultats globals no són massa reeixits i tots veiem el que ens falta assolir encara.

A casa nostra hi ha gent i institucions de vàlua per potenciar la millora de l'educació, només caldria que, si més no, treballessin mínimament coordinats els representants de les diferents institucions.

En tot allò relacionat amb l'educació, hi ha una filosofia de base que marca pautes, però precisament per això caldria un marc unificador, en el qual, tot i respectant les diferents tendències, tots hi estiguéssim d'acord.

I aquest marc, si treballem per al nen, s'hauria d'establir sobre el profund respecte per a aquest nen, per allò que és com a persona humana, basant-nos en els coneixements que tenim de la seva psicologia i dels seus drets.

Aquest profund respecte l'he trobat en tots els mestres que he tractat al País Basc. Malgrat la seriosa problemàtica en què es troben (i que tots coneixem), saben passar per damunt de tot això davant un nen.

Això els fa esforçar per treballar en equip (aquesta paraula sembla màgica de tan poc real que és a casa nostra).

Jo vaig visitar una escola pública a Aretxabaleta. Hi treballaven plegats mestres de l'antiga ikastola (persones ja madures), mestres joves sortits de la normal i mestres de l'escalafó de funcionaris estatals.

En l'ambient es notava que s'entenien molt, i diria que força bé malgrat els pocs mitjans.

Els nens, fills dels treballadors de les cooperatives, fills de la gent dels case-ris, fills d'etarres, fills de guàrdies civils... vivien, jugaven i parlaven euskera junts. Se'ls veia feliços. Qui ho ha dit que al País Basc no hi ha pau?

Nosaltres, moltes vegades, més que pau, tenim son.

Pilar Gorgorio

Guarderies municipals a Vitòria-Gasteiz

Hem vist algunes guarderies municipals a Gasteiz-Vitòria. La ciutat de Gasteiz constitueix un marc urbà de característiques d'habitabilitat força agradables. Ciutat no massa gran, 183.000 habitants, que ha crescut sense constrenyiment a l'entorn del nucli antic. Hi ha espai per a l'edificació i per a les zones verdes, les construccions no són massa altes i sovintegen les places públiques ben conservades i, el que més ens sorprengué, equipades amb jocs per a infants, jocs no estandarditzats, diferents a cada plaça, zones en definitiva que inviten a grans i a petits a passar-hi una estona, especialment a la primavera i a l'estiu.

Les guarderies que hem visitat se situen en aquest context d'habitabilitat i d'espai, ens hem sorprès en veure l'abundor de superfície de cada una de les guarderies. Hi ha lloc per a tot. Hi ha «aules», un dormitori, un menjador, una gran sala de jocs motrius, la cuina, sala de mestres, sanitaris, etc.

Tenen nens d'edats compreses entre 1 i 3 anys; als tres anys els nens ja estan escolaritzats al parvulari. La població infantil atesa a les guarderies és de 1.200 nens. Només hi ha un centre on s'acullen nens de 0 a 1 anys (10 nens). En l'actualitat la política municipal tendeix a ampliar l'admissió dels nens a les edats més petites, és a dir, als de 0-1 anys, però els caldrà remodelar edificis.

Però el tema que creiem necessari destacar és el de l'euskaldunització. Gasteiz és la zona del país base on fa més temps (200 anys) que es va perdre la parla euskera. I ara, l'Ajuntament hi és molt sensible. Volen recuperar el temps perdut i saben bé que és imprescindible en l'afer de la normalització lingüística assegurar bé les primeres edats. Les guarderies municipals funcionen amb model B, és a dir, bilingüe, però les dificultats de la parla no vénen donades pels nens, que fàcilment aprenen euskera, sinó pel personal encara no euskaldunitzat.

L'Ajuntament ha endegat un pla d'euskaldunització del personal, pla que en cinc anys arribarà a cobrir la totalitat de la plantilla consistent a alliberar durant un curs sencer 15 educadors que reben classes intensives (40 h setmanals) i que són reemplaçats a la guarderia durant tot l'any, per unes altres quinze persones. Acaben el curs amb el certificat del reciclatge. Per a aquesta empresa d'euskaldunització l'Ajuntament ha nomenat un coordinador que s'hi dedica a temps complet.

Pepa Òdena

AMARA BERRI. Una escola que ens fa pensar

Fa temps que ens preocupa com fer realitat l'objectiu d'ensenyar als nens a aprendre.

L'interès per trobar nous aspectes que ens facilitessin la reflexió sobre aquesta qüestió, ens portà a emprendre el camí de Catalunya al País Basc. Un viatge, que com tots els veritables viatges, ens ha donat l'oportunitat d'apren-

dre, en aquest cas, d'una interessant experiència: Amara Berri, una escola pública de Donosti.

Si avui en volem parlar és perquè allí es dóna prioritat a tres aspectes bàsics: 1.— l'aprenentatge de conceptes i fets. 2.— els procediments d'aprenentatge. 3.— les actituds.

Amara Berri se'ns va presentar com un model a tenir en compte en les nostres escoles pel que fa a la importància que es dóna a allò que és processual i actitudinal.

Afavorir l'autonomia, donar importància a la interacció social en els aprenentatges, tenir en compte els interessos dels nens i els seus coneixements previs, valorar l'interès de la metodologia en els aprenentatges, afavorir processos de síntesi, anàlisi, creativitat... no són de cap manera aspectes puntuals que es donen de tant en tant, sinó que són els puntals sobre els quals s'estructura l'escola.

Els nens des de 4 anys s'organitzen a la classe en petits grups; grups que es mantenen al llarg dels cursos. A pre-escolar, escullen cada matí el racó on volen treballar i pensen juntament amb el mestre què volen fer i com ho faran. Hi ha la zona del teatre, de la casa, de la botiga, dels jocs, de la pintura i de la impremta. Aquests espais són més o menys delimitats segons l'edat dels nens.

Cicle Inicial, s'estructura amb 6 tallers: xerrades, ràdio, taller d'expressió, premsa, barri i teatre.

No hi ha una diferenciació de tallers per edats. En un mateix taller, s'hi troben nens de 1r. i 2n. curs, i en les diferents zones d'aquests, els grups no són mai per edat cronològica. Cada grup, escull el treball a realitzar dins el taller, organitza la feina seguint unes pautes metodològiques que estan a l'abast del nen i avalua el que fa i fan els altres, i corregeix en el cas que sigui necessari, el treball que han fet. Els nens al llarg del curs passen pels 6 tallers. El mestre al seu costat els observa, motiva, ajuda, proposa...

En tot moment els nens saben per què estant fent un treball i tenen clar el camí o camins que poden seguir per aconseguir l'objectiu que persegueixen. Els objectius segons els tallers poden ser molt variats: escriure una carta a un amic, resumir un conte per explicar-lo a la resta de la classe, representar una obra de teatre, preparar les notícies per a una emissió de ràdio, pensar el material necessari per a preparar un àpat i anar-lo a comprar...

Totes aquestes activitats, immerses en un context de joc, pretenen aconseguir que els nens es plantegin problemes i busquin estratègies per solucionar-los, però que alhora siguin crítics amb els resultats aconseguits i els processos utilitzats. I tot això, pensem que els ajuda a construir coneixements i a fer-se amb unes eines, uns mètodes i unes actituds que els permetran aprendre sempre del medi que els envolta, de la realitat que els toqui de viure.

Per això ens ha agradat aquesta experiència, perquè és un pas endavant en l'educació per l'autonomia, en el significat més profund del terme.

També, com era d'esperar —afortunadament, sempre que s'apren sorgeixen nous problemes— se'ns varen plantejar alguns interrogants: com ha de ser la formació inicial i permanent dels mestres de tots els nivells educatius, per fer possible experiències com aquestes en les quals s'ensenya als nens a aprendre? Quines actituds ens hem d'educar?...

Ens queda molt per reflexionar, però ens complau veure que el camí és obert.

**Anna Gené i Duch
Montserrat Noria i Jové**

Escola de Magisteri, Heida



Escola AMARA BERRI de Donostia

El nostre mètode de treball és globalitzat, però només la vida és global, per tant, treballem a partir de situacions vitals. Així iniciava Loli Anaut, coordinadora d'Amara Berri, la informació sobre el funcionament de l'escola.

Amara Berri és una escola pública de Donostia. El seu nom (Barri Nou) ens evoca població obrera, immigrada. De fet, la pràctica totalitat de l'alumnat té el castellà com a llengua familiar. A l'escola, dels tres grups que hi ha per nivell, dos segueixen un model d'ensenyament bilingüe (introducció de l'euskera a nivell oral de forma progressiva, assegurant-ne una correcta comprensió i expressió al llarg del Cicle Inicial, per passar a escriure'l a 3r.) i un grup ho fa globalment en euskera.

A les classes de Parvulari, de 3 a 6 anys, després d'una estona de treball col·lectiu d'euskera, els nens es distribueixen en les quatre zones de l'aula: casa, jocs, teatre i expressió plàstica. Els racons són pràcticament els mateixos en tots els nivells (a 5 anys s'hi afegeix la botiga), amb material i activitats diferents.

Però és sens dubte el funcionament del Cicle Inicial que s'està ampliant al Cicle Mitjà, el que més sorprèn de l'escola. Les agrupacions dels nens no es fan segons el curs que realitzen. Els nens de 1r. i 2n. estan barrejats, intentant dividir al menys possible els grups que han fet junts el Parvulari.

Cada grup fa una activitat col·lectiva a primera i darrera hora del dia. La resta d'horari escolar passen, durant mig trimestre, per tres dels sis departaments en què està organitzat el cicle. L'altre mig trimestre, amb els mateixos mestres, van als altres tres departaments. Per tant, cada mestre està al càrrec de dos departaments (mig trimestre a cadascun).

Cada departament treballa, fonamentalment, una àrea d'aprenentatge (dos llenguatge, dos matemàtiques i dos expressió), a partir de propostes col·lectives com: una revista, una emissió de ràdio que després escoltarà tot el Cicle, simulació de la vida en un barri... Cada departament té diferents seccions:

XERRADES

- correspondència
- contes inèdits
- síntesi de contes
- xerrades

TALLER DE L'ARTISTA

- Activitats d'expressió plàstica.

BARRI

- casa
- telers
- botiga
- caixa d'estalvis

RÀDIO

- centre meteorològic
- entreteniments
- reportatges
- curiositats

TEATRE

- cine
- titelles
- màscares
- teatre

REVISTA

- entreteniments numèrics
- fàbrica de galetes
- arxiu de paraules (qualitats o accions de personatges o objectes).

En tots els departaments, malgrat la diversitat d'activitats, hi trobem tres constants: el treball en grup, la importància del mètode de treball (*és més important la metodologia que els continguts*) i l'exposició del que s'ha realitzat a la resta de companys, que hi fan aportacions crítiques.

Un treball en grup dels nens, que implica un treball en equip dels mestres, en una escola pública distribuïda en cinc edificis amb 15 aules (de Parvulari i Cicle Inicial) i una mitjana de 30 nens per grup. Una educació per fer participar de la feina feta i acceptar-ne les crítiques per part d'uns mestres que autoavaluen cada curs la seva pròpia tasca a través d'una acurada observació i registre dels progressos de cada alumne (es valoren al voltant d'uns 300 ítems de cada nen).

Un projecte ambiciós: treballar a partir de les situacions vitals, que té dificultats d'aplicació. ¿Com fer entrar la vida a l'aula sense convertir-ho en un esquema racionalitzat, en una visió adulta del que ha de ser la vida del nen? ¿Com acollir en un engranatge tan precís com el que plantegen els mestres d'Amara Berri els petits-grans esdeveniments de la vida individual (des del naixement d'un germà a portar sabates noves...)? ¿Com compensar la manca d'un mestre fix, d'un espai físic propi, en uns nens necessitats encara de punts de referència estables? ¿Com aconseguir que els nens adquireixin una metodologia de treball sense transmetre-la com una sèrie de passos a seguir que ha establert el mestre?

Trencar esquemes és sempre un risc. Que un canvi representi un avenç depèn de la capacitat d'anàlisi i autocrítica i de la flexibilitat dels plantejaments.

Roser Reverter

QUADERNS DE VACANCES

Els llibres perquè el nen repassi, practiqui i aprengui jugant



Els Quaderns de Vacances són llibres concebuts amb plantejaments senzills, alegres i divertits.

Cada quadern conté uns centres d'interès que globalitzen les diverses matèries.

El nen hi exercita múltiples tècniques de treball com experimentació, classificació, observació, recerca, etc.

Practica jocs i entreteniments en relació amb cada tema, i els pot compartir amb els seus companys i amics.

Totes les activitats es resolen amb elements del mateix quadern o de l'entorn més immediat.

El llenguatge, adequat en cada llibre a l'edat corresponent, és viu, planer i amè, sense que deixi de ser enriquidor.

I tot això il·lustrat amb profusió i a tot color.

Quadern de Vacances és, en definitiva un llibre atractiu i profundament pedagògic. Perquè aquest estiu sigui divertit i profitós.

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa

cop d'ull a revistes

Lectura i escriptura

L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE. Annic Jardinier. «*L'école maternelle française*» núm. 8, maig 86, pp. 17-32.

Literatura infantil

L'ENFANCE DE L'ART. Marc Soriano. «*La revue des livres pour enfants*» núm. 107-108, gener-març 86, pp. 30-39.

LA FIABA E IL PROCESSO INCULTURATIVO DEL BAMBINO -2-. Maria Cristina Citroni. «*Infanzia*» núm. 7, març 86, pp. 40-43.

Llengua

COMPARACIÓN ENTRE TRES PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA. M.F. Buteau i H. Gougeon. «*Infancia y aprendizaje*» núm. 33, gener-març 86, pp. 37-62.

IMMERSIÓ A PARVULARI. Mercè Voltas. «*Guix*» núm. 103, maig 86, pp. 25-28.

Pedagogia

BAMBINO E ANIMALI, UN RAPPORTO DA COSTRUIRE. E. Bardullo. «*Scuola Materna*» núm. 14, abril 86, pp. 13-16.

ESPRESSIVITÀ E COMUNICATIVITÀ. Monogràfic. «*Scuola Materna*» núm. 15, maig 86, pp. 36-42.

LOS PROYECTOS COMO INVESTIGACIÓN. G. Heras, M. Pujol i N. Roca. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 137, maig 86, pp. 38-42.

Política educativa

RAPPORT FAIT AU NOM DE LA COMMISSION DES DROITS DE LA FEMME SUR LES INFRASTRUCTURES D'ACCUEIL DES ENFANTS. Gabriele Peus. «*Parlament Europeen. Rapports*» febrer 86. Doc A2-220/85.

Psicopedagogia

UNA SETTIMANA DI VITA COLLINARE. Anna Selva i Alessandra Orlandi. «*Infanzia*» núm. 7, març 86, pp. 34-39.

MAITRISE DU GESTE ET POUVOIRS DE LA MAIN CHEZ L'ENFANT. Síntesi de ponències. Jornades organitzades per l'UNICEF sobre el tema. París. Groupe Consultatif de l'Unicef, 1984.

Societat

IL BAMBINO IN OSPEDALE. Monogràfic. «*Bambini 86*» núm. 4, abril 86, pp. 9-35.

UNE MAISON POUR JOUER. Jean Jacques Huguen. «*Vers une éducation nouvelle*» núm. 402, abril 86, pp. 62-67.

Associació de Mestres «ROSA SENSAT»

Còrsega, 271

08008 BARCELONA

BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ
DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS		NOM	
ADREÇA			
POBLACIÓ	D.P.	PROVÍNCIA	
TELÈFON			

S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.650, - ptes.
 Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) 3.040, - ptes.
 Se subscriu a *In-fàn-ci-a* (6 números) 2.067, - ptes.
 (Preus per l'any 1986)

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
 Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms	
Nom i Cognoms del titular	
Banc/Caixa	Agència
Població	Província
n. compte / llibreta	

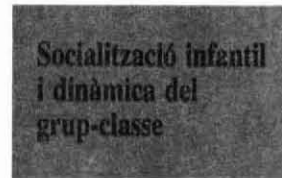
Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meua

- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
- subscripció a *Perspectiva Escolar*
- subscripció a *In-fàn-ci-a*

(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)

(firma)

biblioteca



J. Biscarri / L.L. Samper / J. Sanuy



Dilagro

BISCARRI, J.; SAMPER, LL.; SANUY, J., **Socialització infantil i dinàmica del grup-classe**. Lleida. Dilagro, 1985.

Molts són els autors que creuen equivalents els conceptes d'educació i socialització. Aquest llibre, divulgatiu i planer, contribueix a establir les afinitats i diferències entre els dos termes i la dimensió de la socialització a l'escola i en el grup. No es tracta de noves aportacions teòriques, sinó d'una acurada i precisa síntesi entre els diferents aspectes, autors i aportacions que s'han donat en aquest àmbit. És per això que el llibre conté una informació d'allò més vàlida, tant per la seva actualització com per la publicació d'esquemes i exemples prou concrets i prou propers a la nostra pràctica quotidiana.



Equip de Parvulari i Cicle Inicial de l'Escola Municipal Barkeno, **Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre**. Barcelona. Barcanova, 1986.

Com diu la coberta del llibre, l'objectiu és saber respondre a les necessitats i característiques dels alumnes. Per fer-ho, el llibre exposa d'una manera pacient i sistemàtica les experiències que s'han fet a l'escola Bàrkeno en els diferents àmbits: l'espai, el joc, la plàstica, la construcció, la cuina, l'oralitat, l'escriptura i la lectura. El punt de vista de l'experiència és sempre el de l'observador, el mestre. Així, el llibre es converteix en una anàlisi exhaustiva del procés d'aprenentatge de l'activitat escolar. Però és també més que això. El llibre, en la mesura en què l'escola Bàrkeno no és pas tan diferent de moltes altres, es converteix en una anàlisi de les nostres escoles. Una radiografia completa de com estem educant i què és l'ensenyament avui al parvulari i al cicle inicial. Un llibre testimoni que ha obtingut el Premi Barcanova 1984.

CURSOS GLOBALITZATS PER A ESCOLES BRESSOL I PARVULARI

Treball a partir d'objectius d'aprenentatge

- El material de l'alumne porta incorporats: gomets, cartolines, etc.
- Les Guies Didàctiques amb programacions completes de tot el curs com a model.

Autors

L'Avet equip de Preescolar

LLIBRES DE L'ALUMNE

Quac Quac

Fitxes de treball
(Un volum)
Bossa de gomets

GUIA DEL MESTRE

Quac-Quac



NOVETAT

LLIBRES DE L'ALUMNE

3-4 anys

Cucut

1r. trimestre
2n. trimestre
3r. trimestre

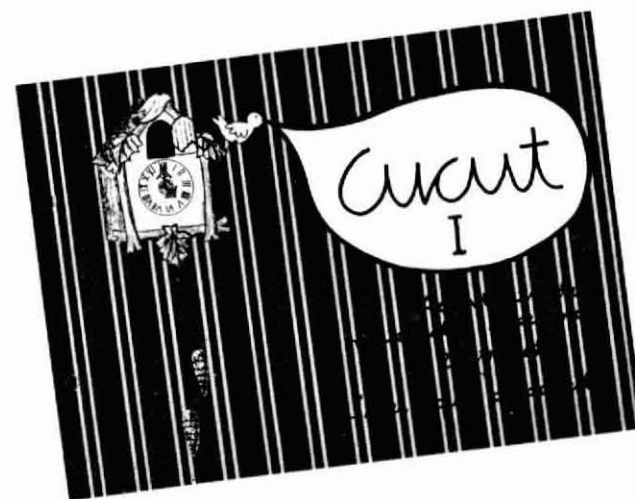
4-5 anys

Cric-Cric

1r. trimestre
2n. trimestre
3r. trimestre

GUIES DEL MESTRE

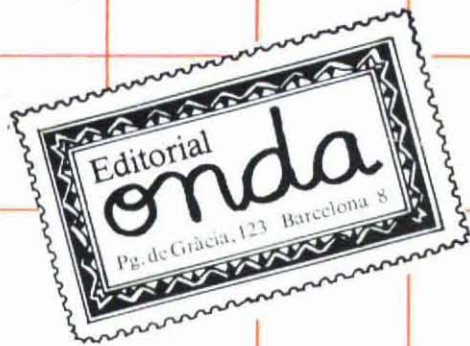
Cucut
Cric-Cric



Sol·liciteu informació
i catàleg a:

EDITORIAL ONDA

Passeig de Gràcia, 123, 2n., 1a.
Tel. 218 21 26
08008 BARCELONA



Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

EI 5 (5-6 anys) dos albums, llibre d'imatges, murals i llibre del mestre
Les lletres Montessori adaptades a la Fonologia Catalana
L'Educació musical a la llar d'infants

Les paraules curtes

Col·lecció de 47 fotografies per
a l'aprenentatge de les vocals