

REVISTA  
DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE  
MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fànci-a

març  
abril  
1987

# 35

educar nys



TREBALL GLOBALITZAT PER A LA CLASSE DE 5 ANYS

*La  
reforma  
és a "onda"*

**ESTEM PREPARANT MOLTES NOVETATS  
PER AL PROPER CURS!!**



Sol·liciteu informació  
i catàleg a:

**EDITORIAL ONDA**  
Passeig de Gràcia, 120, 2n., 1a.  
Tel. 218 21 26  
08008 BARCELONA

# EL DEFENSOR DE L'INFANT

Tenim un «Defensor del Pueblo» per tal de mantenir els drets dels ciutadans davant de l'Administració, en l'àmbit estatal; tenim a Catalunya un Síndic de Greuges amb la mateixa comesa en l'àmbit de l'Administració de la Generalitat.

¿N'hi ha prou amb aquestes dues figures, per a la defensa dels drets dels infants? Vet aquí una qüestió que ens anàvem posant mentre anaven perfilant-se les dues figures anteriors en el panorama actual de drets i llibertats. En principi, el ciutadà adult ha de conèixer els seus drets, els ha de poder exercir i ha de saber distingir entre els drets que s'ha de fer mantenir per la Justícia, o per l'Administració, o contra l'Administració, que és el cas en el qual l'ajuden les noves figures del Defensor o del Síndic.

Però el nen petit és un ciutadà subjecte de tots els drets del ciutadà encara que no ho sàpiga ni pugui mantenir-los. Per això l'infant té drets propis en raó precisament al procés de consecució d'aquests drets del ciutadà adult, i en raó de la seva indefensió: els Drets del Nen, objecte de Declaracions i de Pactes de caràcter internacional. Uns drets que, si els ha pogut exercir, periclitaran amb la seva entrada al món adult, però que mentre no hi arriba, tenen l'enorme transcendència de ser el camí que hi mena.

Enfront de qui caldrà defensar els drets del nen? A vegades enfront de l'Administració, certament, però moltes més vegades enfront d'una part o altra de la vida social, propera i concreta, o remota i difosa. I com, i quin nen podrà demanar la defensa dels seus drets? Amb quin, possiblement desconegut, dret? És per donar resposta a aquestes qüestions que se'ns dibuixa la figura del Defensor o el Síndic dels Drets del Nen.

En aquestes mateixes pàgines hem rebut i publicat notícia dels maltractes als nens, de la pallissa mortal a la desatenció (notícies que es reben d'arreu del món o que no es reben dels veïns); aquestes mateixes pàgines han tractat els Drets del Nen i tot el que afecta el nen petit des del prisma del gran dret del nen a esdevenir home subjecte de drets, home civilitzat, des del prisma del Dret a l'Educació.

És per això que, en el cas dels nens, no ens sembla suficient la figura d'un Defensor o un Síndic, amb un terreny de joc i uns jugadors perfectament definits: Administració i Ciutadans. Ens cal la figura del que ajuda a definir, en cada ambient social, la problemàtica dels nens i dels seus drets, que pledeja no sols amb l'Administració en abstracte, sinó amb les institucions en concret, que no sols pledeja sinó que conforma una sensibilitat social, en la gran i en la petita societat, en favor del nen, de cada nen, que els encamina tots plegats en l'acompliment dels seus drets.

El Defensor del Nen existeix ja en algun país; dies passats ha estat a Barcelona el d'Israel. En una ciutat com la nostra, que té tantes, i patents, i institucionals, i personals bosses de maltracte, a més de les subtils i difoses, els matisos que ell defensava en el tracte del nen a Israel podrien semblar un luxe. Però ben al contrari, feien pensar en com ens cal molt més la figura institucional del Defensor de l'Infant.

## in-fàn-ci-a-35

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: SOCIALITZACIÓ DELS NENS AL PARVULARI/Liliane Lurçat	4
Escola 0-3: UN PROJECTE PER A L'ESCOLA BRESSOL/Walter Fornasa	14
Escola 0-3: TEMPS ERA TEMPS. HUXLEY: CONDICIONAR PER EDUCAR/Josep González Agàpito GUARDERIES INFANTILS. SALES DE CONDICIONAMENT NEOPAVLOVIÀ/Aldous Huxley	18
Bones Pensades: PASQUA I ELS OUS VIROLATS	20
Escola 3-6: ANEM CANVIANT EL NOSTRE ESTIL DE TREBALL/LI. I. «El Passeig»	21
Escola 3-6: ELS POEMES DELS NENS/Josepa Gómez, Enric Vilaplana	25
Infant i Societat: CONVERSA AMB UN PINTOR/Albert Ràfols Casamada	30
Infant i Societat: LA INTEGRACIÓ MULTICULTURAL/Lisa Conway	33
Infant i Salut: EL NEN ASMÀTIC A L'ESCOLA/Francesc Prandi i Farràs	39
Racó del Conte: ENRIC PERD UNA DENT/Empar de Lanuza	42
Informacions	45
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: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Josep Bras, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Fotografia coberta: Gabriel Serra. Composició: Grafitec. Fotolits: Savac. 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: 2.270 ptes. l'any P.V.P.: 418 ptes. I.V.A. inclòs.

# plana oberta

2-fàn

## L'hivern se'ns ha fet llarg

Imagineu-vos un pare i una mare que tenen dos fills. Un nen de 4 anys i un altre de 2 anys.

Imagineu-vos que aquest pare i aquesta mare tenen fills però no tenen una caseta fora ciutat. Viuen a Barcelona i, fora de les vacances d'estiu, passen l'any a Barcelona.

Imagineu-vos que per a aquest pare i aquesta mare, els espectacles: el cinema, la música, el teatre, la dansa, són molt importants. Els agrada viure a Barcelona justament perquè hi ha tantes possibilitats de veure espectacles diferents i variats.

Doncs bé, quan arriba l'hora de compartir aquesta flaca amb els fills, ens topem amb la manca gairebé total d'espectacles per a la seva edat i per a la seva resistència.

Sabem que algun cop, algun cantant o un altre animador ha visitat l'escola dels nostres fills. Sabem que a vegades, amb tota la clas-



se, els nostres fills han assistit a un o altre espectacle. I sabem també que hi ha entitats organitzadores d'espectacles per a escoles. I ho celebrem.

Però ens agradaria compartir aquests moments de lleure amb els nostres fills.

Ens agradaria fruit plegats dels espectacles. Certament, les AAVV i la Fundació Miró entre d'altres organitzen activitats per a nens, a les quals normalment assistim. És per això, perquè hi anem i ho coneixem, que ens agra-

daria poder fer un parell de suggeriments:

Calen espectacles per a infants petits, de durada curta, de mitja hora o de tres quarts com a màxim però pensats i adreçats als *caganius*. Fa un no-se-què assistir als espectacles infantils i veure que mentre la sala és plena de pàrvuls, els actors han muntat un espectacle potencialment adreçat, gairebé sempre, als nens de 8-9 anys.

Ja sospitem que per a un centre organitzador d'espectacles, espectacles de durada in-

ferir a una hora i a un preu baixíssim com obliguen els espectacles infantils, no deu ser gens rendable. Tanmateix és necessari.

També caldria que els espectacles infantils es portessin a terme a totes hores, i no només els dissabtes i els diumenges al matí. Ens agradaria molt compartir la tarda amb els nostres fills, perquè els matins fa sol i val la pena passejar, però les tardes se'ns fan llargues tancats a casa i mirant plegats el televisor, refugi al que ens caldrà recórrer cada cop més sovint, perquè els dibuixos animats hi són sovintejats i curts en dissabte i diumenge. I perquè la televisió i el vídeo ens ofereixen més possibilitats de compartir entre pares i fills els moments de lleure que no ens ofereix la nostra pròpia ciutat.

Que això no sigui l'«ideal» no vol pas dir que aquesta no sigui la realitat actualment. Barcelona aboca els menuts a la TV, i ho continuarà fent mentre ningú del camp públic, o privat, no s'adoni de la necessitat i de les ganes que tenim, pares i fills, de compartir els nostres moments de lleure i el nostre gust pels espectacles.

Teresa Sampere

# plana oberta

## Educació plàstica o artística

### Reflexions entorn del tema

Quan sentim la paraula «plàstica» possiblement el primer que ens ve a la ment son papers, pintura, colors, garbuix, etc... Al mestre li falten recursos, idees noves. Busca en els llibres, cursos... les receptes màgiques per solucionar el «què farem?»

El que cal qüestionar-se d'entrada és la diferència entre l'educació plàstica o artística i l'elaboració de treballs manuals. La primera ha de desenvolupar tot un procés globalitzador en el nen, en el qual queden implicats els cinc sentits, ensenyant-li a observar les coses a partir de la realitat i a transmetre aquests sentiments mitjançant la manipulació d'elements plàstics. La segona tan sols requereix una repetició d'un model, sense l'exigència de cap esforç per part del nen.

D'això podem deduir que no es tan important l'adquisició de recursos plàstics per part del mestre, com desenvolupar i potenciar la imaginació i la comunicació no només a nivell de llenguatge parlat o escrit, sinó també a partir del moviment, del contacte, del



ritme, d'aprendre a alliberar els sentiments per tal de ser creador.

Si el mestre estimula a observar i tenir cura de tot allò que l'envolta, la projecció sobre el paper o qualsevol material plàstic serà rica i plena d'espontaneïtat i rarament ens trobarem amb formes estereotipades i mancades de riquesa.

Tot i que el nen té molts mitjans, cal no abusar dels dibuixos lliures o treballs que ajuden a solucionar les estones que necessitem per mantenir-lo ocupat per tal que no molesti, ja que correm el risc de convertir-ho en un «embruta papers» rutinari i mancat de contingut.

És diferent si partim dels racons i el nen pot disposar-ne lliurement pel gust de manipu-



lar o plasmar-hi una idea, ja que el resultat sempre serà positiu.

Hi ha moltes maneres de motivar el nen, ja sigui a partir d'un conte, d'un centre d'interès, d'una observació directa, una cançó, un poema, el resultat d'una vivència o aprofitant les coses que els nens porten de casa, donant pas a diversos suggeriments. Però el punt més important és la manera d'enfocar-ho perquè li resulti atractiu.

1r. L'educador ha de conèixer i sentir entusiasme pel tema a tractar, ja que, en cas contrari, difícilment ho podrà transmetre al nen.

2n. Haurà de buscar tots els mitjans per obtenir informació mitjançant llibres, fotos, diapositives etc... per tal d'enriquir el treball. Quan aquest s'elabora i es discuteix en grup,



facilem el procés, ajudant també el nen que normalment té dificultat per expressar-se, i a desinhibir-se per diferents motius.

No podem ensenyar solament la part motriu, manipulativa i estètica, oblidant-nos de crear-hi un esperit crític, no tan sols del resultat de la seva feina, sinó de tot allò que forma part del seu entorn. Quan el fem reflexionar, prendre decisions i tenir iniciatives pròpies, estem afavorint aquest esperit crític.

Però tots aquests punts només seran vàlids quan l'educador sigui capaç d'experimentar ell mateix, és a dir, passar per les mateixes experiències, abans d'exigir-ho al nen.

## LA SOCIALITZACIÓ DELS NENS AL PARVULARI

LILIANE LURÇAT

### EL PROBLEMA

La socialització dels nens al parvulari comporta diversos fenòmens. La fórmula és ambigua, ja que porta sovint a confondre el nivell psicològic: el del nen que es socialitza, amb el nivell polític i pedagògic: el de l'acció exercida pels adults, per a «socialitzar» els nens en el marc institucional.

Per comprendre i plantejar degudament el problema de la socialització dels nens, sembla necessari distingir en un primer temps:

1) l'aspecte psicològic, el de les relacions del nen petit amb el medi humà, 2) els aspectes polítics, en relació amb l'*status* del nen, 3) els aspectes pedagògics, quan la socialització esdevé de manera explícita un programa pedagògic. Aquestes dades poden comparar-se, aleshores, amb la condició actual dels nens, que es caracteritza per la no separació de la vida pública i de la vida privada. En efecte, els nens en la seva majoria són iniciats al món dels adults per la televisió i viuen, per aquest fet, una «socialització» pels *mass media*. D'altra banda, l'obertura recent del parvulari a tots els medis socials i la seva generalització a la quasi totalitat ha transformat l'*status* del nen, que es converteix en un escolar des de l'edat de tres anys.<sup>1</sup> De tal manera que el parvulari ha esdevingut el lloc on el nen es transforma en escolar, és iniciat pel parvulari al món de l'escola.



## APROXIMACIÓ A LA NOCIÓ DE SOCIALITZACIÓ

### El nen i el medi humà

Val la pena reprendre algunes idees de Wallon, ben conegudes, perquè permeten plantejar el problema de les relacions del nen i del medi humà.<sup>2</sup>

El nen petit, comenta Wallon, depèn de l'ambient humà: «Les primeres relacions utilitàries del nen no són les seves relacions amb el món físic que, quan apareixen, comencen per ser purament lúdiques; són les relacions humanes, les relacions de comprensió, l'instrument necessari de les quals són mitjans d'expressió, i és per això que si el nen no és, certament, un membre conscient de la societat no per això és menys un ésser orientat primitivament i totalment vers la societat».

Wallon atribueix a les reaccions emocionals del nen i del seu entorn la comunió afectiva que precedeix les relacions més elaborades.

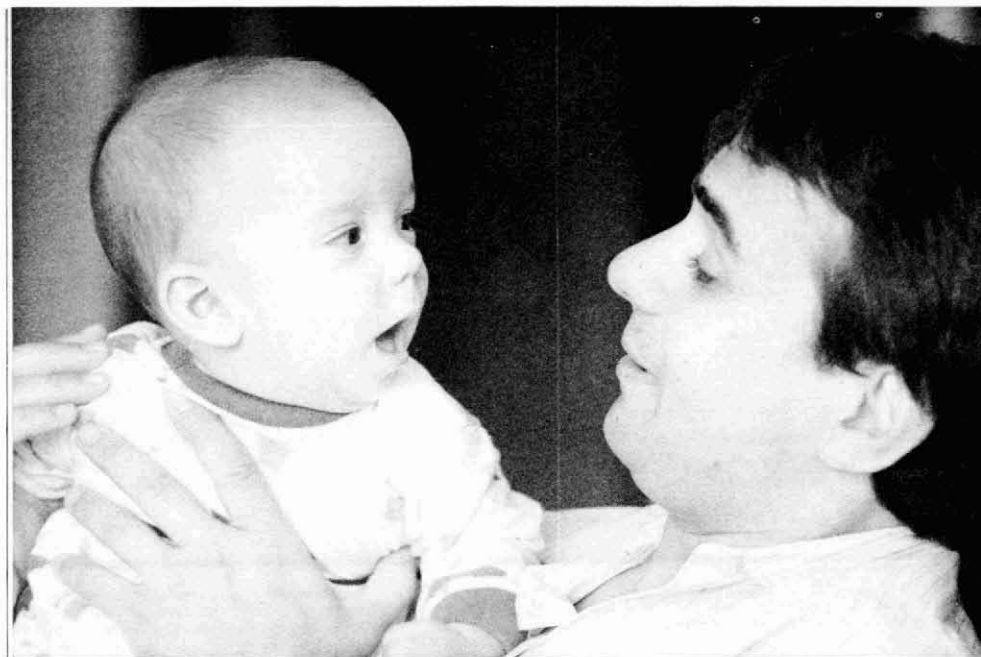
La crisi de personalitat que s'esdevé cap a l'edat de tres anys marca una etapa important: és el moment en què el nen oposa la seva persona a les dels altres: «ell diu sistemàticament "no" a tot allò que ve d'un altre, fa servir el "jo" i el "meu" a cada moment, aprèn la distinció del meu i del teu.»

El sentit que Wallon dóna a aquestes transformacions presenta una gran importància per a comprendre el que es pot anomenar la socialització al parvulari. Diu en efecte: «aquest conjunt de símptomes que acompanyen l'emergència del jo mostren clarament que no es tracta d'una dada primera de la consciència sinó d'una adquisició, una conquesta, que el nen no passa de l'individualisme al fet social, sinó al contrari que li cal individualitzar-se ell mateix a partir d'aquestes impressions i d'aquestes reaccions que comencen a barrejar-lo amb el seu entorn... D'altra banda no hi ha cap entorn distint que el d'un jo distint. La seva diferenciació és mútua i solidària. No s'acaba pas en un sol dia. Es perllonga durant uns quants anys. Tot progrés de la consciència del jo comporta un progrés concomitant en l'aptitud a imaginar la societat.»

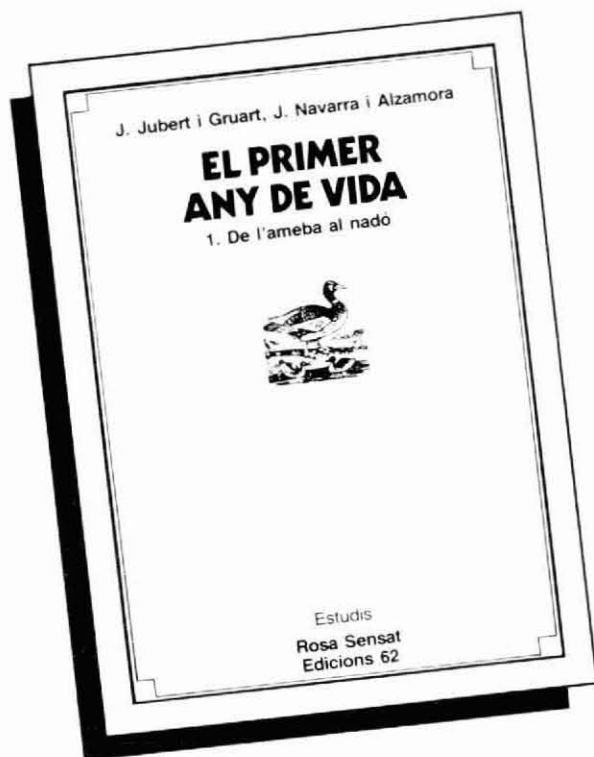
Tenim, doncs, els elements que ens permetran donar una primera definició de la socialització al parvulari: l'escola ha de permetre a l'infant, a qui rep en el moment en què ell travessa la crisi de personalitat, d'individualitzar-se. És la jove persona del nen la que ha de ser reconeguda i respectada en el grup. És, doncs, tot el contrari d'una fusió en el grup.

### La socialització política.

Hanna Arendt ha escrit molt poc sobre l'educació. El seu article *La crise de l'éducation* és molt ric. Si es volen comprendre els problemes actuals de l'escola, cal haver-lo estudiat.<sup>3</sup> Faig servir aquí algunes idees que es refereixen a la socialització política: «A partir del segle XVIII s'ha desenvolupat un ideal d'educació tenyit de rousseunisme, i de fet influït directament per Rousseau, en el qual l'educació esdevé un mitjà polític i la mateixa política una forma d'educació.» (...) «El paper que, des de l'antiguitat als nos-



## Collecció Rosa Sensat



De venda a totes les llibreries.

### El primer any de vida.

#### 1. De l'ameba al nadó

J. Jubert i Gruart - J. Navarra i Alzamora

Una aportació decisiva, en els aspectes teòrics i pràctics, a la comprensió del desenvolupament i l'aprenentatge dels infants.

edicions 62

tres dies, totes les utopies polítiques atribueixen a l'educació, mostra ben clarament fins a quin punt sembla natural voler fundar un món nou amb aquells que són nous per naixement i per natura. Pel que fa a la política hi ha, certament, un profund error de concepció: en lloc d'unir-se als seus semblants esforçant-se per obrar per persuasió i corrent el risc de fracassar, s'intervé de manera dictatorial, la qual es basa en la superioritat absoluta de l'adult i s'intenta de posar en joc allò que és nou com un fet acomplert, és a dir com si ja existís... Per això a Europa són sobretot els moviments revolucionaris de tendència tirànica els que creuen que per posar en joc condicions noves cal començar pels nens, i són aquests mateixos moviments els que, en arribar al poder, arrencaven els nens de les seves famílies i es limitaven a adoctrinar-los.»

Cal retenir, doncs, que la socialització política s'assembla a un abús de poder per part d'aquells que volen adoctrinar els nens, incompatible amb el respecte que se'ls deu, incompatible amb les normes d'una societat democràtica.

#### La socialització pels nens

En el seu article, J. Arendt analitza la crisi de l'educació als Estats Units; a Amèrica el que fa que la crisi de l'educació sigui tan aguda —escriu— és el caràcter polític d'aquest país, el qual, per ell mateix, es bat per igualar o eliminar tant com sigui possible la diferència entre joves i vells, dotats i no dotats, és a dir, finalment, entre nens i adults i, en particular, entre professors i alumnes.

Entre les tres idees de base expressades per H. Arendt que permeten explicar aquestes mesures, en retindrè la primera: hi ha un món del nen i una societat formada entre els nens que són autònoms i que cal, en tant que sigui possible, deixar que es governin ells mateixos. L'essència d'aquesta primera idea de base, diu H. Arendt, és, doncs, no tenir en compte sinó el grup i no el nen en tant que individu.

El nen en el grup viu el que es podria anomenar una socialització pels nens. Per H. Arendt, es troba en una situació pitjor que abans: «ja que l'autoritat d'un grup, encara que es tracti d'un grup de nens, és sempre molt més forta i molt més tirànica que la d'un individu, per sever que sigui. Si ens situem en el punt de vista del nen pres individualment, veurem que pràcticament no té cap oportunitat de revoltar-se o fer alguna cosa per pròpia iniciativa. (...). Alliberat de l'autoritat de l'adult, el nen no ha quedat lliure sinó sotmès a una autoritat molt més terrible i veritablement tirànica: la tirania de la majoria. En tot cas, en resulta que els nens han estat bandejats, per dir-ho així, del món dels adults.»

#### La socialització com a programa pedagògic

«En nombrosos projectes de reforma a França, Suïssa, Alemanya, la integració en el grup, la 'socialització' es presenta com l'objectiu essencial de la formació escolar».



Resposta de Jeanne Hersch: «El nen ha d'aprendre a viure en societat, però per socialitzar un nen cal haver comprès el que és una societat. Una societat és una realitat extremadament complexa. Per ser socialitzat no n'hi ha prou de saber recitar un catecisme social i de declarar que tots els homes són iguals. Aquests principis abstractes no impliquen encara cap socialització real de la persona. La societat és una realitat que comporta nivells diferents, que van des del nivell ritual de les formes de la societat que regulen, gairebé sense adonar-nos-en, per una mena de costums formals, la nostra manera de viure amb els altres, passant pel nivell en què ens fem una certa idea de les relacions entre els homes i els seus drets, i afirmant-se en el nivell vital en el qual topen els interessos i les concepcions. Es pot distingir, doncs, en l'estructura d'una societat, una zona formal d'harmonia i d'equilibri exteriors, una zona de concepcions teòriques més o menys ètiques i una zona de conflictes i d'interessos vitals, mai completament eliminats, perquè som éssers vius, mortals, amenaçats, i el nostre proïsme ho és també. En aquest aspecte, potser es parla d'egoisme una mica massa depressa. L'ésser humà es veu obligat a procurar sobreviure i a fer sobreviure aquells que ell estima. Oblidar aquest nivell vital, on regna la lluita a mort, és pecar d'angelisme. Llavors, quan un ha pres consciència d'aquesta complexitat social, ja no és possible d'imaginar que per socialitzar un nen n'hi hagi prou d'inculcar-li alguns principis socials. D'altra banda, la socialització d'un ésser humà suposa que sigui ell mateix un individu. No hi ha societat sense individus. Cal, doncs, elaborar una pedagogia que afavoreixi el desenvolupament de l'individu en la societat de la qual forma part. Quan es tracta de l'escola, la societat és representada per la classe, la vida social, per la vida a la classe.»

Pregunta de Gabrielle Dufour: allò que s'entén sovint amb el terme socialització, és la integració en el grup?

Resposta de Jeanne Hersch: «S'hi troba, aquí, la influència de la pedagogia americana, que en una certa època col·locava en el centre de les seves finalitats: *to adjust*. Calia que el nen s'ajustés al seu grup. Aquest principi conformista s'ha fos entre nosaltres, de manera paradoxal, amb l'anomenat sentit social, és l'exigència d'un desenvolupament personal per a cada individu, en una societat donada. Hem heretat d'Amèrica una certa moral de la felicitat, la qual pretén que el nen no és feliç si no està perfectament adaptat al seu medi social. Així la recerca de la felicitat i de la justícia social han tingut èxit. Només que l'ésser humà no està fet d'aquesta manera. Li cal aprendre amb esforç a subordinar-se a altres coses, aquest esforç penós és natural i necessari i per ell esdevé persona.»

El que diu Jeanne Hersch del catecisme social, de l'angelisme, de l'adaptació al medi, em sembla que resumeix molt bé un cert nombre de concepcions ambientals. Només retindré pel que fa al tema que la socialització d'un ésser humà suposa que ell sigui també un individu i que cal elaborar una pedagogia que afavoreixi el desenvolupament de l'individu a la classe.

En poques paraules, es pot trobar una convergència entre 1) el punt de vista psicològic expressat per Wallon quan diu que tot progrés de la consciència del jo comporta un progrés concomitant en l'aptitud a imaginar la societat; 2) el punt de vista polític expressat per Hanna Arendt que denuncia la intervenció dictatorial de l'adult i la seva dimissió, doble aspecte de la negació del nen en tant que individu; 3) el punt de vista del filòsof de l'educació expressat per Jeanne Hersch, que afirma que socialitzar un ésser humà suposa que sigui també un individu.

## LA CONDICIÓN ACTUAL DEL NEN PETIT

### Socialització o massificació: la televisió

M'ha interessat el fenomen de la massificació en diverses recerques. Per fonamentar les meves anàlisis he fet servir la teoria de les emocions de Henri Wallon. En l'article de Wallon que he citat més amunt, demostra com les emocions permeten fenòmens de massificació per llur contagi: «El paper de les emocions és, certament, de ser un sistema d'expressió anterior al llenguatge articulat: el que calia per provocar, per una mena de contagi, poderoses reaccions col·lectives. Han estat cultivades com a tals pels ritus dels pobles primitius i resten avui com el mitjà de provocar reaccions gregàries. Determinant en aquells que elles guanyen impulsos convergents i complementaris, els fonen en una sola massa que sent i que actua. Per elles, l'individu pertany a un medi abans de pertànyer-se a ell mateix.»

La televisió no ajuda pas el nen a pertànyer-se a ell mateix. La televisió ha transformat els nens que han nascut després. Fins aleshores, eren iniciats en el medi familiar en el qual pouaven els hàbits i els valors. Ara, disposen d'una altra font que els permet assimilar ambients i concepcions, familiaritzar-se amb adults diferents, experimentar emocions noves. En resum, són presos en poderosos feixos d'influència en les edats sensibles de la formació de la persona. Aquestes influències s'exerceixen amb molta més força per tal com la televisió penetra a les llars. Amb la introducció de la televisió a les llars, la separació entre la vida pública i la vida privada s'ha trencat, per la irrupció de la vida pública en allò que Hanna Arendt anomena la seguretat de la vida privada. Des d'ara, ja no es pot dir: «aquestes quatre parets a redòs de les quals es desenvolupa la vida familiar constitueixen una muralla enfront el món i en particular contra l'aspecte públic del món.»

Els telespectadors queden agafats en un doble aspecte de tancament i d'obertura. L'efecte d'obertura és incontestable: alimentació de la imaginació, que es posa en contacte amb llocs, esdeveniments, persones, animals, penetració en el món dels adults. Tots aquests efectes existeixen abans de l'aprenentatge de la lectura i afavoreixen en alguns aspectes una iniciació precoç, fent sortir els nens petits del món preservat de la infància.

L'efecte de tancament és provocat per la situació televisiva que immobilitza tot fascinant. Aquest tancament prové també dels temes proposats de



8-a



manera repetitiva. A més a més, la relació amb l'altre és mediatitzada. La iniciació a l'altre, a l'estrany, per la mediatització no deixa de tenir conseqüències en les representacions que hom se'n pugui fer. És un coneixement sense intercanvi, sense interacció. L'altre és percebut sempre en situació, es revela massa sovint en un aspecte irrisori i inquietant.

### **La impregnació televisiva factor de massificació**

L'aprenentatge a la televisió pren formes particulars a causa de la situació televisiva. És, en la seva essència, un aprenentatge per impregnació. La impregnació és una forma d'aprenentatge caracteritzada pel fet que la persona aprèn sense saber que aprèn. Els aprenentatges fonamentals com el de la llengua materna o els hàbits del medi procedeixen en bona part de la impregnació. L'aprenentatge per impregnació és molt poderós, opera més eficaçment al començament de la vida i, més generalment, en tota circumstància on no és necessari saber que hom aprèn.

La impregnació és un mode de socialització en la mesura en què actua sobre les actituds: hi ha actituds col·lectives que porten la marca d'hàbits comuns que es transformen en sabers implícits. La televisió modela les actituds dels nens, ja que afavoreix la creació de sabers implícits que es manifesten a vegades en l'expressió espontània sota la forma de jocs i de dibuixos. L'escola és un dels llocs on es practica el joc de rol televisiu. Cadascú imita un heroi segons les regles que es dona el grup. Gràcies al joc, i posant en comú implícits televisius, es creen i es reforcen concepcions comunes.

Tanmateix, la iniciació a l'altre per la situació televisiva crea de vegades la il·lusió d'un intercanvi amb personatges ficticis o reals.<sup>5</sup> La fabulació dels nens es deplega sota la impressió de ser vist i amb la il·lusió d'un intercanvi.<sup>6</sup> Aquesta relació particular és, en certa manera, el producte d'una relació mediatitzada amb l'altre, tal com la imposa la situació televisiva. En alguns casos pot enfosquir la consciència que el nen té d'ell mateix i pertorbar les seves relacions amb els éssers reals. Car la relació que s'estableix entre l'individu i el seu entorn real, diu Wallon, té com a intermediari el fantasma de l'altre que cadascú porta en ell, complement indispensable del jo, i que ell anomena: aquest estrany essencial que és l'altre.

### **Efectes de la televisió sobre les actituds familiars**

Per comprendre el nen d'avui, les seves relacions amb la seva família, amb l'escola, amb els altres, cal tenir en compte el modelatge individual i col·lectiu que exerceix la televisió sobre les seves actituds. Rere les formulacions dels nens es revelen aspectes que figuren entre els més pertorbadors del món actual. La manera amb què els nens s'han adaptat a la televisió, s'han emmotllat als models que ella imposa, constitueix un dels testimonis principals del poder dels *mass media* com a factor de massificació. La televisió permet oblidar provisionalment les pesantors de la vida quotidiana, però

constitueix al mateix temps un atractiu massa poderós, generador de conflictes nous i revelador de conflictes latents. Car la presència de la televisió en el cercle familiar fa cristal·litzar un cert nombre de comportaments. Pot esdevenir la font de noves actituds dels telespectadors que es troben en consonància amb els continguts dels programes presentats de manera repetitiva. La càrrega emocional que porta, aleshores, exacerba de vegades conflictes latents i en pot induir de nous.

Exemple: Jacqueline, 5 anys: «jo, el meu pare, havia dit que puc mirar la tele. Però la meua mare volia que vagi a dormir, així que m'ha dut al llit; després s'han barallat. P. Com? R. Així. Cridaven, discutien. P. Això passa? R. De vegades es barallen, el meu pare li ha donat una empenta, ella ha caigut, li ha fotut puntades de peu al braç, ella ha anat a l'hospital i l'han operat del braç, l'han enguixada i li han tret el guix; la mà anava millor».

Es tracta d'un cas extrem. Testimonis dels conflictes entre els pares, molts nens són iniciats en els aspectes difícils de les relacions entre els adults. Però la vida moderna imposa altres formes d'iniciació als nens, com les relacions de veïnatge que de vegades esdevenen difícils per la promiscuïtat i les topades culturals.

Un exemple, el d'una nena de Malí, que explica la festa de Cap d'any en família:

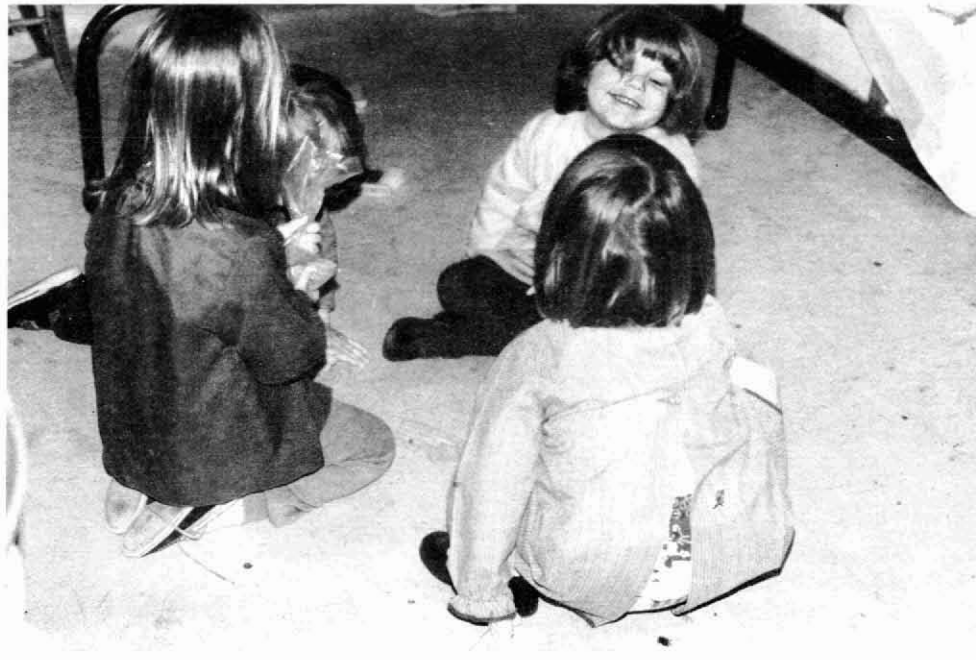
Maria: «Quan hem celebrat l'arribada del nou any, cridàvem molt i la policia ha vingut a casa. Ha dit que si fèiem tant soroll se'ns emportaria presos. Primer, era l'oncle que feia soroll, i el meu pare ha anat al lavabo per vomitar, i la senyora ha donat cops a la paret, perquè havíem fet molt soroll, i tot això. P. Està malament? R. Sí. P. Per què està malament? R. No ho sé, jo; potser perquè tenen ganes de fer soroll. La policia no s'ha endut pas el meu pare, no s'ha endut la meua mare, no s'ha endut la meua tia...».

### **El nen al parvulari**

Al parvulari, el grup de nens es crea des de la secció petita, essencialment en una fusió emocional que permet reaccions col·lectives i una participació, primer postural i afectiva, a les activitats lliures o dirigides.

Vaig seguir durant un any escolar l'evolució d'una classe de nens de 2 anys.<sup>7</sup> Vaig descriure sobretot la formació i l'evolució del grup. El grup es va crear des de les primeres setmanes, i es va manifestar en les relacions variades que es van desenvolupar entre els nens i adults i en les reaccions col·lectives. Les reaccions col·lectives apareixen progressivament i són afavorides pels rituals escolars. La formació del grup està marcada per la cohesió dels comportaments i per l'apropiació de certs hàbits. Al començament, aquesta només existeix per la presència de l'adult i es disgrega en el moment que aquest no hi és present. El grup es desenrotlla en un estil principalment conflictiu. Els conflictes són, de primer, físics: les agressions i els cops caracteritzen les primeres relacions. Progressivament aquests conflictes es verbalitzen, es formulen. La relació de força domina





els primers jocs, entre dos o més nens. Caldrà un període d'adaptació mútua, afavorida pels jocs de ficció, perquè aparegui la cohesió entre els nens. Aquests esbossos de cooperació es transformen fàcilment en el seu contrari, els conflictes variats dels quals han nascut. Es poden destacar dues característiques del grup:

1) és assimilador: els nous són assimilats fins al dia en què la seva arribada en un nombre massa elevat capgira l'equilibri i desemboca en una desorganització; 2) és mediador: algunes consignes de la mestra són mediatitzades per nens que representen el paper d'intermediaris pedagògics. Cal remarcar la importància de la imitació en l'evolució del grup. La imitació procedeix en aquesta edat, en un grau elevat, per via emocional. Es manifesta en la participació postural així com en les situacions de tipus escolar com en les relacions entre els nens.

L'aspecte tirànic del grup es pot captar de manera indirecta pel biaix de les representacions, en situacions de joc de ficció basats en els conflictes escolars.<sup>8</sup> De fet, l'única manera de compensar la tirania del grup rau en l'autoritat del mestre.

## EL ROL DEL PARVULARI

### Concepcions actuals de la socialització al parvulari

Al parvulari, es manifesten actualment poderosos corrents que, sota capa d'innovació pedagògica intenten «uniformar els medis socioculturals».<sup>9</sup> Les concepcions que s'intenten imposar han trobat la seva formulació en el nivell més elevat, el de la Inspecció General. Ens en podem adonar llegint les instruccions de 1977.<sup>10</sup> Aquest text, de lectura desagradable, mostra els seus redactors embolicats en un magma incoherent de doctrines que no menen a cap conclusió raonable, tant si se les pren separatament com globalment. En conjunt, es tracta d'un credo a favor de l'espontaneïsm de les justificacions científiques, però les paraules sàvies posades una darrera l'altra no formen necessàriament frases coherents. Segurament que Ionesco hi trobaria els elements d'un nou doctorat total. Només un exemple; p. 291, un fragment que figura sota el títol *Finalitats*: «Gràcies a l'impuls insuflat per conductes genèticament programades, per necessitats d'ordre funcional, pulsions de naturalesa psicoanalítica, gràcies igualment als models que el nen manlleva al medi social, s'elaboren diferents nivells de consciència susceptibles d'integrar-se a d'altres en una reestructuració total de la personalitat. Així, a poc a poc, es teixeix el psiquisme. Aquesta «vivència» tan complexa nascuda de les forces esmentades més amunt, de vegades convergents, de vegades antagòniques, es revela a l'anàlisi, d'on el caràcter global de la personalitat».

A desgrat de la incoherència de nombrosos passatges d'aquest document, se'n pot desprendre una concepció de la socialització pel parvulari. Es tracta de la idea segons la qual els nens surten d'un autisme inicial per submergir-se en una fusió en el grup; p. 318. És veritat que les situacions viscudes entre



els dos i quatre anys són sobretot motores i sovint individuals. Cada nen viu el seu projecte en el pla motor, el modifica segons «l'efecte» o repeteix a vegades indefinidament el mateix gest. És difícil, doncs, de parlar, a despit de certes aproximacions purament físiques o afectives comandes per la sociabilitat, de «projecte» col·lectiu i de col·laboració o d'altruisme. Però, a poc a poc, els comportaments s'impregnen de conductes culturals i, amb l'ajuda del llenguatge, es transformen en jocs col·lectius, en projecte, sobretot quan joguines i materials suggestius n'afavoreixen la manifestació. Llavors desapareixen els comportaments autistics, els desigs de cadascú s'esvaeixen davant dels de tots. Un grup ha nascut perseguint el mateix objectiu».

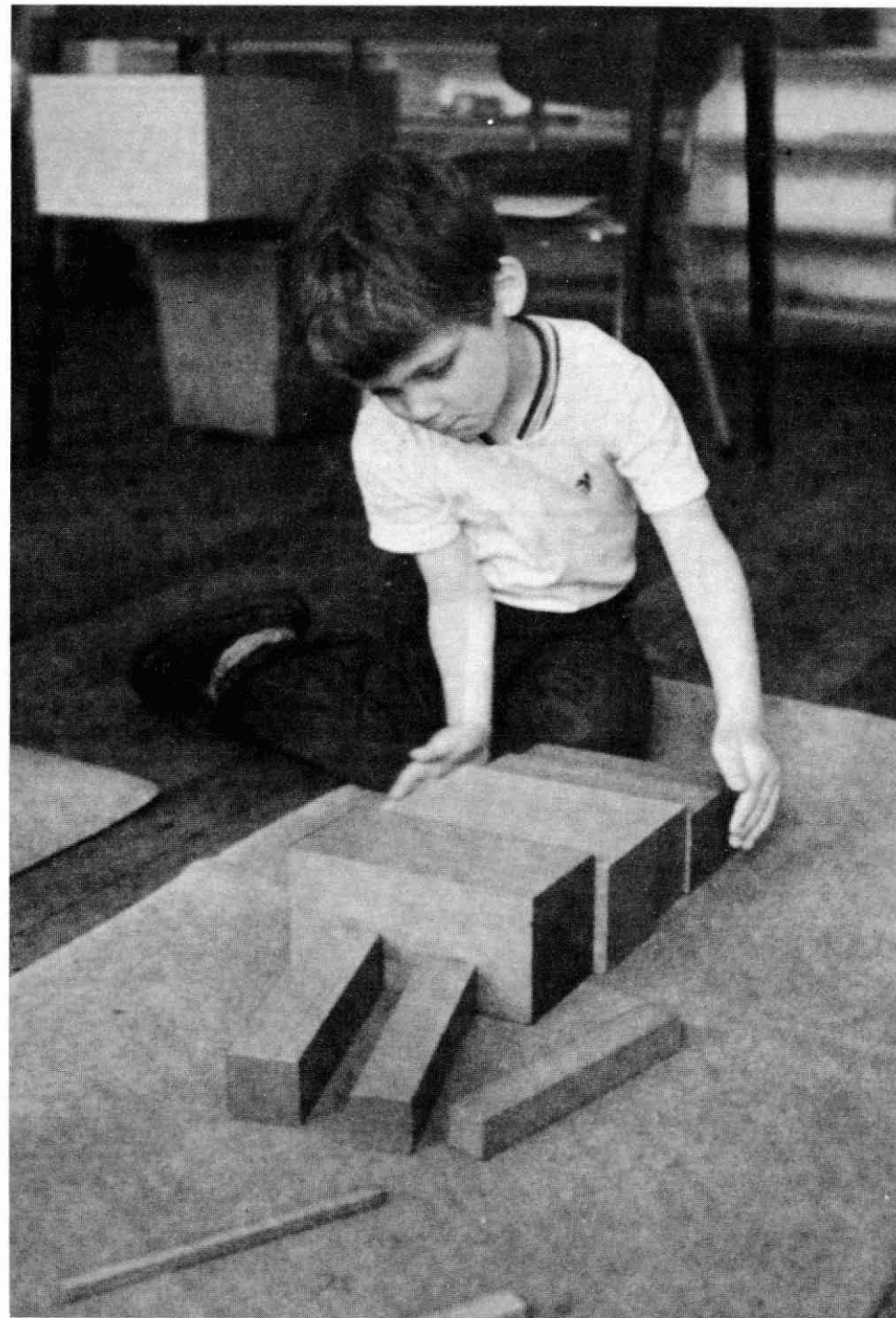
D'aquesta concepció de la socialització deriva un projecte pedagògic en el qual la fusió emocional esdevé un mitjà d'actuar sobre les persones: p. 318. «La pedagogia de les situacions viscudes explotades per mitjans com «l'admiració», «la sorpresa», «la provocació», «el repte», respon a la globalitat del desenvolupament del nen. La situació viscuda, explotada d'aquesta manera, ha de ser aquella en el transcurs de la qual és portat, en efecte, a mobilitzar la seva personalitat sencera, de cara a accions que responen a una necessitat imperiosa. P. 294, a propòsit de la secció dels petits: «Ells participen d'emocions col·lectives en ocasió d'un incident de la vida escolar o extraescolar, d'una festa, d'un esdeveniment esperat amb impaciència, del fet d'escoltar un conte, una música».

La fusió emocional en un grup on han de desaparèixer els desigs de cadascú no exclou l'abandó pedagògic deliberat donat com a objectiu del parvulari. El grup de nens ha d'elaborar, efectivament, un projecte pedagògic i determinar els seus propis criteris d'avaluació. P. 319: «En la secció dels grans, en particular, el grup que s'ha mostrat capaç d'elaborar un projecte ha de poder determinar també els seus propis criteris d'avaluació». Per arribar a aquest brillant resultat, n'hi ha prou de posar en pràctica «una pedagogia del desenvolupament», que posi en relleu «una dinàmica del desenrotllament» i s'oposi a l'aspecte estàtic d'adquisició dels hàbits i dels coneixements al qual els programes de 1887 donaven la prioritat».

No es tracta, doncs, de transmetre coneixements sinó de donar prioritat als «procediments d'aprenentatge que són, en gran part, tributaris de la pròpia elecció del nen cara a unes situacions ben definides». El mestre fixa els objectius: «Ajuda el seu petit alumne a precisar els seus projectes, a definir els mitjans per realitzar-lo, sol o en grup; a discutir-lo, sol o en grup, a verificar-ne l'eficàcia».

D'altra banda: «L'ús dels instruments "d'escriure" el condueix a dibuixar o a pintar»... «El llenguatge no s'ensenya, hom el sap, però es construeix per un esforç personal i permanent del nen que discrimina en els models adults els mots necessaris per a l'expressió dels seus desigs o manifestant les seves opcions»... «La iniciació a la lectura evoca certs ritus primitius».

L'efecte obtingut per aquests mètodes es defineix per un desplegament del sistema nerviós, per no dir de la persona: «El nen és un ésser social:



## Espai per a una creativitat sense límit

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

**MANLEY®**

espontàniament imita i, per tant, reclama uns models; els aprenentatges als quals s'aboca de manera deliberada faciliten el funcionament i el desplegament del seu sistema nerviós».

En aquest inesgotable recull d'acudits que constitueixen les instruccions de 1977 s'hi troben els elements que permeten de comprendre la crisi aguda del pensament pedagògic oficial sobre el parvulari. En alguns terrenys on es cerca sistemàticament la novetat, s'apliquen les idees més ridícules, més perilloses per als nens, sense cap mena de preocupació per l'ètica o la simple prudència.

Aquesta situació corre el risc de perpetuar-se ja que les instruccions de 1977 formen part del programa dels alumnes-mestres: «Control dels coneixements: els alumnes-mestres hauran de conèixer les instruccions oficials de 1977. Aquests coneixements intervindran en el nivell de la preparació i del comentari de la prova pràctica».<sup>11</sup> (Les instruccions de 1977, d'altra banda, van ser abrogades el 1985, però sembla que no tothom hagi acceptat aquesta abrogació).

### La iniciació al món de l'escola pel parvulari

El parvulari, que substitueix parcialment la mare en la seva manera d'educar els nens i també de protegir-los d'ells mateixos i dels altres, té un rol d'iniciació al món de l'escola.

Aquesta iniciació al món de l'escola pels mètodes del parvulari ha d'encoratjar cada nen a la recerca d'ell mateix, afavorint l'autonomia física, intel·lectual, moral i afectiva.<sup>12</sup> Ha de preparar els nens donant-los els mitjans per afrontar els aprenentatges sistemàtics. Abans de tot ha de respectar la persona de cada nen i desenvolupar una certa deontologia en les seves maneres d'abordar els nens i d'avaluar-los<sup>13,14,15</sup>. Ha d'evitar, doncs, de recórrer als mètodes de la seducció malgrat i a causa de l'us que en fa la televisió per apropiarse el públic dels joves espectadors. En fi, la vida col·lectiva a l'escola imposa una educació moral basada en el respecte, la tolerància, la protecció dels més febles i l'acceptació d'un cert nombre de regles i de prohibicions.<sup>16</sup>

### CONCLUSIONS

La condició dels nens petits d'avui es caracteritza per la no separació de la vida privada i de la vida pública. No parlo només dels nens més exposats a la duresa del món, com aquells dels quals he citat fragments d'entrevistes.

Els nens petits ja no estan protegits del món els aspectes violents i a vegades terrorífics del qual penetren en la majoria de llars.

La funció de socialització del parvulari s'ha de comprendre tenint en compte aquest estat de fet. Els nens petits haurien de tornar a ser submergits,

en certa manera, en la infància tenint davant seu adults responsables que assumeixen plenament la seva funció. Aquesta funció consisteix a iniciar-los al món de l'escola i al paper de l'escola. Transmetre uns hàbits, uns valors, uns coneixements, un saber fer.

Tractar els nens com a adults, fer-los creure que són aptes per a dominar la situació escolar creant en ells mateixos uns projectes i avaluant-los, és o bé enganyar-los o bé manipular-los donant-los la il·lusió que fan per ells mateixos el que se'ls imposa de manera indirecta. En tots dos casos, no es respecta la persona del nen, sinó que s'ataca el seu dret a la infància, s'abusa de la seva credulitat.

Afirmar que les habilitats gràfiques s'instal·len pel simple maneig dels instruments, que el llenguatge s'aprèn per impregnació sense distingir entre el seu ús corrent i el seu ús conceptual, pretendre que iniciar a la lectura s'assembla a un ritus primitiu, condueix a soscar l'acte pedagògic per la seva base. Així hom desconcerta un gran nombre de mestres que no comprenen ja la naturalesa de la seva tasca i la utilitat de la seva funció.

El parvulari té un rol específic en el decurs d'un període de la vida, essencial per a la formació del caràcter i de la individualització del nen. La seva responsabilitat és massa gran perquè es pugui acceptar sense denunciar-les afirmacions que, si s'apliquessin a la lletra, menarien a la destrucció d'aquesta institució.

L.L.

1. LURÇAT, L. *L'enfant et les autres à l'école maternelle ou: comment on devient un écolier*. Paris. ESF, 1981.
2. WALLON, H. *L'état psychologique et sociologique de l'enfant*. «Enfances», núm. especial, 7a. ed., 1985, pp. 105-116.
3. ARENDT, H. «La crise de l'éducation», a *La crise de la culture*. Idées, Gallimard.
4. HERSCH, Jeanne. *Éclairer l'obscur*. Entretiens avec Gabrielle et Alfred Dufour. L'Age d'Homme, 1986.
5. LURÇAT, Liliane. *A cinq ans seul avec Goldorak*. Paris, Syros, 1981.
6. LURÇAT, Liliane. *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*. Paris, ESF, 1984.
7. LURÇAT, Liliane. *Una escuela maternal*. Barcelona. Fontanella, 1982.
8. LURÇAT, Liliane. *L'enfant et les autres à l'école maternelle ou: comment on devient écolier*. Paris ESF, 1981.
9. LEMAÎTRE, M.N. *Dossier pédagogique du mois: la lecture à l'école maternelle*. «École maternelle française», nov. 1986.
10. LUC, J.N. *La petite enfance à l'école. XIXè-XXè siècles. Textes officiels présentés et annotés par Jean Noël Luc*, vegeu p. 289 i la circular núm. 77-266 relativa als objectius i als procediments educatius del parvulari en el marc de la reforma del sistema educatiu. «Economica», INRP, 1982.
11. *La petite enfance à l'école, op. c.*, vegeu p. 334-9/1/81. Fitxa 249, núm. III-2 bis referent a la unitat de formació del nivell de parvulari.
12. LURÇAT, Liliane. «L'autonomia al parvulari», a *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona. Rosa Sensat, 1986 (Col. «Temes d'Infància» núm. 1).
13. LURÇAT, Liliane. «Impregnació i transmissió al parvulari» a *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona. Rosa Sensat, 1986 (Col. «Temes d'Infància» núm. 1).
14. LURÇAT, Liliane. «El coneixement total de l'infant» a *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona. Rosa Sensat, 1986 (Col. «Temes d'Infància» núm. 1).
15. LURÇAT, Liliane. *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona. Rosa Sensat, 1986 (Col. «Temes d'Infància» núm. 1).
16. LURÇAT, Liliane. «La violència al parvulari» a *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona. Rosa Sensat, 1986 (Col. «Temes d'Infància» núm. 1).



## UN PROJECTE PER A L'ESCOLA BRESSOL

WALTER FORNESA

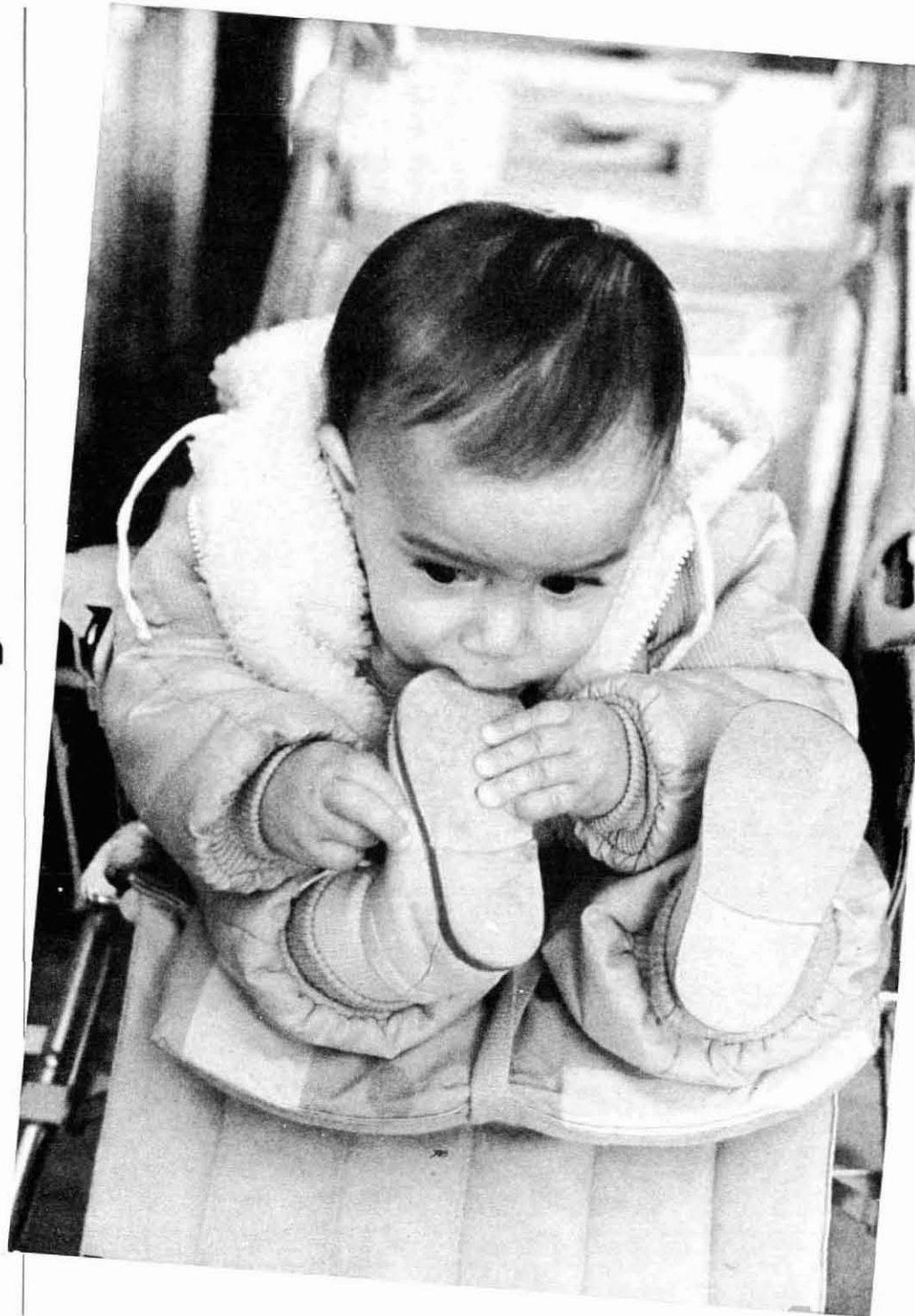
### El nen competent

L'evidència d'un nen competent ha esdevingut possible a partir de la segona meitat dels anys 70, quan, gràcies a les recerques de diversos autors d'orientació cognitivista, es va reconèixer definitivament a la primera infància una especificitat peculiar en l'economia del desenvolupament.

Però, què significa ser competent? És important no confondre ser competent i ser hàbil. La competència es refereix, en efecte, al domini de les regles de funcionament de l'activitat mental: l'habilitat val fonamentalment per a l'exteriorització de l'habilitat i, per tant, del lligam entre «fer» i «saber fer».

L'actuació del nen és constituïda per una sèrie d'actes que tenen un objectiu des del punt de vista del mateix subjecte: aquest va constituint així un seu «saber» real en la contínua interacció amb l'ambient, sobre el qual produeix transformacions. Per fer-ho, el nen posa a punt un veritable sistema de procediments o estratègies finalitzades, que s'organitzen a poc a poc en projectes, models, teories, i constitueixen un saber autogenerat, moment a moment, pel mateix nen. Recerques com les de Langer (1980) i les del grup parisenc coordinat per Sinclair i Stambak (1982) han posat en evidència que des de l'inici de l'estadi senso-motor es manifesten en les accions del nen sobre els objectes certs elements de procediments recorrents, que es poden definir com a protològics o «pre-lògics», és a dir precursors de la lògica simbòlica; i que aquests elements no són pre-formats, sinó que són produïts pel nen en la seva interacció amb l'ambient. En anys encara més recents i encara ara, aquestes recerques han estat aprofundides per altres autors pel que fa a l'aspecte «estratègic» del fer infantil.

Nen competent significa, doncs, nen capaç de modificar a poc a poc els seus models estratègics de descoberta a través de l'autocorrecció de les modalitats d'interacció amb el propi context. En deriva una perspectiva del desenrotllament que ja no està lligada a la simple cadena lineal dels estadis, sinó que es pot considerar com un sistema complex, regulat per mecanis-





mes de feedback. Això determina la necessitat diària de tenir present aquesta «complexitat» per modificar l'estil educatiu sobre la base de les exigències que emergeixen de mica en mica.

### **L'educador competent**

Es planteja així la qüestió de com s'ha de modificar, en relació amb aquest concepte de «complexitat» del desenrotllament, la competència del personal educatiu en l'escola bressol.

En base a la literatura de què disposem fins ara, es manifesta en general l'existència entre els educadors d'una experiència decididament conflictiva de la relació entre el «fer» de cada dia i el «saber» que tot educador porta dintre seu. El quotidià és viscut com a complexitat d'esdeveniments que s'entrellacen i caracteritzen la situació educativa com a xarxa de relacions, fets, errors, avenços, compromisos, etc., dels quals no parla el seu saber.

Indubtablement els ensenyants necessiten un model interpretatiu per a aquesta complexitat, que la faci manejable: però no troben un model així en el seu saber professional i viuen una escissió entre el que és pràctic i el que és teòric, que condueix a la freqüent demanda de reciclatge sobre tècniques i mètodes, és a dir, el domini del «per què fer».

En el moment en què es planteja el problema del «per què fer», l'educador es posa en relació directa amb el propi saber, que es constituït necessàriament per teories provisionals, que es poden modular en funció de la pràctica diària i de les modalitats d'adaptació que aquesta imposa: així aprèn a adoptar successivament punts de vista diferents per poder copsar la trama complexa constituïda pel canvi evolutiu del nen tal com es manifesta a l'escola bressol.

L'educador esdevé així «competent» en aquest descentrament en posar-se no com a observador extern, objectiu de la situació educativa, sinó més aviat com a observador intern als fets educatius: capaç, doncs, de copsar-se ell mateix i comprendre's en la seva pròpia identitat retrobada i en el seu projecte.

### **La programació per objectius: un model encara vàlid?**

La manifestació de la «complexitat» com a característica de la vida de l'escola bressol, deguda a la connotació mateixa de l'evolució infantil, ha produït alguns tipus de respostes que apunten a traduir aquesta complexitat en un model (teòric i operatiu) apte per convertir-la en previsible i, per tant, orientable. Ens referim en particular a aquell model educatiu de l'escola bressol que, un cop abandonats els models de custòdia i assistencials, es basa en general en criteris de programació de les intervencions. Convé orientar la reflexió cap a aquest punt, en un moment en què les mateixes escoles bressol estan duent a terme un salt precís de qualitat.

Es tracta de donar una resposta a la demanda: l'actual model de programació, centrada en la verificació d'objectius aconseguits, ¿es troba en situa-





ció de copsar els elements de complexitat presents a l'escola bressol? I a més a més: aquesta modalitat ¿s'ha de considerar encara com a innovadora o no comencen a aparèixer ja alguns elements de fixació?

En primer lloc, la programació per objectius, com que està lligada a una interpretació lineal de l'evolució, troba en la classificació taxonòmica un model per a l'organització dels continguts de l'experiència infantil. D'aquesta manera es dona prioritat a l'atenció de la manifestació dels estadis a través del «saber fer» del nen, més que no pas al seu «fer per saber», és a dir, a la ideació dels procediments elaborats a poc a poc pel nen en el decurs dels seus canvis evolutius. Hi ha, aquí, una lògica rígida, determinista i reduccionista de l'adult, que es sobreposa a la plasticitat intel·ligent del nen.

En segon lloc, el model d'aprenentatge que se'n segueix està orientat només aparentment a incentivar la descoberta com a regla operativa. La necessitat de perseguir uns objectius i de verificar-ne la consecució, l'organització en una unitat de treball, etc., condueix sovint a un aprenentatge «obligat», com una única solució possible i acceptada: resultat, aquest, ben diferent del desitjat procediment de descoberta.

En tercer lloc, no es garanteix al nen la llibertat d'equivocar-se, per tal com no es preveu la possibilitat d'observar les estratègies d'autocorrecció que el nen posa en pràctica progressivament en la fase d'acostament a la pròpia solució provisional (que no sempre coincideix amb l'estàndard, però que és l'única resposta possible en aquell moment per a aquell subjecte).

Ningú no vol negar la importància històrica enorme que la pràctica de programar ha tingut en el camp educatiu, però —per contestar a la segona qüestió— avui dia cal preguntar-se quin espai deixa aquesta programació al projecte de l'educador. Potser la programació es va transformant de catalitzador d'innovació en tecnologia productiva. En aquesta transformació, qui en pateix no és només el nen, sinó també, i sobretot, l'educador, que, de mica en mica, accepta de delegar a models preformats la pròpia identitat de projecte.

### **El projecte per situacions: un model de cara a la complexitat**

En el nostre cas, la complexitat es pot considerar com la xarxa de les relacions que defineixen el sistema-escola bressol com a unitat, tot determinant la dinàmica d'interacció i de transformacions de què el nen és protagonista. Aquestes relacions no es poden predeterminar, sinó que l'educador només les pot pressuposar. Això comporta abans que tot la necessitat d'abandonar el concepte de programació en tant que predeterminació dels objectius, a favor del concepte de «projecte»: en efecte, aquest apareix més lligat a la multiplicitat dels punts de vista i a la seva organització, amb la possibilitat de passar d'un punt de vista a l'altre. L'educador, en efecte, com ja s'ha dit, ha de disposar de conceptes teòrics, que en lloc d'aïllar entitats (com els objectius) permetin de relacionar-los productivament.

Això comporta, en una relectura del desenrotllament en els termes de la complexitat, de no considerar-ne només l'aspecte estructural a través de

l'ordre jeràrquic de les seves formes successives, sinó les estratègies que el nen posa en pràctica com a procediments d'invençió i de descoberta en els diversos nivells de la seva comprensió del que és real.

El projecte, doncs, s'ha de considerar en «situacions» en què sigui possible acceptar el canvi qualitatiu del subjecte en posar en pràctica aquelles modalitats funcionals que li permetin comprendre el que és real i que l'impliquin en el nivell cognoscitiu, social, afectiu.

En funció d'aquests aspectes la situació pot constituir també un moment pressuposat de l'educador: no però de manera preestablerta respecte al subjecte, sinó acceptant el ritme «provisional» que caracteritza cada nen i el seu estil de descoberta.

Com diu Papert (1984), el nen, com tot constructor, «s'apropia, per emprarlos a la seva manera, dels materials que troba al seu entorn, i sobretot dels models i de les metàfores proposades per la cultura ambiental»: la «situació» és, bàsicament, la condició favorable per organitzar aquestes possibilitats, l'aprofitament de les quals és sempre font de plaer mental. En la *situació* l'educador entra amb un títol semblant al del nen, en forma d'observador no coercitiu: bo i posseint «l'estructura de la situació», havent-la provocat o copsat com a significativa, està atent al canvi del nen. Fins i tot ha de saber captar i acceptar una mena d'actitud pedagògica procedent del nen mateix i que el nen tendeix a adoptar quan fa partícip a l'educador d'una visió del món pròpia.

Diu encara Papert: «... ensenyant (a l'educador) a pensar, els nens es llancen a una exploració de llur mateixa manera de pensar...».

Aquest tipus «d'aprenentatge sense ensenyament» no nega certament la figura de l'educador en el sentit organitzatiu i ideatiu: l'ajuda a individualitzar situacions aptes per a construir el moment operatiu de la construcció de l'aspecte social, com a participació amb altres de la situació de desco-

berta i d'aquella sensació de poder i de plaer que tot nen comunica amb la paraula o el gest en acabar l'elaboració d'una descoberta.

En fi, quin exemple podríem adduir per fer menys complicada la perspectiva introduïda? E. Goldschmied (1986) proposa el seu concepte de «joc heurístic», orientat a subratllar com nens del segon any de vida, interactuant amb materials diaris organitzats pels adults, produeixen descobertes significatives: es dóna així una important contribució operativa, la potencialitat metodològica de la qual encara no s'ha expressat del tot.

Certament la perspectiva aquí discutida no es pot considerar encara examinada ni aclarida; més aviat la intenció final és d'obrir i deixar oberta la perspectiva per al futur de l'escola bressol.

El quadre que hem construït, sobre la base de l'article precedent, té sobretot una funció clarificadora dels pressupòsits, els mètodes, les diversitats d'accentuació dels procediments descrits; no vol ser un quadre de «bons i dolents». Pensem, en canvi, que pot constituir un punt de partida per a un aprofundiment ulterior del tema. Més aviat és important de tenir en compte que els punts crítics fets a propòsit de la programació per objectius es refereixen no tant a allò que els educadors escriuen sobre el paper, sinó més aviat a la manera en què ho apliquen a la realitat quotidiana de l'escola bressol. En aquest sentit també un «projecte per situacions» pot fracassar si al seu enunciat no correspon una capacitat eficaç i real de portar-la a la pràctica operativament.

Es pot posar també l'exemple contrari: el d'una programació per objectius que després s'aplica amb una sensibilitat particular al «nen com a subjecte». Aquest és el cas, per exemple, de moltes experiències que no tenen res de predeterminat i rígid, mentre deixen traspuar una competència madurada a través d'un llarg itinerari de recerca i d'atenció al nen.

*Extret de:* BAMBINI, núm. 8, set. 1986 pp. 12-15

**W.F.**

in-17

#### PROGRAMACIÓ PER OBJECTIUS

#### PROJECTE PER SITUACIONS

Pressupost teòric	Interpretació del desenvolupament com a seqüència lineal d'etapes, cada una d'elles amb estructures mentals i competències pròpies.	Interpretació del desenvolupament com a sistema evolutiu complex i dinàmic regulat per mecanismes de feedback.
Model metodològic	Classificació taxonòmica dels objectius en progressió lineal que correspon a la seqüència de desenvolupament per a l'adquisició de les competències.	Individualització en el «fer» del nen de procediments que s'organitzen en projectes, models, teories orientades a la consciència del que és real.
Model d'aprenentatge	Estructuració dels continguts en unitats de treball orientades a adquisicions verificables a breu o llarg termini. Correcció (directa o indirecta) de l'error.	Utilització de situacions en què el fer del nen s'orienti al descobriment, posant en pràctica estratègies personals «provisionals» i autocorrectives.
Actituds de l'educador	Observació de la situació educativa des de l'exterior, és a dir, des del punt de vista dels objectius que cal fer atènyer al nen.	Observació de la situació educativa des de l'interior, és a dir, des del punt de vista de les estratègies posades en pràctica pel nen.

## TEMPS ERA TEMPS...

### HUXLEY: CONDICIONAR PER EDUCAR

*D'ençà dels descobriments de Pavlov sobre el condicionament i, sobretot, a partir de 1938<sup>1</sup> en què Skinner féu palesa la importància del que ell anomenà condicionament operant, hem anat comprenent la importància que per a la conducta humana tenen els condicionaments adquirits durant els primers anys de vida. Skinner va fer veure que la freqüència en què es presenta una determinada conducta depèn de les conseqüències que aquesta té. La conducta humana és determinada pels condicionaments operants rebuts a través de l'ambient.*

*Segons hagin estat les conseqüències obtingudes en les accions espontànies dels individus i els reforços positius o negatius, junt amb l'acumulació de situacions semblants, serà la conducta de la persona. Skinner féu veure com el reforç és l'element clau de la conducta operant i actua de forma automàtica, al marge de la consciència del subjecte.*

*Així a la «guarderia neopavloviana» que ens descriu el text de Huxley, que suara podeu llegir, els infants són condicionats amb reforços negatius a odiar els llibres i les flors. Quan siguin adults pensaran que el seu odi és fruit d'una elecció lliure i personal. Per Skinner la nostra conducta adulta és regida fonamentalment per condicionaments rebuts en l'etapa més sensible: els primers anys de vida.*

*Huxley, en escriure la seva frapant novel·la Un món feliç, volia advertir de la transcendència i importància d'aquests descobriments, units a la possibilitat de manipulació genètica, que, a hores d'ara, ja és una realitat.*

*Però cal que no perdem de vista que el que va fer Pavlov no va ser pas un invent sinó un descobriment. Descobrir és posar a la vista quelcom que és ocult, cobert. El condicionament és quelcom inherent a la conducta humana i animal. No oblidem que els mecanismes de condicionament ens permeten resoldre afers secundaris mentre ens dediquem a ocupacions superiors. Ens permeten, per exemple, conduir mentre conservem o pensem en altres coses. Respondre a estímuls determinats amb conductes ja apreses ens és de gran utilitat. El llenguatge en gran part és organitzat sobre la base de reflexos condicionats on el llenguatge és un sistema de senyals.*

*El que diferencia el fet de conduir dels condicionaments apresos en la primera infància és que ha estat voluntari i conscient. Això ens permet en qualsevol moment fer reflexiva la conducció del meu vehicle i variar la conducta apresada.*

*Tot i que es tracta d'una fabulació, estic ben segur que la lectura del fragment d'aquesta antiutopia que és Un món feliç convida a fer una reflexió com educadors.*

<sup>1</sup> SKINNER, B.F. *The behavior of organisms*. Nova-York, 1938

JOSEP GONZÁLEZ AGÀPITO

## GUARDERIES INFANTILS. SALES DE CONDICIONAMENT NEOPAVLOVIÀ

ALDOUS HUXLEY

Mr. Foster es quedà a la Sala de Decantació. El D.I.C. i els seus alumnes van entrar a l'ascensor més proper i van pujar a la cinquena planta.

«Guarderies infantils, Sales de Condicionament Neopavlovià», anunciava el rètol.

El Director obrí la porta. Es trobaven en una cambra espaiosa, nua i solellosa. Tota la paret del sud era un ample finestral. Mitja dotzena d'infermeres amb pantalons i jaquetes d'uniforme, de lli de viscosa blanc, els cabells recollits asèpticament sota els gorrets blancs, es dedicaven a posar uns gerros amb roses en renglera, d'una banda a l'altra de la sala. Uns gerros grossos, atapeïts de flors. Milers de pètals sedosos, com galtes d'innombrables querubins, però de querubins no exclusivament rosats i aris, sinó també lluminosament xinesos, mexicans, apoplètics els uns de massa bufar les celestials trompetes, pàl·lids els altres com la mort, amb la pal·lidesa pòstuma del marbre.

Quan el D.I.C. entrà, les infermeres van adoptar una posició rígida, d'atenció.

—Col·loquin els llibres —ordenà secament el Director.

En silenci, les infermeres obeeïren l'ordre. Entre gerro i gerro de flors, els llibres van ésser degudament disposats: una renglera de llibres infantils oberts invitadorament per una pàgina ben acolorida, amb la imatge d'alguna fera, peix o ocell.

—I ara, portin els infants.

Les infermeres s'apressaren a sortir de la sala, i van tornar al cap d'un o dos minuts. Cada una empenyia una mena de carret de te, de quatre prestatges, en cadascun dels quals hi havia una criatura d'uns vuit mesos, totes exactament iguals (evidentment, un Grup de Bokanovski) i totes (puix que eren de casta Delta) vestides de caqui.

—Posin-los a terra.

Els infants van ésser posats a terra:

—I ara situin-los de manera que vegin els gerros i els llibres.

Immediatament, els infants emmudiren i després començaren a arrossegar-se, fent el gat, cap a aquelles masses de colors virolats, aquelles formes tan alegres i brillants que apareixien a les blanques pàgines. Quan s'hi atansaven, el sol s'apagà, eclipsant-se momentàniament darrera un núvol. Les roses van flajear amb una mena de sobtada passió interior; semblà com si una nova i profunda significació sorgís de les pàgines dels llibres. Dels rengles d'infants que gatejaven brollaren xiscles d'excitació i confusos crits de plaer.

El Director es fregà les mans.

—Excel·lent! —va dir—. Ni fet expressament.

Els infants més ràpids ja havien arribat a la seva meta. Les manetes rosades s'allargaven, insegures, tocant, grapejant, esfollant les roses transfigurades, arrugant les pàgines il·luminades dels llibres.

El Director esperà fins que tots els infants van estar alegrement aqueferats. Aleshores, va dir:

—I ara, fixin-s'hi bé.

I, alçant una mà, féu un senyal.

La infermera en cap, que estava dreta davant un quadre d'interruptors, a l'altre extrem de la sala, abaixà una palanqueta.

Es produí una explosió violenta. Cada vegada més estrident, una aguda sirena començà a xisclear. Uns timbres d'alarma es dispararen, com folls.

Els infants se sobresaltaren, xisclant, amb les cares convulsionades pel terror.

—I ara —digué el Director, cridant, perquè l'escàndol era eixordador—, ara arrodonirem la lliçó amb un petit *shock* elèctric.

Tornà a alçar la mà i la infermera en cap mogué una altra palanca. Els xiscles dels infants van canviar sobtadament de to. En els crits que ara feien hi havia quelcom de desesperat, de foll gairebé, tan espasmòdics eren. Els cossos es retorçaven i es posaven rígids, els membres s'agitaven, com moguts per cordills invisibles.

—Podem electricificar tota aquella zona del trespol, si volem —braolà el Director, per tota explicació—. Però, ja n'hi ha prou.

I féu un altre senyal a la infermera.

Les explosions cessaren, els timbres emmudiren, i el xiscle de la sirena va anar morint gradualment fins a quedar en silenci. Els cossos retorçats i rígids es relaxaren, i el que havia estat un sanglotar i xisclear d'infants folls tornà a ésser el plor normal del terror ordinari.

—Tornin a oferir-los les flors i els llibres, ara.

Les infermeres obeeiren; però, en veure atansar-se les roses, a la vista, només, d'aquelles imatges de colors violats de gatets, galls i ovelles, els infants recularen, horroritzats, i el volum dels seus plors augmentà immediatament.

—Observin —va dir el Director, triomfalment—, observin.

Llibres i sorolls estridents, flors i *shocks* elèctrics... En la ment d'aquells infants, aquestes coses es trobaven ja extremadament aparellades, i al cap de dues-centes repeticions de la mateixa lliçó o una altra de semblant, es trobaven unides indissolublement. Allò que l'home havia ajuntat, la naturalesa no podria disgregar-ho.

—Creixeran amb allò que els psicòlegs en deien un «odi instintiu» contra els llibres i les flors. Reflexos inalterablement condicionats. Tota la vida estaran fora de perill, quant als llibres i la botànica —El Director es girà cap a les infermeres—. Ja els poden tornar al seu lloc.

Plorant encara, els infants vestits de caqui van ésser carregats als carrets i retirats de la sala, deixant darrera seu una olor de llet agra i un silenci certament agradable.

Un dels estudiants alçà una mà, tot i que comprenia perfectament que no es pot consentir que els membres d'una casta inferior perdin el temps de la Comunitat llegint llibres, i que sempre hi havia el risc que llegissin quelcom que pogués descondicionar algun dels seus reflexos, no acabava d'entendre allò de les flors. ¿Per què calia prendre's la molèstia de fer psicològicament impossible per als Deltas l'afecció a les flors?

Pacientment, el D.I.C. s'explicà. Si hom feia xisclear els infants a la vista d'una rosa, era obeint una alta política econòmica. No molt de temps enrera (cosa d'un segle abans, aproximadament), els Gammes, els Deltas i fins i tot els Epsilons, eren condicionats de manera que els agradessin les flors; les flors en particular, i la naturalesa en general. La idea era induir-los a anar-se'n a fora sempre que poguessin i obligar-los així a consumir transport.

—I va resultar que no consumien transport? —preguntà l'estudiant.

—Molt, en consumien —contestà el D.I.C.—. Però, res més.

Les primules i els paisatges, remarcà, tenen un gran defecte: són de franc. L'amor a la naturalesa no dona feina a les fàbriques. Van decidir, per tant, abolir l'amor a la naturalesa, almenys entre les castes baixes; abolir l'amor a la naturalesa, però *no* la tendència a consumir transport. Perquè naturalment era essencial que continuessin sovint fent sortides a fora, encara que odiessin la naturalesa. El problema era trobar una raó per a consumir transport econòmicament més sòlida que la simple afecció a les primules i als paisatges. I la van trobar.

—Ara condicionem les masses de manera que odiïn la naturalesa —acabà el Director—. Però, simultàniament, les condicionem de manera que adorin els esports rurals. Al mateix temps, fem el possible perquè tots els esports rurals comportin l'ús d'aparells complicats. Així, a més de transport, consumeixen articles manufacturats. Per això aquests *shocks* elèctrics.

—Ja ho entenc —va dir l'estudiant.

I quedà mut d'admiració. (...)

Una cinquantena de metres caminats de puntetes els van portar davant una porta que el Director obrí amb cautela. En passar la llinda es van trobar a la penombra d'un dormitori tancat. Hi havia un rengle—

de vuitanta lliteres arrambades a la paret. Se sentia un alenar pausat i regular i un murmuri continu, com de veus molt febles que xiuxieguessin al lluny.

Una infermera s'alçà, en veure'ls entrar, i es plantà en posició d'atenció davant el Director.

—De què és la lliçó d'aquesta tarda? —preguntà el Director.

—Els primers quaranta minuts hem donat Sexe Elemental —contestà la infermera—. Però, ara hem passat a Consciència de Classe Elemental.

El Director passà revista, lentament, al llarg rengle de lliteres. Rosats i relaxats en el son, vuitanta nens i nenes jeien, respirant suauement. Dessota cada coixí hi havia un xiuxieig. El D.I.C. es deturà, i ajupint-se damunt un dels llits, parà l'orella atentament.

—Consciència de Classe Elemental, diu? Vegem que l'altaveu ho repeteixi una mica més fort.

Al capdavant de la sala hi havia un altaveu que sobresortia de la paret. El Director s'hi atansà i el connectà.

—«... tots van vestits de verd —digué una veu suau, però molt clara, començant enmig d'una frase—, i els nens Deltas van de color caqui. Oh, no, jo no vull jugar amb nens Deltas. I els Epsilons encara són pitjors. Són tan estúpids que no saben llegir ni escriure. A més, van vestits de negre, que és un color lletgíssim. M'alegro molt d'ésser Beta.»

Seguí una pausa; després, la veu recomençà.

—«Els nens Alfes van vestits de color gris. Treballen molt més de ferm que nosaltres, perquè són molt intel·ligents. Jo m'alegro moltíssim d'ésser Beta, perquè no he de treballar tant. I, a més, nosaltres som molt millors que els Gammes i els Deltas. Els Gammes són estúpids. Tots van vestits de verd, i els nens Deltas van de color caqui. Oh, no, jo no vull jugar amb nens Deltas. I els Epsilons encara són pitjors. Són tan estúpids que no...»

El director desconnectà l'altaveu. La veu emmudí. Només el seu pàl·lid fantasma continuà xiuxieuant des de sota els vuitanta coixins.

—Els ho repetiran quaranta o cinquanta vegades més abans no es despertin; després, altra vegada el dijous, i altra vegada el dissabte. Cent vint vegades, tres cops la setmana, durant trenta mesos. Després, passen a una lliçó més avançada.

Roses i *shocks* elèctrics, el color caqui dels Deltas i una bafarada d'asafètida, tot això unit indissolublement abans que l'infant sàpiga parlar. Però, el condicionament sense paraules és bast, groller; no pot marcar distincions més subtils, no pot inculcar formes de comportament més complicades. Per això cal emprar paraules; però, paraules sense raonaments. En resum, la hipnopèdia.

—La força moralitzadora i socialitzadora més gran de tots els temps.

Els estudiants, ho van anotar als seus blocs. Directament, de llavis de la ciència personificada.

El director tornà a connectar l'altaveu.

—«...són molt intel·ligents —deia la veu suau, insinuant i incansable—. Jo m'alegro moltíssim d'ésser Beta, perquè no he de treballar tant...»

No ja com gotes d'aigua, tot i que l'aigua, certament, pot foradar el granit més dur, sinó com gotes de lacre líquid, gotes que s'adhereixen, s'incrusten, s'incorporen a allò damunt del qual cauen, fins que, a l'últim, la roca es converteix en un sol bloc vermell.

Fins que, a l'últim, la ment de l'infant és aquestes suggestions, i la suma d'aquestes suggestions és la ment de l'infant. I no solament la ment de l'infant, sinó també la de l'adult, per tota la seva vida. La ment que jutja i desitja i decideix, feta d'aquestes suggestions. I totes aquestes suggestions són les *nostres* suggestions! —El Director gairebé cridava, exaltat—. Les suggestions de l'Estat! —Clavà un cop de puny a la taula més propera—. D'aquí se segueix que...

Un soroll el va fer girar en rodó.

—Oh, Ford! —digué, en un altre to—. Ara he despertat als infants<sup>1</sup>

A.H.

1. HUXLEY, A. *Un món fel·lç*. Barcelona: Hogar del Libro, 1982. Traducció de R. Folch i Camarasa, pp. 33-42.

# bones pensades

## PASQUA I ELS OUS VIROLATS

Els ous de Pasqua esdevenen cada cop més freqüents per aquestes dates. La tradició voldria que, un cop buidat el rovell, nosaltres en pintéssim la closca de la manera més artística possible.

Però aquest és un treball laboriós i delicat que no sempre correspon a les nostres capacitats. Sugerim avui unes quantes fórmules senzilles per decorar els ous de Pasqua, a fi que tots plegats, els nens i nosaltres, ho puguem fer segons les pròpies i limitades possibilitats.

### L'aigua tenyida

N'hi ha prou de bullir ous de closca blanca en aigua de colors. Podeu utilitzar colorants artificials (McKormick) o bé colorants naturals.

Si bulliu els ous amb aigua d'espínacs, us quedaran lleugerament verds. Si els bulliu amb aigua de ceba us quedaran lleugerament grocs. Si voleu un groc més intens, feu-ho amb aigua i pastanaga. Si bulliu els ous amb aigua de remolatxa us quedaran intensament vermells.

### La pasta de sopa

En aquest cas, no us podreu menjar els ous, però us quedaran d'allò més decoratius. Es tracta d'untar ben untats uns quants ous durs amb pega. I després, feu-los rodolar, arrebosseu-los, de pasta de sopa, d'aquella tan menuda: maravilla, o millor pasta de lletres. Si voleu, un cop arrebossats i quan la pega ja estigui ben seca, els podeu pintar amb gouache.



### Pasta de paper

La pasta de paper es fa amb tires de paper de diari i cola d'empaperar. Es pasta bé tot plegat, fins que té una consistència densa, gairebé com de crema. I amb aquesta pasta podeu decorar els ous (millor si són durs) fent-los agafar formes de conill, de pollet, de peix... És clar que també ho podeu fer amb plastilina. I va bé perquè així els ous s'aguanten drets.

# escola 3-6

## ANEM CANVIANT EL NOSTRE ESTIL DE TREBALL...

LLAR D'INFANTS «EL PASSEIG»

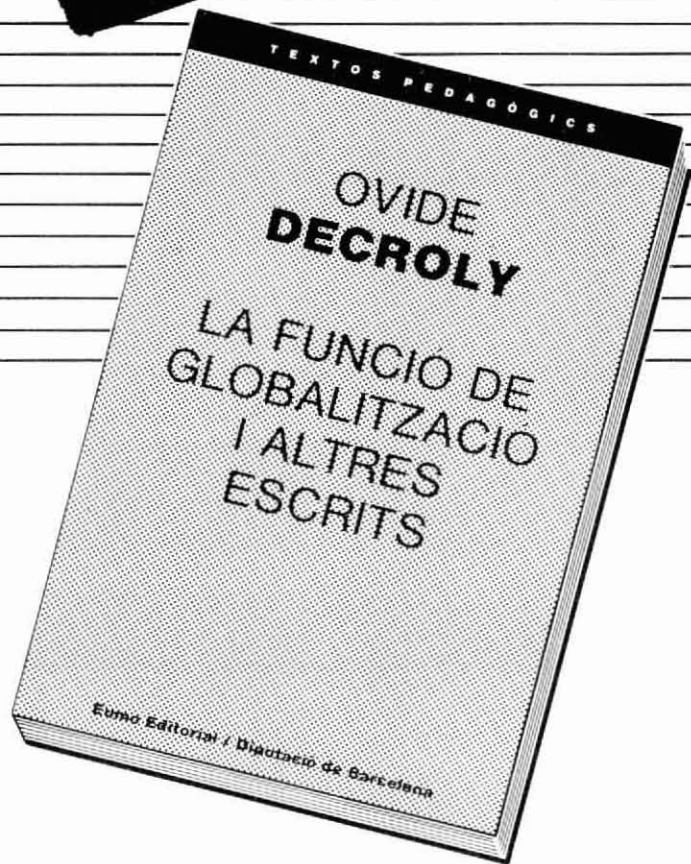
Pensem que hem trobat el títol adequat d'allò que volem transmetre a través d'aquesta petita exposició de la nostra experiència. Darrera aquesta premissa hi ha un munt de reflexions: ordenades o desordenades, elaborades o poc elaborades, però sí que han representat per a nosaltres un plantejament nou d'organització de la nostra feina que no s'acaba només en un canvi formal sinó que sobretot ens ha fet parar esment en un aspecte que creiem fonamental: la nostra tasca de cada dia no parteix d'una definició, d'un propòsit pedagògic tancat. Aquesta definició, aquest propòsit pedagògic es modifica constantment d'acord amb les possibilitats del centre i responent o adequant-se a les circumstàncies del moment (històriques, culturals, de nous valors, econòmiques, d'avenç tecnològic, etc.).

Aquest treball que presentem, l'emmarquem en aquest títol: *Experiències de portes obertes dins el marc de la Llar d'Infants «El Passeig», de l'Hospitalet de Llobregat, realitzades amb tres grups de nens de tres-quatre anys.*

Què vol dir, o a què respon l'experiència de «portes obertes»? Fins ara, la nostra pràctica anava lligada al criteri de treball per grup-classe. Quan diem «classe» ens referim al tipus de treball que defineix aquella pràctica que porta a terme un mestre o educador en un espai determinat amb un grup de nens que són els «seus nens», els seus petits alumnes. És clar que sempre hem



La pedagogia de Decroly es basa en els interessos dels infants en funció de les seves necessitats primàries i en la globalització. Fou el creador, també, dels "centres d'interès".



Traducció d'Andreu Roca

Titols publicats anteriorment:

1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT Maria Montessori
2. MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR Alexandre Gai
3. DEMOCRÀCIA I ESCOLA John Dewey
4. ESCRITS PER A EDUCADORS Jean Piaget
5. EMILI O DE L'EDUCACIÓ Jean Jacques Rousseau
6. SUMMERHILL A S. Neill
7. PEDAGOGIA I VIDA Joaquim Xirau
8. COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS Johann Pestalozzi
9. PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA Bogdan Suchodolski

**Eumo Editorial**  
**Diputació de Barcelona**

valorat la importància de la relació del nen amb el «seu» mestre. El mestre és el punt de referència del nen. La «classe» (espai concret) és un altre punt de referència, així com també el grupet de companys ben determinat. Aquest esquema ha marcat, i encara marca, un estil de treball.

Fem un pas més en la nostra reflexió: aquest estil de treball, a part de ser el model més estès, respon també a la formació d'uns ensenyants més preparats sota aquest criteri tancat, individual, de portar i controlar una classe que no pas a un criteri d'ensenyant preparat a col·laborar, participar, obert cap a dins i cap a fora.

Estem iniciant un nou moment. Un nou moment que exigeix canviar els fonaments de l'escola, que exigeix definir els eixos fonamentals de l'escola, que exigeix definir els eixos fonamentals del model circular de l'escola 0-6 anys d'acord amb les necessitats del món actual i dels valors de pluralitat que la defineixen. En cap moment representa una lluita contra allò que en dèiem punts de referència del nen. El nen continua necessitant punts de referència clars. En el moment actual convé que aquests punts de referència es diversifiquin; i es poden diversificar si la voluntat professional, la nostra conscient, premeditada i estudiada intervenció i un projecte comú que exigeix un treball de cooperació, s'orienta vers aquest sentit d'obertura.

Vàrem arribar a través de la nostra reflexió a aquesta primera conclusió: l'escola ha de perdre el caràcter tancat i s'ha de plantejar obrir les seves portes vers l'interior (connexió i relació cap a dins, entre tots els membres de la institució) i vers l'exterior (els signes que la pròpia comunitat imprimeix en l'ambient).

D'altra banda, a les reunions de nivell que periòdicament fem per comentar i planificar la dinàmica de la nostra tasca, vàrem arribar a explicitar les aptituds determinades que cada educador té, fruit dels seus interessos, formació, habilitat, etc. Vàrem veure que, sovint, hi ha adults que tenen gran facilitat per organitzar, il·lusionar els petits per a una activitat i que això no s'ha de menysprear, que és fonamental per entusiasmar, obrir vies, diversificar interessos. Ens vam adonar que utilitzàvem poc aquests recursos personals amb què el mestre se sent segur i, a més a més, fa de bon grat.

A partir d'aquí ens formulàrem què podia representar per als nens una experiència de treball de «portes una mica obertes». Diem «una mica» perquè realment és limitada ja que pensem que no cal córrer en la introducció d'innovacions, sinó que cal fer-ho a poc a poc. Vàrem fer l'esforç d'explicitar els objectius que ens marcàrem de cara als nens: oferir més possibilitats de relacionar-se amb altres companys. Ampliar i aprofundir la relació entre els adults. Que el punt referencial d'un adult es pot ampliar si l'esperit que ens mou es comú, si la relació entre els adults és de professionalitat, convivència i entesa. Vàrem valorar també, i molt positivament, el fet de poder treballar en grups més reduïts de nens ja que comptàvem, de cara a realitzar l'experiència de tallers, a més dels educadors habituals, amb la persona encarregada de la direcció i dues més de les anomenades «volants». Valoràvem també poder oferir als nens activitats diverses i l'expe-



rimentació amb diferents matèries. En definitiva, intentar disminuir en l'esperit tant del nen com del mestre el sentit quasi de propietat «classe, mestre, nens, material» establint una comunitat de treball d'interrelació entre adults i nens. Que aquesta interrelació es porti a terme en contextos diferents, en espais diferents (patí, menjador, passadís, espais diversos).

Quina ha estat en el primer moment la concreció, la posada en pràctica d'aquests propòsits? Tal com dèiem se'ns ha obert una nova via d'actuació i potser pensareu que la primera concreció és limitada, és pobra, respon parcialment als objectius formulats. És cert, i per això hem volgut explicitar tot el procés, ja que pensem que és part de l'experiència. També és cert, però, que estem convençuts que cal avançar a poc a poc i conforme amb allò amb què ens veiem d'acord. És per això que les fites inicials són poc ambicioses aparentment, però ens calia començar i calia que avancéssim tots plegats. És un projecte que implica una pràctica diferent i cal que el mestre i els nens se sentin bé, que no representi un entrebanc, una incomoditat. Pensem que cal definir els projectes a poc a poc ja que el que realment és difícil no és l'organització concreta, sinó la qualitat dels petits canvis que comporten pràctiques noves de valors, de models culturals i de conducta. Vèiem, per tant, que havíem de limitar per possibilitar la valoració de tot el que això representa tant per als educadors com per als nens.

Per què vàrem organitzar l'activitat de tallers i no vàrem aprofitar, per exemple, obrir més portes de les classes que estan organitzades per racons? Aparentment sembla més fàcil, però l'organització de tallers ens representava una novetat que feia possible la mobilitat de tots i que el mestre pogués realitzar aquella tasca per a la qual tenia predisposició. La il·lusió va ser un element important.

La concreció, doncs, d'aquesta petita experiència es limità a l'organització de tants tallers com persones disponibles hi havia en el centre en moments determinats i vàrem establir un horari flexible. Aquesta flexibilitat estava en funció de la disponibilitat de certs educadors i de llurs tasques que no permetien una disponibilitat fixa.

- Cada taller oferia una activitat concreta: fang i modelatge, pintura, música i ritme, motricitat, experimentació amb matèries diverses.
- En un primer moment i de cara a l'organització dels grups, vàrem sondejar què passava si cada nen escollia el taller que més li cridava l'atenció. El que va resultar és que inicialment cada nen escollia aquell taller que era portat per *la seva* mestra. Amb tàctica i a poc a poc iniciàrem un procés d'interrelació i comunicació més obert que ens va permetre establir més tard cinc grups barrejats.

Objectius generals que ens marcàrem en els diferents tallers:

- Els objectius generals anaven d'acord amb els aspectes que s'intentaven treballar durant el curs, la programació.
- Durant les primeres cinc setmanes l'objectiu principal era:

- relació amb la nova educadora
- adaptació a un nou espai físic
- contacte amb el material específic de cada taller

- Després del primer moment els objectius es marcaren d'acord amb el ritme de cada taller.

L'intercanvi i valoració del funcionament es feia a la reunió de nivell. Això suposava en algun moment certes dificultats d'assistència de les persones que no tenien tasca específica de dedicació directa amb els nens (directora i «volants»<sup>1</sup>).

## Com funciona i què es fa en un taller?

Presentem només l'exemple d'un d'ells per no allargar-nos massa. Per exemple, el taller de *pintura*.

Durant les primeres sessions ens vàrem dedicar a prendre contacte amb tots els components del grup ja que eren nens de diferents classes. Acceptar, relacionar-se i comunicar-se amb una educadora que no era «la seva» no era fàcil. Calia molta atenció i sensibilitat.

El nou espai (no la classe habitual) els oferia noves possibilitats, però alhora els creava inseguretats, que a poc a poc varen anar superant.

Vàrem procurar familiaritzar-los al màxim amb el material del taller per tal que descobrissin totes les possibilitats d'experimentació. Aquest aspecte ens portà a planificar les sessions següents:

La primera sessió la vam dedicar a percebre, mitjançant els sentits, el que és la pintura, descobrint els diferents colors, la seva espessor, olor, tacte, etc. Vàrem disposar els materials de manera que poguessin tocar-los, olorar-los i sentir el contacte de les mans a dins els plats plens de pintura. A poc a poc vàrem ésser capaços de plasmar la pintura de les mans en un paper d'embalar en pla horitzontal. Més endavant seguien l'experimentació deixant els senyals de les puntes dels dits tot resseguint traços longitudinals, cercles, etc. fins a fer una gran pintada que després vàrem exposar perquè tots poguessin contemplar-la.

Després del procés de familiarització amb la pintura, vàrem començar a utilitzar els pinzells gruixuts. Experimentàrem amb els pinzells i la pintura passant posteriorment a pintar volums (capses de cartró, cilindres de diferents grandàries, etc.). Repetírem unes quantes sessions d'aquest estil.

En una altra sessió utilitzàrem la tècnica d'estampació amb patates, fent evidentment motlles molt senzills. L'exercici consistia a fer una estampació, amb tot el que això representa de control gestual de la mà, en un paper gran.

Aprofitant que l'exterior de la nostra Llar estava força deteriorat, vàrem demanar la col·laboració de pares i avis per fer-la agradable mitjançant la pintura. Tots plegats aconseguírem pintar de color blanc tota la paret que envolta la Llar. Després els nens del taller de pintura, havent convidat tam-



bé tots els altres companys, varen pintar la paret amb diferents colors i motius.

Aquesta activitat va servir alhora per obrir-nos al barri ja que els veïns, pares i avis, dedicaren estonetes a observar i ajudar si calia. El resultat va ser molt satisfactori i sobretot vàrem poder gaudir de la transformació d'aquell espai fosc i deteriorat en un espai bonic i alegre.

Finalitzàrem el curs utilitzant novament una tècnica d'impressió i els nens varen estampar cadascun d'ells un motiu diferent a una camiseta que amb molt de goig lluirien al llarg d'aquell estiu que començava a despertar.

### Conclusions generals de l'experiència

- L'hem anomenat experiència de «portes obertes» perquè ha trencat l'estil de treball de classe tancada donant una visió i vivències molt més extenses i riques.
- Ens ha semblat que la Llar té grans possibilitats d'oferir al nen durant el període que hi assisteix una sèrie d'activitats, de situacions, d'experiències i formes d'aprenentatge, que la poden identificar ja que difícilment el període posterior d'escolarització li podrà oferir.
- Va ser una experiència valorada positivament tant pels nens com pels adults.
- Es va establir un ambient de comunitat entre les tres classes tal que fins i tot es donaren situacions en què els nens de manera natural i espontània demanaven participar o anar a altres classes.
- Vàrem valorar extraordinàriament el fet de treballar en petits grups de nens, tant per l'atenció individual que es pot portar, com pel seguiment i observació del procés del nen, així com també per afavorir el desenvolupament de recursos propis.
- Evidentment, l'aportació al centre d'una dinàmica de treball en comú va ser valorada positivament.
- Es va arribar a iniciar intercanvi de material entre les classes motivat moltes vegades pels nens mateixos (garatge, indis, trencaclosques, etc.).

No podem oblidar aspectes negatius:

- Manca de temps per poder intercanviar les experiències periòdiques de tots els tallers i poder fer una lectura més profunda de totes les observacions recollides.
- Poca regularitat, pel fet d'haver de comptar amb persones que de tant en tant reclamava la seva tasca específica.

**LL.I. «El P.»**  
Hospitalet

En aquest article es pretén fer la comunicació d'una colla de poemes de nens de la classe de 5/6 anys. No es volen donar receptes, ni fórmules màgiques... Únicament animar els mestres perquè fomentin un clima de creativitat més gran. En definitiva, que creguin més en la sensibilitat, en l'expressió lliure,... dels seus infants.

## ELS POEMES DELS NENS

JOSEPA GÓMEZ I BRUGUERA. ENRIC VILAPLANA I LAPENA

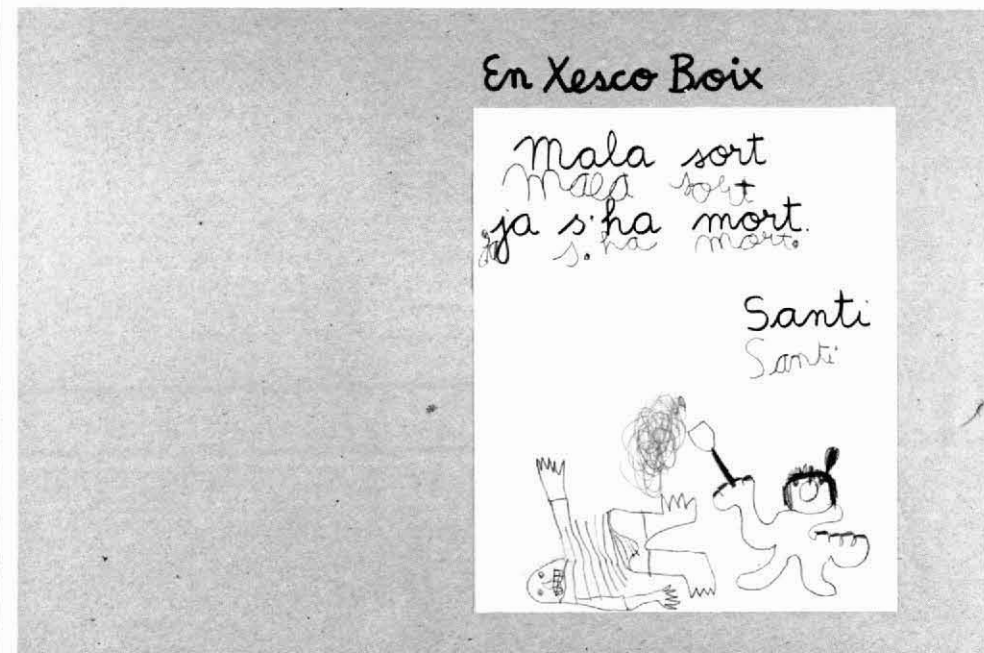
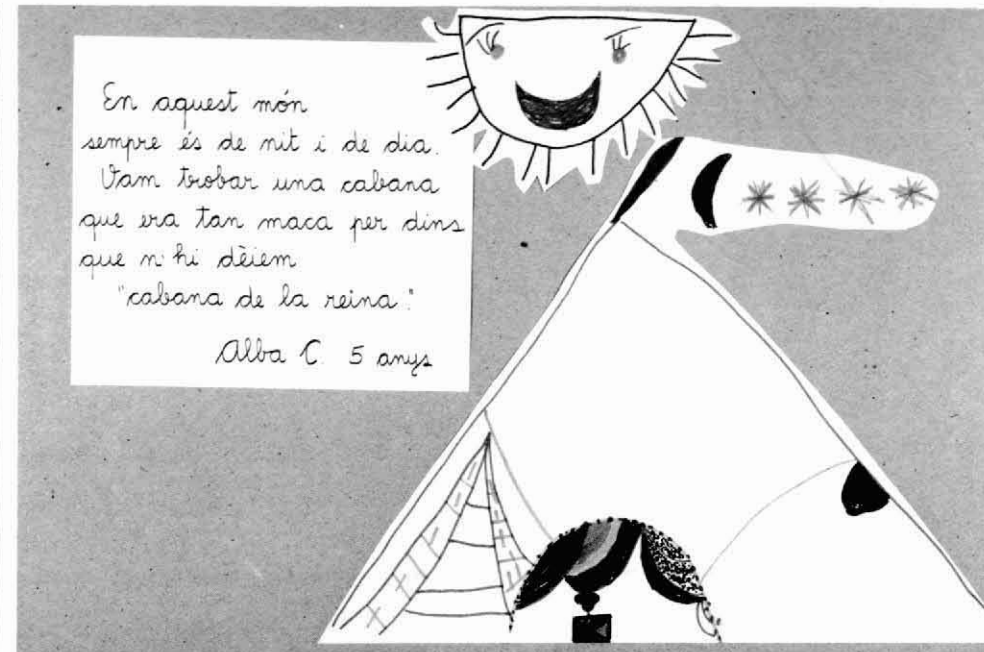
- Sóc feliç perquè vénen els cucs de seda  
sóc feliç perquè vénen les papallones.
- És bonic això que has dit. És una mica com els poemes que fan els nens grans.
- Què és un poema?
- És dir alguna cosa de forma molt bonica després d'haver-ho mirat amb els ulls, després d'haver-ho sentit amb el cor.

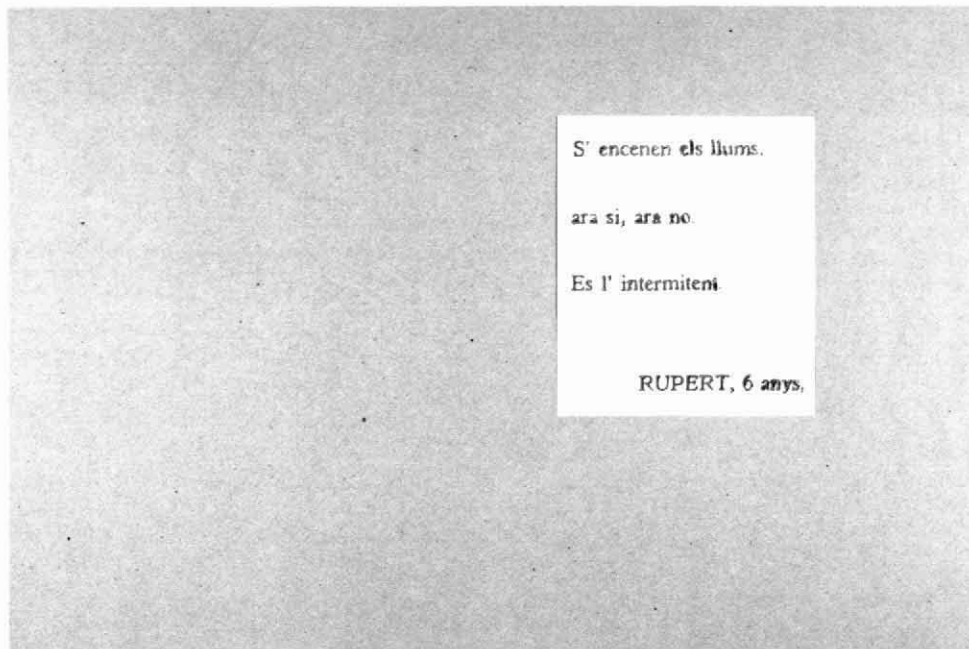
### Com iniciem els nostres infants en la poesia?

Per fer un poema no hi ha una fórmula, ni un codi, ni uns exercicis, ... perquè és quelcom que es mou en el nivell de la intimitat, de les emocions, dels sentiments...

### Quan els iniciem?

Doncs, sempre i mai. De la mateixa manera que a les classes de parvulari els expliquem coses, els cantem cançons, els expliquem contes, ... els diem poemes ja siguin d'altres nens de l'escola, ja siguin d'autor.





Ben aviat les criatures s'animen també a fer-ne. Són poemes orals comunicats al grup-classe o a la mestra en particular. Aquests poemes que el nen ha dit són escrits en un paper (aquest treball de transcriure'ls el fa la mestra perquè, per regla general, en aquest moment de parvulari els nens encara no són capaços d'escriure'ls).

### Com aprenen a fer-ne?

Tot fent poemes van aprenent de fer-ne.

És allò que diu Freinet: De la mateixa manera que els nens han après a caminar caminat, a parlar parlant,... aprendran a escriure escrivint.

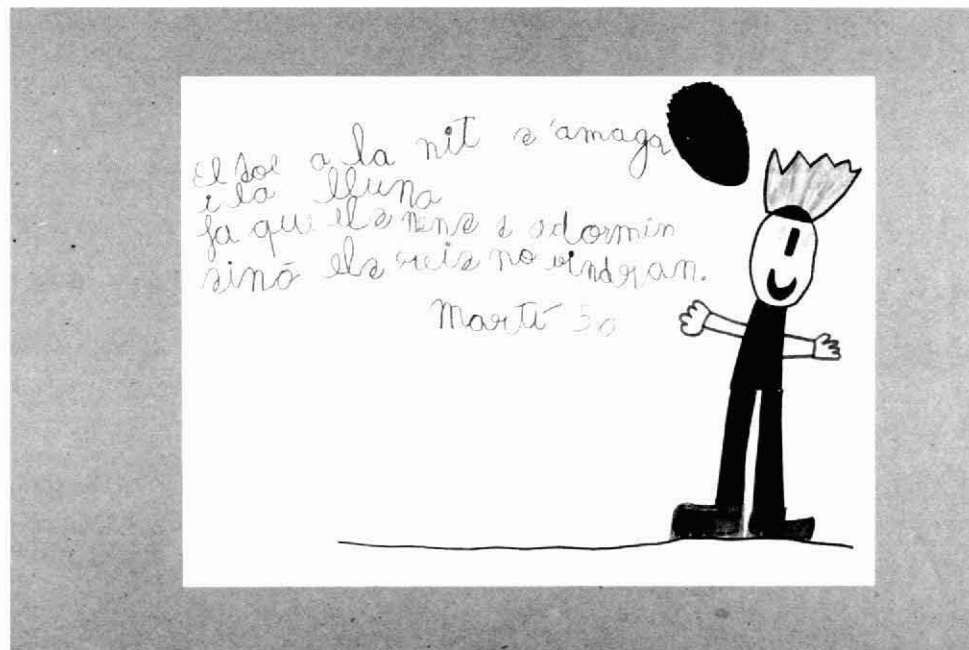
I és veritat. Ja que també aprenen a fer poemes tot fent-ne, dient-los, escoltant els dels companys, ... perquè senten que la seva comunicació té un valor, una importància, ... i així mateix es dedica un temps a aquesta feina.

Potser la clau per al desvetllament de la poesia en les classes dels petitons és, únicament, donar la possibilitat als nens d'expressar la realitat després d'haver-la observat amb uns ulls diferents de quan fem conversa, o un estudi, o una descripció,...

Aquí hi ha un recull de poemes fets a la classe de 5 anys. L'única finalitat, avui, és la seva comunicació.

Fóra tema d'un altre article l'aprofitament, l'explotació d'aquests poemes (memorització, motivació per a un treball de lecto-escriptura, d'expressió plàstica, ... els Jocs Florals, la revista de classe, la revista d'escola, la impressió, les il·lustracions, ...).

En fer una primera lectura d'aquests poemes aviat ens adonarem que per a algunes criatures són elements poètics alguns fenòmens de la naturalesa que no entenen (el dia, la nit, el sol, la lluna, els estels, la pluja, ...) i als quals doten de vida i de comportaments humans:



Les estrelles  
quan és de nit s'obren  
quan és de dia es tanquen  
però encara duren.

*Sílvia C. 6 anys*

Dormen les estrelles.  
Juguen les plantes.  
Els núvols es desperten.  
I plou.

*M<sup>a</sup> José Q. 5 anys*

Altres vegades parlen després d'haver mirat amb els ulls de la imaginació i aconseguixen imatges realment reeixides:

Dos cotxes eren igual.  
Es pensaven que es miraven en un mirall.  
Van topar i va sortir sang.

*Marc L. 5 anys*

El guix balla  
quan escrivim  
i toca la trompeta  
quan guixa.

*Adriana B. 6 anys*

A voltes expressen molt directament interessos propis:

El 5 és un número.  
El 5 el tenen els nens.  
Si són els meus anys  
estan molt grans.  
*Bernat V. 5 anys*

Mar, mar,  
anem-nos a banyar tots  
i ens hi quedem.  
*Ona P. 6 anys*

(Aquesta criatura era nouvinguda a l'escola. Vivia al Maresme i ara es trobava a Vallvidrera. Potser trobava a faltar la visió de la mar que constantment tenia abans. Potser li hauria agradat anar-se a banyar amb els nous amics com feia abans. Potser per a ella era com una mena de desig molt pregon pel fet de dir-se Ona).

El sol a la nit s'amaga  
i la lluna fa que els nens s'adormin  
si no, els reis no vindran.  
*Martí A. 5 anys*

La poesia també pot significar un vehicle alliberador de tensions, paüres, angoixes, ...

Quan surt la lluna  
m'amago sota un núvol.  
Jo no vull estar tan sol  
aquí al cel.  
*Marià D. 5 anys*

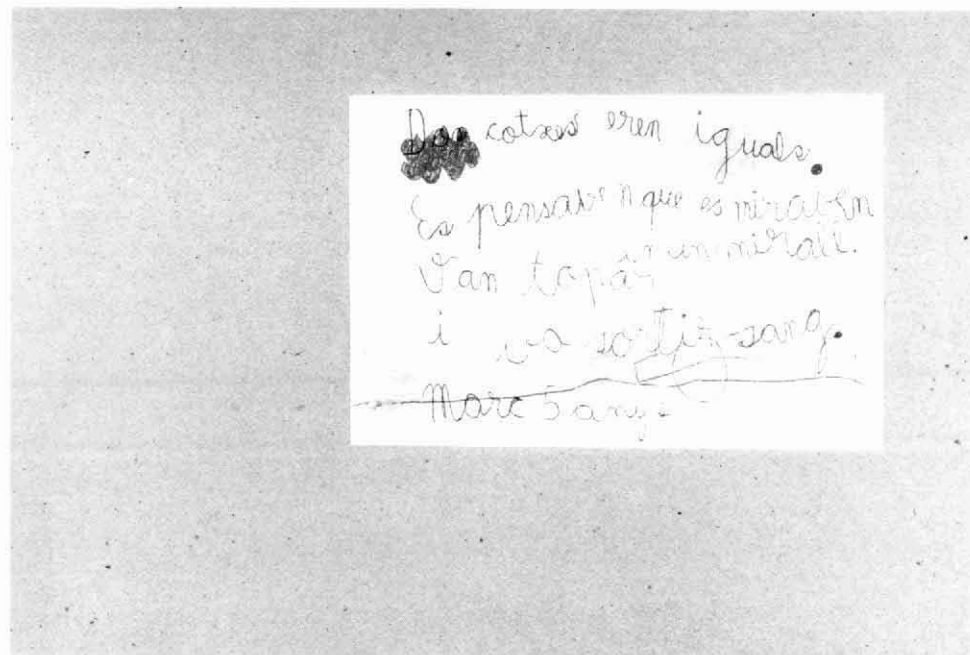
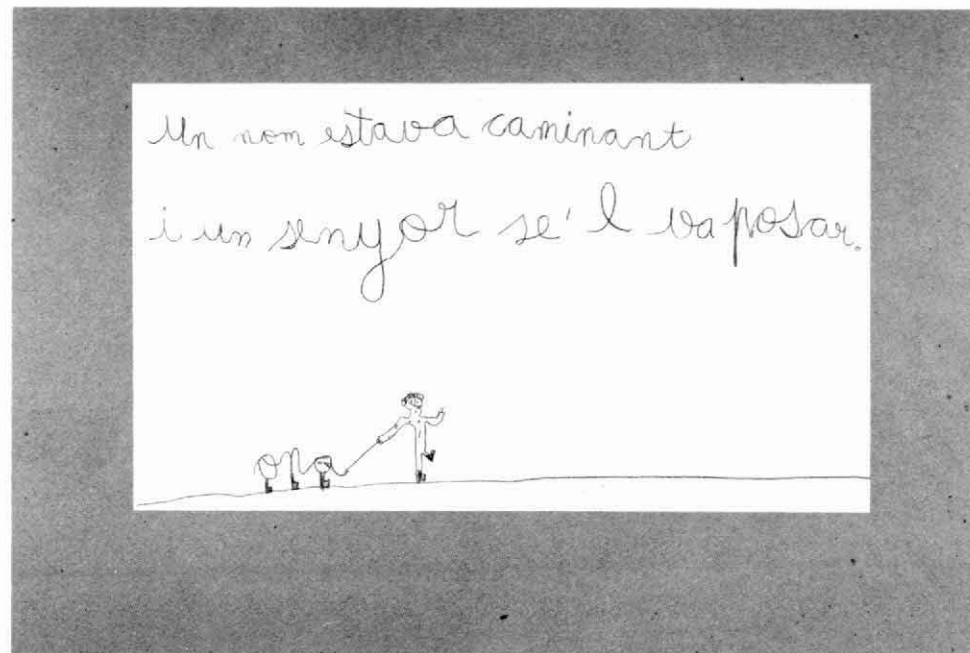
El fantasma no fa por.  
Si li treus el llençol  
és un home.  
*Marc A. 5 anys*

Mitjançant els seus poemes van descobrir la màgia de les paraules i la musicalitat que comporta la seva combinació:

La petxina  
petxineta  
és al mar  
sense menjar  
es troba  
un peix tauró  
i se'l menja  
de bon grat.  
*Bernat V. 5 anys*

El pastor  
i les ovelles  
amb el mar  
i les onades...  
quan és de nit  
se'n van al llit.  
*Caterina R. 5 anys*

Quan surten les estrelles  
surt l'estrella d'Orient.  
*David R. 5 anys*



"El cel"

Es blau  
i quan el toques  
la mà surt per darrera.

Marc E. 5 anys



Però per damunt de tot hi ha el goig de dir, de comunicar-se:

Quan els nens dormen  
surt el sol  
però encara hi ha llunes.

*Sergi B. 5 anys*

La neu queia del cel.  
L'aigua estava glaçada.  
I un peix tenia fred.

*Jonàs P. 5 anys*

Una vaca  
no treia llet,  
tirava formatge  
a la galleda.

*Jordi A. 5 anys*

Enfadat.  
Somrient.  
Com s'entén?

*Xavi V. 6 anys*

*Santi V. 6 anys*

Sabata, sabateta  
quan fas un bot  
et poses a plorar.

*Paula C. 5 anys*

El sol és dalt del cel.  
Els arbres més a baix.  
I els núvols no parlen.

*Magalí M. 5 anys*

Un sol molt calent sortia.  
Un nen quan el va veure  
es va espantar perquè es creia  
que anava directe a casa seva.  
I de què que li va a la cara.

*Marcel C. 5 anys*

Una granota salta.  
Cau a dins de la boca  
d'una serp i se la menja.  
Els colors de la serp  
estan enamorats.

*Santi V. 6 anys*

Un elefant es tapava  
amb les orelles el seu cap  
perquè no li agradava  
el sol de l'Àfrica.

*Gemma R. 5 anys*

Dintre el cel cauen gotes  
tot suau surten cargols  
s'arrossegueu per la terra  
i treuen el cap  
quan fa sol.

*Eloi S. 5 anys*

*Oriol R. 5 anys*

Quan el rellotge fa l'hora  
no cal que surtin ocellets.

*Joan M. 5 anys*

Una lluna  
estava plorant  
El sol  
li havia fet mal.

*David M. 5 anys*

«El cel»  
És blau  
i quan el toques  
la mà surt per darrera.

*Marc E. 5 anys*



El fantasma no fa por.  
Si li treus el llençol  
és un home.

Marc A. 5 anys

El sol imita el cel  
perquè li és molt amic.  
*Lluc A. 5 anys*

Sortim de la cabana  
i tot ha canviat.  
El sol ho pintarà  
tot de colors.  
*Núria M. 5 anys*

«En Xesco Boix»  
Mala sort  
ja s'ha mort.  
*Santi V. 6 anys*

El gel rellesca  
com una granota llefiscosa.  
Amb el gel es rellesca  
com en el terra fi.  
El gel surt a l'hivern,  
a l'hivern quan fa molt fred.  
*Bernat V. 6 anys*

És ben cert que la tradicional festa dels Jocs Florals que es celebra a l'escola suposa un colofó molt lluït per a aquest treball realitzat a la classe. Però cal posar un èmfasi especial en dir que la poesia a l'escola l'entendem com a una possibilitat més que tenen els nens de comunicar-se. Per això no l'hem de considerar com una activitat que es porta a terme un cop a l'any, ni com una activitat passiva en la que la criatura esdevindria solament oïdor de poemes de poetes adults i consagrats més o menys ben aconduïts per l'entusiasme del seu mestre.

La poesia a l'escola ha de tenir un lloc instituit dins del context escolar; dir poemes, fer-ne, comparar-les, han de ser situacions habituals en la dinàmica de treball. L'actitud del nen és, alhora, oberta i protagonista.

Aquest paper actiu dels infants que esdevenen poetes no és contrari ni antagònic al reconeixement dels poetes consumats ni a la lectura de la seva obra; ans al contrari, és més fàcil així acostar el nen al món complex de la poesia.

Un nom estava caminant  
i un senyor se'l va posar.  
*Adriana B. 6 anys*

S'encenen els llums  
ara sí  
ara no.  
És l'intermitent.  
*Rupert R. 6 anys*

Quan els nens dormen  
es tornen a despertar  
perquè les tempestes sonen.  
*Oscar A. 5 anys*

En aquest món  
sempre és de nit i de dia.  
Vam trobar una cabana  
que era tan maca per dins  
que n'hi dèiem  
«cabana de la reina»  
*Alba C. 5 anys*

**J.G.B.—E.V.L.**  
*Escola Nabí. Barcelona*



Entre tots els nens de l'escola (es fa una votació per classes) trien la que serà la reina dels Jocs Florals. Aquest dia la reina apareix engalanda amb una corona de flors.



La reina dels Jocs Florals s'asseu acompanyada de tots els nens que ja són mestres en gai saber. Els mestres en gai saber van engalanats amb una corona de llorer.



Alesbores comença la festa amb la comunicació dels poemes inventats pels nens.

### ALBERT RÀFOLS CASAMADA

**Infància.** *Recordeu la vostra iniciació al món de l'art? Com vau viure aquest món a la vostra escola i durant la vostra infantesa?*

**Albert Ràfols Casamada.** El meu cas és una mica excepcional, perquè s'ha de dir que el meu pare era pintor i, és clar, des de petit jo vaig viure sempre entre colors i entre pintures i reproduccions de pintures. Ara bé, recordo que a l'escola res de res. A la meua època, a l'escola no t'ensenyaven absolutament res d'art. Bé, hi havia una mica de classe de dibuix, però... veritablement era molt mal enfocada, podríem dir. No hi havia res de creativitat, no es deixava sortir la creativitat del nen, que és realment la manera de desenvolupar la seva sensibilitat. Et feien fer uns dibuixos geomètrics que eren molt poc interessants. Això és el que recordo. A part d'això, el meu interès pel món de l'art va venir sobretot pel fet de veure revistes on hi havia reproduccions. Recordo molt —ja ho he explicat alguna vegada— l'impacte que vaig rebre quan vaig veure les primeres reproduccions d'obres cubistes de Picasso i de Braque, que em van despertar una mena d'interès per una expressió plàstica autònoma. O sigui una expressió plàstica que no estava supeditada a la còpia d'una realitat exterior de manera més o menys fidel sinó que permetia una mena de joc creatiu que a mi em va interessar molt. Però això no va ser quan era petit, petit. Quan era molt petit el que m'agradava eren els contes il·lustrats. I de petit jo havia tingut una revista que es deia «Jordi». Era una revista que era una meravella de bon gust. Jo crec que allò també va influir en la meua formació estètica. Això que ara explicava de Picasso i Braque va ser més tard, cap als dotze anys.

**I.** *Però sempre vau tenir accés als llibres d'art, gràcies al vostre pare?*

**A.R.C.** Sí. Ja ho crec que sí, llibres i revistes que corrien per casa.

**I.** *I a l'escola això no hi era?*

**A.R.C.** No. Res d'això. No, no, no, ni llibres ni revistes. Van ser els meus pares els que em van subscriure al «Jordi» i al «Violet», que van ser les dues revistes que jo tenia quan era petit. A l'escola on jo anava ni se'n parlava. A Blanquerna potser sí. Jo vaig estar a punt d'anar-hi a Blanquerna, perquè era una d'aquelles coses de què es parlava, a casa, però a última hora, doncs, era massa lluny de casa i no els va acabar de fer el pes, o sigui que vaig



**L'escola hauria de ser el reflex de la societat. Però pot arribar a reflectir tot el que la societat ofereix? I la societat troba els canals adients per a reflectir-se dins l'escola? Un dels grans canals dels que disposa la societat per expressar-se és el de l'expressió plàstica. I un dels seus creadors és qui ens parla avui de les seves relacions amb l'escola.**



anar a «Los Hermanos de la Doctrina Cristiana», i allà aquest aspecte no el tocaven.

**I.** *Aleshores, la influència més gran va ser només familiar o també hi van contribuir els companys d'escola?*

**A.R.C.** Sí, quan ja era més grandet sí. Hi havia el que llavors era el meu amic més íntim, que també tenia unes inquietuds similars i després també va entrar a formar part del grup de pintors que vam iniciar-nos a l'any 46, i que es deia «Els vuit». Teníem una inquietud semblant per les coses estètiques i per la poesia i... però això no era normal, diguem-ne. Als altres nois els agradava més jugar a pilota i aquestes coses, que ens agraden a tots i que és natural que així sigui. Aquest vessant de la plàstica i de l'estètica no es tocava gens, en aquell temps, a les escoles.

**I.** *I avui?*

**A.R.C.** Avui crec que es toca una mica. Potser no es toca molt bé, però es toca una mica. Més que llavors, sí.

**I.** *I com creieu que s'hauria de tractar, doncs, aquesta relació entre estètica i escola?*

**A.R.C.** El que s'ha de fer és estimular la creativitat del nen, que ja la té de per sí, i no frenar-la, o descarrilar-la. I donar-li gust per les coses de l'esperit, per la poesia, per la pintura, per la música, a través de fer-li conèixer. Fer-li conèixer i donar-li algunes explicacions. Però sense forçar res. Si es força massa, llavors també s'espantalla, perquè es perd aquesta frescor que té el nen espontàniament, i —tal com passa a una determinada edat— abandona allò que és pròpiament infantil i vol imitar els dibuixos dels grans, però no els bons, sinó els mediocres, vol imitar la còpia fotogràfica, etc. I és clar, com que no té els mitjans per fer-ho, fa disbarats i es desanima. I molts després ja no s'hi interessen més i diuen: «Jo no serveixo per dibuixar», «No valc res»... i perden aquesta mena de possibilitat d'expressió personal que, segurament, tothom tindria més o menys si no se li adulterés amb una mala educació o amb una negació total d'educació.

**I.** *I a vós que sou un artista i que viviu en una ciutat gran se us demana sovint que participeu amb l'escola?*

**A.R.C.** No gaire. Ho havia fet fa anys, alguna vegada: anar a una escola a fer una petita explicació o passar unes diapositives de la meua obra. Però ara fa molts anys que no m'ho demanen.

**I.** *Per què no?*

**A.R.C.** Ah, no ho sé! És clar que jo ho havia fet per a nens més grans, per a instituts. Però ara no ho sé. Primera perquè si això ho fas massa sovint et pren temps, et cansa i perds hores de feina, això vol dir que t'ho has de dossificar bé; i segona que segurament ara ja hi ha millors professors, especialitzats, i allò que podia fer l'artista ja ho deuen fer ells, suposo. De fet, fer explicacions a través de diapositives es pot fer molt bé. El que sí

he vist són escoles que visiten les exposicions, que van amb llibretes i prenen notes i després en deuen fer algun treball. Aleshores ho comento amb ells i xerrem.

**I.** *Així doncs creieu que en aquests darrers anys ha canviat alguna cosa?*

**A.R.C.** Sí, jo crec que sí. Jo crec que hi ha un major interès perquè hi ha una mica més de preparació. Per exemple, a l'exposició antològica que vaig fer l'any passat hi van passar una quantitat d'escoles, i això em va fer pensar que aquests nens van amb una mica més de preparació, perquè els deien: «Heu de mirar això i allò, i després mirar les notes i fer-ne una mica de resum, o el que sigui.» En aquest sentit jo crec que sí que s'ha millorat, sí, sí.

**I.** *I de cara als nens més petits què creieu que cal fer?*

**A.R.C.** Jo crec que se'ls ha de donar els mitjans per tirar endavant. Colors, llapisos, el que sigui, perquè ells s'expressin per si mateixos. Donar-los un tema és més difícil, un paisatge, una casa, i que s'hi esplaiïn.

**I.** *Creieu que la lliure expressió és l'única cosa que cal per conèixer el món de l'art, o bé cal que la societat sigui més oberta culturalment?*

**A.R.C.** Si la societat fos més oberta culturalment aniríem molt millor, perquè d'això en patim tots. Hi ha un distanciament. Molta gent que se sent molt aliena a tot el que és art, cultura. Diuen: «Això no és una cosa que vagi per a mi». Però, per què no va per a ells? No va per a ells perquè no se'ls ha donat la possibilitat que s'hi interessessin. No han tingut ni les hores ni la formació necessària. I això sí que ho veig clar: si a un infant se li fa veure el grau de serietat que hi pot haver darrera una obra, i que és quelcom d'important, un intent d'expressió de la gent, etc., és una cosa que ja sempre més queda dins seu, que l'ha marcat. I davant d'un quadre ja no tindrà aquesta reacció de la ignorància que diu «Això no va per a mi». Però si sabem que allò és una forma de llenguatge, i que pots viure amb una obra, i que et pot dir coses, tal com la música, i comences a conèixer-la, ja sempre més tindrà una sensibilitat per la música. Jo en el que crec és en això: en fomentar la sensibilitat de cara a l'art, a les arts en general.

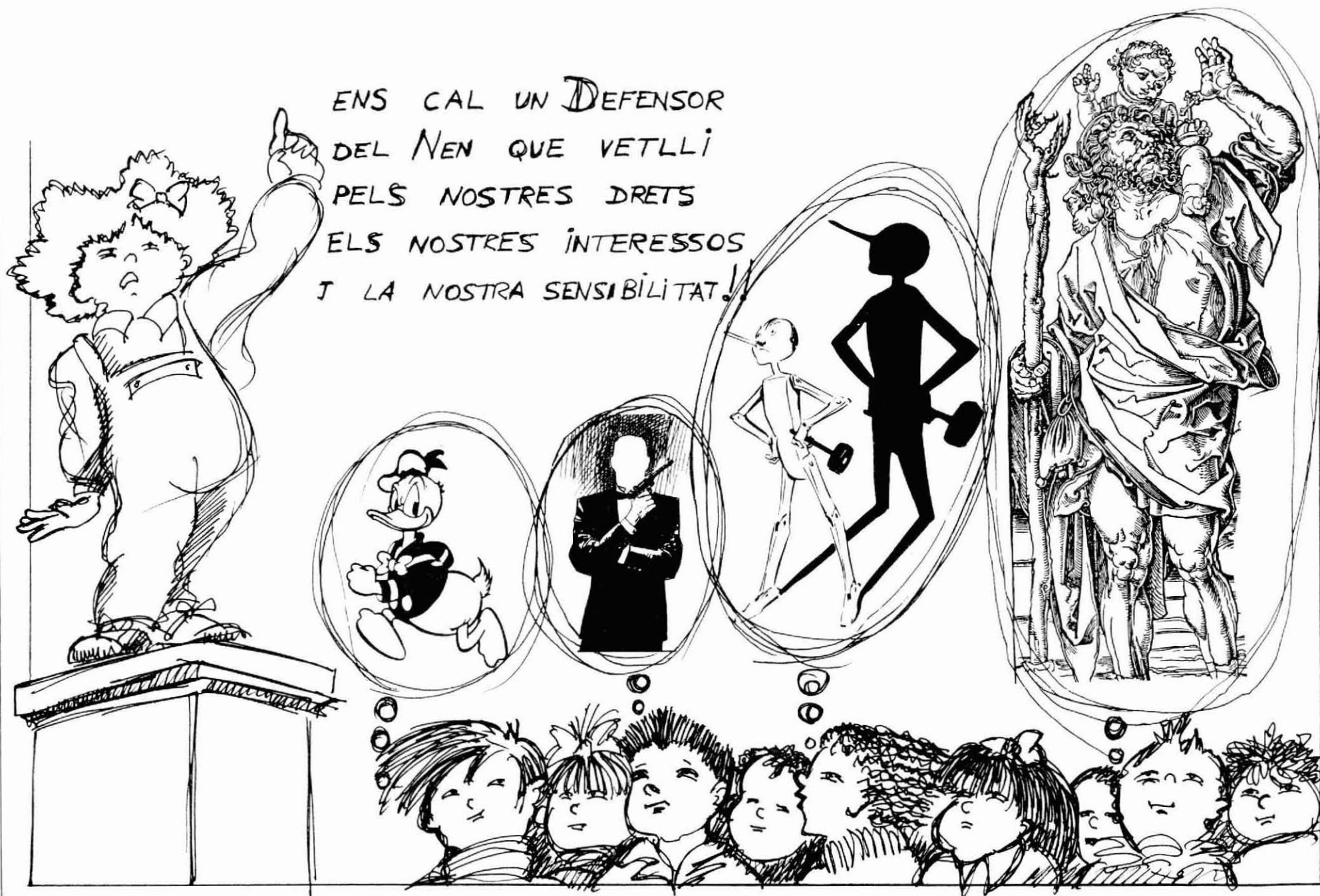
**I.** *Ara bé, creieu que vosaltres, els pintors i els artistes, teniu prou canals per a fer arribar la vostra obra als nens més petits?*

**A.R.C.** No, certament que no. Col·legiadament no. Potser passa individualment, i quan els nens poden fer una visita escolar a una exposició, però normalment els nens i els pintors no es troben gairebé mai. No s'ha plantejat. No es té als nens petits en compte com a receptors de l'obra. Diem «És un ésser que ja creixerà, i quan sigui gran ja en parlarem». Però dels zero als sis anys els nens no compten. I veritablement són els anys bàsics, els fonamentals. Tot allò que s'adquireix en aquesta edat ja és per sempre. I allò que es fa malbé, doncs també és per sempre. Crec que és una idea que s'hauria de tenir més present. És veritat. I si algú gosa plantejar-nos un canal jo crec que els artistes hi respondríem ben positivament.

visca la pepa!

ENS CAL UN DEFENSOR  
DEL NEN QUE VETLLI  
PELS NOSTRES DRETS  
ELS NOSTRES INTERESSOS  
I LA NOSTRA SENSIBILITAT!

32-a



# LA INTEGRACIÓ MULTICULTURAL

LISA CONWAY

## La realitat multicultural de Londres

Londres és, i sempre ho ha estat, una ciutat de moviment —una etapa per a gent que emigra a l'altra banda del mar i un lloc on la gent d'altres parts del Regne Unit i de tot el món s'han establert. Des dels romans, saxons i vikings, a través de totes les edats, altres grups ètnics —irlandesos, jueus, polonesos, indis de l'Oest, asiàtics, grecs, turcs, xinesos, marroquins, nigerians, vietnamites, han establert una presència residencial a Londres i formen part de la fàbrica humana de la ciutat. Sense cap mena de dubte, prop de la meitat dels nens que van a les escoles primàries de l'ILEA (Inner London Education Authority) tenen pares que han nascut fora del Regne Unit i encara més tenen avis nascuts a l'altra banda del mar. No ens ha de sorprendre, doncs, que el 1986 s'hagi enregistrat que hi ha 151 llengüatges diferents parlats pels nens de les escoles de l'ILEA.

L'establiment d'aquestes persones no ha estat un procés fàcil i cada nova generació de migrants experimenta dificultats per guanyar-se l'acolliment i ha hagut de lluitar contra el ressentiment i la discriminació —especialment els jueus. Semblantment els irlandesos han estat considerats idonis només per a les «tasques domèstiques» dintre del mercat de treball. El 1950, gràcies a un actiu encoratjament del govern britànic, gran nombre de colons negres van començar a arribar, es van començar a intensificar els factors discriminatoris i es van manifestar les desigualtats que havien existit a la societat britànica durant molt de temps. Tanmateix, les actituds racistes han definit els negres com un problema, més que no pas com a desigualtats.

Els nens d'aquests migrants asiàtics i afro-caribs que ara creixen i són educats a Londres experimenten les formes variades de racisme amb què es van topar els seus pares i avis. A més a més, el racisme no es limita al tracte dels negres per part de la societat blanca (malgrat que aquest constitueix l'arrel del racisme i la seva manifestació central) sinó que el racisme té la capacitat d'escampar-se i afectar negativament les relacions entre tots els grups ètnics. Com a conseqüència, cal que prenguem consciència que el racisme dificulta la comprensió, per part dels nens, de la societat contemporània i els impedeix de contribuir efectivament a la societat.

Com a mestres, doncs, ens hem de sentir afectats per les conseqüències del racisme i els mestres que treballen amb grups de nens més petits de cinc anys es troben en una posició ben especial pel fet que cada vegada



in-33

# PER A PINTAR MÉS I MILLOR

34-fàn



Colors de plàstic  
per a l'ús escolar.  
Amb la garantia de:



c/. Sant Gervasi de Cassoles, 75.  
Tel. (93) 417 84 75.  
08022 Barcelona. (Espanya).

Fabricant i distribuïdor de:  
CERES DACS. PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS.

es reconeix més que aquestes edats primeres són crucials per al desenvolupament del nen, fins i tot pel que fa al desplegament de les actituds. Els nens són clarament conscients de les diferències racials i culturals des de la primera edat i, per concedir a tots els nens un reconeixement i estatus igual, els nostres recursos a les escoles bressol han de reflectir la realitat multicultural de la nostra societat d'una manera positiva.

Hi ha, tanmateix, una representació molt defectuosa del treball amb els nens de menys de cinc anys en el debat sobre l'educació multicultural i antiracista, relacionada possiblement amb el sexisme que envaeix el sistema educatiu i amb la manca d'entusiasme i de pla «polític» radical que es pot aplicar a les activitats de l'escola secundària. Això no obstant, els nens més petits depenen molt més que els grans dels adults que tenen cura d'ells —aquests adults responsables de satisfer les seves necessitats físiques, emotives i socials, i també les intel·lectuals. Com a conseqüència cal que els mestres d'escola bressol i altres persones ansioses de promoure l'educació multicultural s'uneixin per proclamar la necessitat de nines que representin grups de diferent races; d'imatges visuals, com eslògans i pósters o altres estímuls per a la discussió, que representin la Bretanya multicultural; i també la necessitat de llibres que celebrin l'amplitud de l'herència dels nens britànics moderns. No és, de cap manera, fàcil trobar aquests recursos i, per experiència personal, els materials produïts comercialment són sovint inacceptables.

## La meva experiència personal

Aquí és, tanmateix, on es poden reforçar els lligams entre escola i família en la producció conjunta de recursos que cobreixin tota la gamma d'activitats de l'escola bressol, com nines, ornaments dels vestits, aliments i festes, música, pel·lícules, llibres, pintures i treballs artesans. Sabem, per experiència, que els nens petits són més feliços, més segurs, que esdevenen més confiats per a establir relacions tant amb els adults com amb els seus companys i que participen més en els jocs, quan poden fer servir recursos que els són familiars.

En una ocasió algú ens havia portat un ventall bengalí a l'escola bressol, però no hi havia manera de saber com es feia servir adequadament. Una nena petita molt tímida es va aixecar de sobte, em va prendre el ventall de les mans i ens va ensenyar a tots la manera correcta d'agafar i moure el ventall, feliç de poder aportar alguna cosa per ella mateixa. No cal dir que després d'això les seves «habilitats» van augmentar tant la seva confiança com l'estimació dels altres nens envers ella. Una altra nena, que acabava d'arribar de Turquia i que només parlava dues o tres paraules d'anglès, ens va ensenyar a tots la seva cançó favorita —al començament provocant l'histerisme dels altres nens—, però finalment amb satisfacció de tothom perquè vam poder contribuir amb aquesta cançó a la «festa» de tota l'escola. Tot i això, arribar a aquest estadi va ser més aviat complicat i va suposar una gran pèrdua de temps, com també aconseguir l'ajuda de la mare i l'àvia (cap de les quals parlava gaire bé l'anglès) per repassar la

tonada i la pronunciació de la cançó, per tal que jo pogués transcriure-la fonèticament. A més, vaig reclutar tres nens turcs més grandets de l'escola perquè vinguessin a cantar als meus nens, ja que eren molt menys vergonyosos que els adults.

Més tard, vam aconseguir també fer caure les barreres inhibidores que hi havia entre aquesta família i l'escola, i establir una relació de treball a més llarg termini, que la mare estigués més motivada a seguir classes d'anglès i ben aviat participés en l'ensenyament de la llengua materna, de contes, poesia i sessions de música i de cuina, com també en la confecció de vestits tradicionals per al nostre racó de nines.

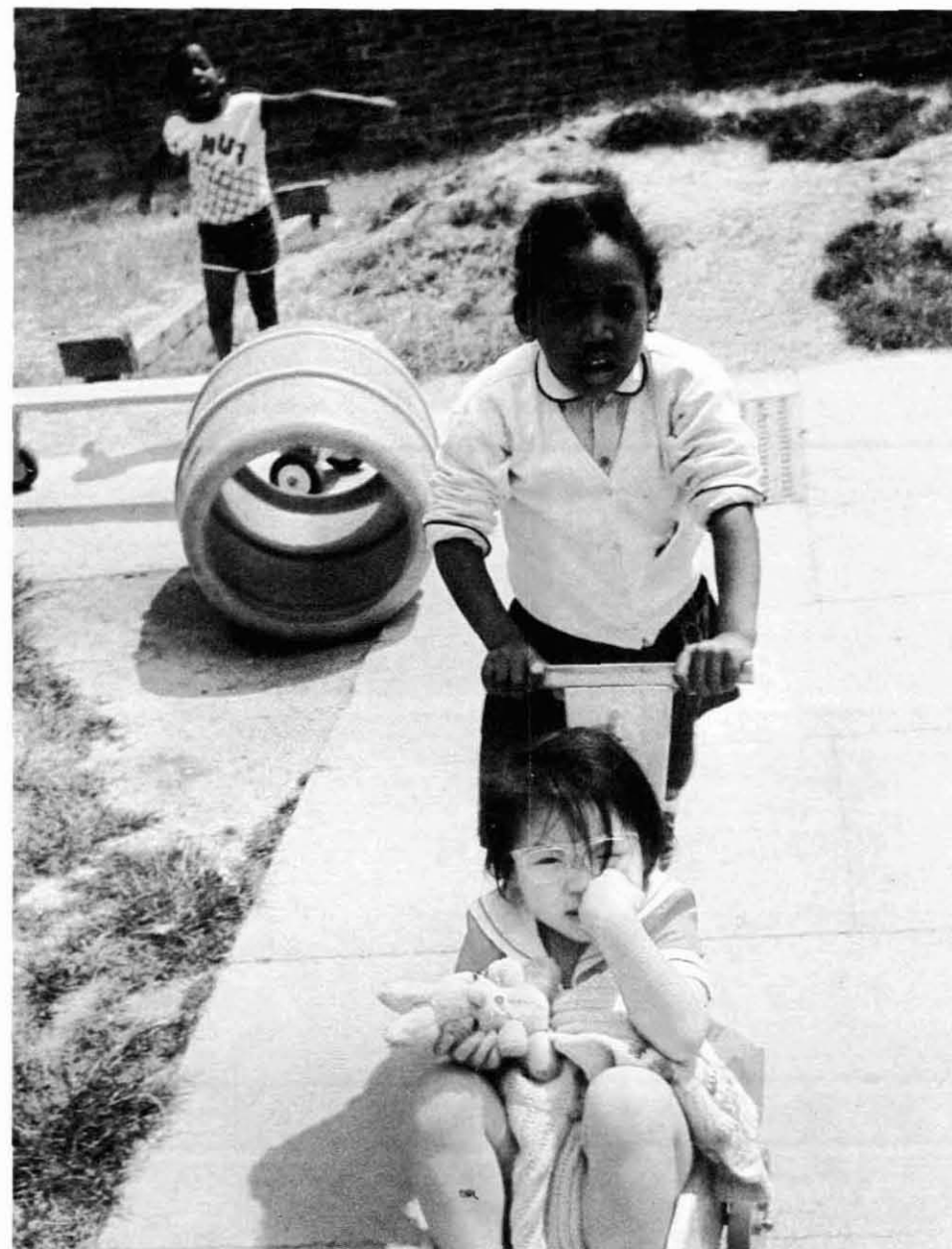
### **El material que ens pot ajudar**

Pel que fa als llibres, contes, poemes i cançons de l'escola bressol calia una vigilància constant sobre el seu contingut. La preocupació inicial per la falta de característiques negres en els llibres infantils va portar a l'aparició de la cara negra simbòlica! Després, això requereix el nostre paper vital d'escollir llibres que il·lustrin la diversitat en la societat amb un grau raonable de cura. És molt difícil tanmateix d'eliminar amb promptitud els prejudicis a causa de la gran quantitat de llibres que, en conjunt, donen la impressió que les condicions de vida de la classe mitjana, la seva manera de parlar i els seus comportaments són els únics amb què és possible viure una vida emprenedora, màgica o interessant.

Si aquest prejudici generalitzat no es pot eliminar, cal que nosaltres, mestres, advertim els nens de la possibilitat d'incomprensió i els ajudem a evocar altres situacions, preferentment de la seva pròpia experiència. Un cop més, els pares poden aportar una ajuda inestimable en la confecció de llibres fets a casa sobre les seves històries tradicionals, etc., i en la preparació de traduccions dels llibres anglesos preferits pels nens. Nosaltres hem adjuntat el text en llengua estrangera al costat del text anglès, de manera que fins i tot els pre-lectors puguin experimentar la seva pròpia llengua com a tan important com l'anglesa. Això també és beneficiós per als nens que parlen anglès tant per la seva primera experiència de text imprès com per l'acceptació natural de la diversitat lingüística dels seus companys.

### **La qüestió de la llengua**

El paper dels adults en el desenvolupament del llenguatge és particularment complex en aquest context multilingüe/multidialectal perquè la correcció dels errors i la utilització dels adults com a models de la parla són factors importants en l'adquisició del llenguatge per part dels nens d'aquesta edat. Els mestres, doncs, necessiten una sensibilitat considerable en aquest aspecte. La creença, per part d'alguns, que l'adquisició de l'anglès és totalment important i pot ser impedita per la utilització d'altres llengües també crea problemes; però nosaltres trobem que aquesta creença és errònia. Ben al contrari, el terme «bilingüe» il·lumina extraordinàriament la naturalesa



Temes d'Infància, és una nova col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.

36-a

1. **Les necessitats i els drets dels infants.**  
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**  
A cura de Roser Ros



Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.

Publicació de  
l'Associació de Mestres  
«Rosa Sensat»  
Còrsega, 271 pral.

  
Diputació de Barcelona

dinàmica del potencial lingüístic dels nens petits i evita connotacions negatives. Com a tal, hem de considerar quin suport treuen aquests nens de la classe de l'escola bressol, que empeny els nens a haver d'oferir els uns als altres i a definir el nostre paper en la creació d'un entorn positiu d'aprenentatge. En una paraula, trobem que les antigues pràctiques de separar els nens de l'entorn estimulant de l'escola bressol per fer un aprenentatge especial de l'anglès, és socialment segregador i alhora ineficaç pel fet de tenir només el professor com a model de parla. A més, voldria suggerir que pot ser inadequat i desorientador posar aquests nens enfront de dos contextos d'aprenentatge.

Una de les principals queixes per part dels professors és que els informes sobre l'educació multicultural els dirien què han de fer! El més recent, titulat «Educació per a tothom» (l'informe de la Comissió d'Investigació sobre l'Educació dels Nens dels Grups de Minories Ètniques, «The Swann Report», publicat el març de 1985) costa 700.000 lliures esterlines, consta de 800 pàgines i ha rebut moltes crítiques. Això no obstant, si més no, el títol és el meu missatge principal d'aquest article.

L'existència d'aquests informes i recerques han esvaït una idea predominant els anys 60 —que els prejudicis racials i els problemes dels grups minoritaris desapareixerien si s'ignoraven! És evident que l'educació multicultural ha d'esdevenir part del vocabulari de cada mestre des del moment que parlem de l'educació de *tots els nostres nens*, i no responem merament a les necessitats dels alumnes d'una minoria ètnica. El paper del mestre en la creació d'un entorn d'aprenentatge ric requereix una planificació i una organització acurades. És crucial preveure recursos i contextos on els nens tinguin temps per aprendre a través d'una experiència de primera mà, i això reflecteix el desig del mestre de respectar i acollir de bon grat i alhora oferir el mateix rang a aquestes experiències culturals diverses. Per començar a fer-ho, hem d'examinar les nostres pròpies actituds i la nostra voluntat i fe per avaluar les nostres pràctiques.

### A tall de conclusió

A Londres, i altres grans ciutats del Regne Unit, l'ensenyament multicultural és ben reconegut. Certament, els nens de la meua escola bressol tenen pocs dubtes i qüestions i no manifesten cap prejudici natural respecte als seus companys. Una preocupació addicional, per tant, ha de ser les imatges multiculturals que són mostrades als nens en totes les àrees blanques. El nostre objectiu ha de ser neutralitzar totes les visions fragmentàries o negatives dels nens d'altres pobles. Cal que els ajudem, des de la primera edat, a passar pel damunt de les barreres de distància, riquesa i desenrotllament tecnològic per tal d'identificar-nos amb la vida de cada dia, les experiències i necessitats dels homes de les societats diferents. Ells necessiten ajuda per a respectar les diferències de costums, creences i estils de vida i per a respondre a allò que poden aprendre d'una comprensió d'aquestes diferències. Pretenem fer els nens capaços de veure i valorar els èxits i preo-

cupacions compartits de tots els pobles —reconèixer la interdependència essencial de la humanitat.

### **Dos aspectes del racisme**

1) Podem descriure el prejudici com una valoració preconcebuda i irracional d'una persona o grup, basada en unes característiques pressuposades més que no pas reals i alimentades per l'existència d'estereotips racials estesa àmpliament per la societat.

La Comissió per a la Igualtat Social dissipa la concepció que el prejudici és simplement un producte de la ignorància i incomprensió d'estils de vida. Les actituds racials negatives constitueixen una part important de la cultura britànica contemporània i cal dedicar molts recursos a la comprensió del seu origen i de com han estat apresos, a fi de dur a terme, a les escoles, estratègies realistes. El paper de l'educació en aquest context, doncs, és «corregir les concepcions equivocades» i animar els nens a pensar de manera crítica i fer judicis com més va més racionals.

2) Durant molt de temps, racisme ha estat pensat en termes psicològics individuals, reduïbles a les accions dels individus afectats pel prejudici. Tanmateix, el «racisme institucional» pot ser descrit com una extensió d'amplis sistemes establerts, pràctiques i procediments que produeixen l'efecte, si no la intenció, de privar els grups de minories ètniques de la igualtat d'oportunitats i accés als recursos de la societat. Com a conseqüència, el racisme institucional sembla operar a través dels funcionaments normals del sistema, més que no pas només a través del propòsit conscient de l'individu.

### **Altres terminologies**

Notes sobre els termes que he fet servir en aquest article:

«Afro-carib»: es refereix al poble els orígens del qual es troben a l'Àfrica o al carib.

«Asiàtic»: es refereix al poble que té els seus orígens al sub-continent de l'Índia.

«Negre»: es refereix tant als afro-caribis com als asiàtics. El terme «negre» posa en relleu la experiència comuna que tots dos pobles tenen de ser víctimes del racisme, i la seva determinació comuna d'oposar-s'hi.

Altres grups que, juntament amb les comunitats negres, són qualificades de «minories ètniques» sofreixen també diversos graus de prejudici i discriminació. Inclouen xinesos, xipriotes grecs, xipriotes turcs, turcs, vietnamites, marroquins. Igualment alguns grups ètnics blancs, com irlandesos i jueus experimenten també prejudici i discriminació. Utilitzant el terme «negre» no he pretès excloure cap grup minoritari. No vull fer servir el terme «immigrant», que actualment resulta inadequat i té tonalitats pejoratives; també «de color» és un eufemisme inacceptable per molta gent negra.

L.C.





# La joventut a la Catalunya dels 80

*què passa?*

*Materials de joventut* és una col·lecció que recull les aportacions més interessants en l'àmbit juvenil a Catalunya. Un espai de recerca i debat. Una eina bàsica per als que treballen amb els joves.



Diputació  
de Barcelona



## EL NEN ASMÀTIC A L'ESCOLA

FRANCESC PRANDI I FARRÀS

L'asma del nen és una crisi de dificultat per respirar. Cada moviment respiratori requereix un esforç excessiu i s'acompanya d'una espècie de xiulet. El metge també ausculta xiulets en l'interior de la caixa toràcica: són els «sibilants».

Sovint, abans de tenir la crisi d'asma, pot semblar que el nen està refredat: esternuts, el nas li moqueja, té tos...

A vegades la crisi comença després d'un exercici físic o d'un esforç esportiu: és «l'asma induïda per l'exercici».

Què es el que passa en els bronquis perquè el petit asmàtic tingui aquesta dificultat per a respirar?

L'aire que respirem per la boca i pel nas i a través de les vies respiratòries arriba als al·vèols pulmonars (per la inspiració) i allí aporta l'oxigen necessari per a la vida. Torna a sortir pel mateix camí, emportant-se el gas carbònic (en l'expiració). Les vies respiratòries que deixen passar l'aire en els dos sentits estàn formades per la boca, la faringe, la tràquea i els bronquis, que es van dividint en branques cada vegada més fines, com les branques d'un arbre. Són els bronquis els que estan parcialment obstruïts durant la crisi d'asma, per la qual cosa l'aire circula molt més dificultosament pel seu interior, i així l'infant haurà de fer un esforç respiratori suplementari per assegurar el pas de l'aire per les vies respiratòries, especialment en la fase de l'expiració o sigui en la sortida de l'aire, sempre més difícil que l'entra-

L'asma del nen és una crisi de dificultat per a respirar. És molt freqüent en la primera i segona infància. Pot ésser produïda per una hipersensibilitat dels bronquis davant els al·lèrgens, de l'exercici i de les infeccions per virus. El pediatra, amb la col·laboració de l'al·lèrgòleg, establirà les mesures preventives i curatives adients. Aquestes han de ser conegudes pel professor o la professora si s'han de practicar a l'escola. El nen asmàtic és un nen com els altres a l'escola a condició de seguir unes normes preventives que haurà establert el pediatra.



Exercicis respiratoris per al moment de l'atac d'asma



Adolescent utilitzant un aerosol curatiu de l'asma

40-a



Els nens asmàtics poden i ban de fer el mateix que fan tots els nens normals

da, que sempre està més garantida per una musculatura inspiratòria més potent.

L'obstrucció bronquial responsable de l'asma és la conseqüència de diverses modificacions dels bronquis, que contribueixen a disminuir el calibre dels tubs bronquials:

—El múscle bronquial que rodeja el bronqui es contreu: és el fenomen de «bronco-constricció».

—La paret del bronqui s'infla i augmenta d'espessor: és «l'edema» de la paret bronquial.

—La llum del tub bronquial s'omple de gran quantitat de mucositats: és el fenomen de «la hipersecreció» de les vies aèries.

La bronco-constricció, l'edema i la hipersecreció col·laboren en l'estretament del calibre bronquial i poden, en alguns indrets, obstruir-lo completament.

Aquesta obstrucció de la circulació de l'aire és, en general, més important a l'expiració, perquè, en condicions normals, el calibre bronquial és més petit en la fase expiratòria que en la fase inspiratòria, i la força muscular és més potent en la inspiració. Per això, l'aire penetra als pulmons amb menys dificultat que per sortir, i resulta que si el nen té una crisi d'asma no pot buidar completament els pulmons en l'expiració i aquests sofreixen a poc a poc una «distensió» visible en l'exploració física i en les radiografies.

Habitualment, i sobretot gràcies a un tractament eficaç, aquestes anomalies són transitòries, i, entre les crisis, els bronquis adopten un aspecte i funcionament pràcticament normals. A vegades, i principalment en l'absència d'un tractament suficient, la crisi es *prolonga* durant algunes hores, o fins i tot dies, amb variacions en la seva intensitat. Finalment en algunes formes d'asma tractades insuficientment, o massa tard, persisteix una obstrucció bronquial *entre les crisis*, una obstrucció bronquial que altera de forma permanent la funció respiratòria.

Una de les particularitats del nen asmàtic consisteix a respondre més intensament que altres nens a tots els estímuls que provoquen bronco-constricció. El nen asmàtic té una *hiperreactivitat bronquial* exagerada.

### El paper de l'al·lèrgia

Un nen al·lèrgic és exageradament sensible a determinades substàncies que el rodegen, ja sigui en l'aire que respira o en l'alimentació que ingereix, i aquestes substàncies es denominen «al·lèrgens».

Aquesta hipersensibilitat enfront dels al·lèrgens es tradueix per la fabricació excessiva d'anticossos, les immunoglobulines E (IgE), contra la pols de l'habitació, de la roba i objectes del llit, de les joguines; contra el polen dels arbres i de les gramínees; contra el pèl dels animals domèstics; contra alguns aliments, etc.

## Els factors desencadenants

En el nen, l'asma generalment té un factor desencadenant, que es pot esbrinar en un interrogatori o historial ben fet.

El *factor al·lèrgic* és molt freqüent. És el cas de l'infant que té les primeres crisis després d'anar-se'n al llit, al mes d'octubre, i que probablement s'ha sensibilitzat a la pols de la casa i als petits insectes (àcars), que són molt nombrosos en la roba i parament del llit (matalàs, coixineres, etc.), encara que la higiene de la llar sigui correcta.

L'*exercici*, i principalment córrer, sobretot, en temps fred, també pot ésser desencadenant de la crisi d'asma.

Les *infeccions per virus* són també desencadenants de l'asma, i és evident que aquestes són molt freqüents a les guarderies i parvularis.

Igualment el *fum de tabac* és un potent desencadenant de crisis asmàtiques.

## El diagnòstic de l'asma

És una actuació mèdica especialitzada del metge pediatra i en algunes etapes del metge al·lèrgic. L'ideal de metge asmatòleg per a infants és, doncs, un pediatra al·lèrgic, però és possible també orientar el diagnòstic si pediatra i al·lèrgic treballen en col·laboració. El pediatra domina les tècniques clíniques del diagnòstic, i l'al·lèrgic fa les proves d'al·lèrgia que porten a la troballa de la causa de l'asma i a l'elaboració, si es possible, d'una vacuna.

## El tractament de l'asma

És molt complex. Comprèn l'eliminació dels al·lèrgens causals, una gimnàstica respiratòria adient per desenvolupar la funció respiratòria, una vacunació contra els al·lèrgens demostrats causals, i la utilització de medicaments preventius i curatius de la crisi d'asma. Els medicaments preventius sovint s'hauran d'administrar a l'escola i el professor o la professora hauran de rebre les instruccions adequades per a la seva administració al nen asmàtic. Seria desitjable que el pediatra proporcionés les instruccions per a aquesta administració per escrit i amb tots els detalls suficients.

Si es tracta d'un medicament curatiu d'una crisi és millor que, quan aquesta es produeix, els ensenyants es posin en contacte amb els pares i que aquests vagin a buscar ràpidament el nen a l'escola. Mentre els pares arriben, el professor o professora també podrà aplicar les mesures terapèutiques que el doctor hagi indicat per escrit i a través dels pares.

Si les mesures preventives són adequades, en general l'infant podrà soportar molt bé una escolaritat normal i també l'exercici físic que li correspon per l'edat. El nen asmàtic és un nen com els altres a l'escola i ha de fer tot el que fan els seus condeixebles, a condició de seguir unes normes preventives que per a cada nen establirà el seu pediatra.

F.P.F.

*Síntomes que t'avisen de la proximitat d'un accés asmàtic*



*Què has de fer si et comencen els «xiulets»?*



# racó del conte

## ENRIC PERD UNA DENT

EMPAR DE LANUZA



*La família Rat tenia per costum eixir a passejar totes les vesprades en caure la tarda.*

*El pare, que era tot un rat, molt sabut i experimentat, aprofitava l'ocasió per ensenyar als seus fills Enric i Casilda a distingir una llavor dolça d'una d'amarga, un camp enverinat amb productes químics d'un altre que no bo estava. Els feia unes classes d'allò més pràctiques. Unes voltes els mostrava com pujar per un arbust assegurant-se en les parts més fortes per no caure i, d'altres, rastrejava per entre les fulles del terra buscant la pista de petits animals. També els parlava dels temibles mussols i òlibes que en un dir Jesús se'ls podien emportar pel cel.*

*—Escolteu el vostre pare! —deia la mare mentre estenia sobre l'herba unes estovalles de quadres rojos i blancs. Després treia uns entrepanes farcits de menjars deliciosos. Els ratolins fills menjaven amb tanta gana que fins i tot espantaven els pares.*

*Un dia que anaven passejant, el ratolí Enric agafà una ametlla de terra i li clavà una dent.*

*—Ai! —cridà.*

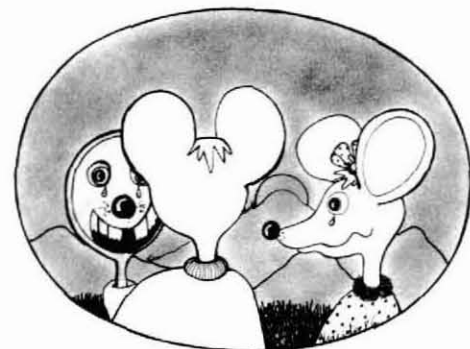
*I una de les seues dents que feia dies que es movia, saltà pels aires al mateix temps que l'ametlla.*

*—Ets massa atrevit! —digué mamà rata.*

*—Mai no aprendràs! —li va dir papà rat— T'he dit moltes voltes que les teues dents encara són dèbils; hauries d'haver esclafat l'ametlla amb dues pedres...*

*Encara que Enric s'agafava les barres amb mostres de dolor, es lamentava més per no haver aconseguit trencar aquell fruit amb les dents que pel mal que s'hagués pogut fer.*

*Casilda, que l'admirava per aquests atreviments, va dir:*



*—Pobre!, s'haurà fet tant de mal...!*

*La mare, intentant consolar-lo, afegí finalment:*

*—No et preocupes, ets tan menut que la dent et tornarà a eixir.*

*Enric la mirà sorprès i s'eixugà les llàgrimes. Després li demanà la seua cartera de mà. Sabia que mamà rata sempre que eixia de casa la portava al damunt. Dins duia un mocadoret, la seua placa d'identificació i algun dolç per als seus fills, a més d'una pinta i un espill. Aquesta cartera també aprofitava per guardar alguna cosa d'interès que trobassen en els seus passejos pel camp: potser una closca de caragol marí oculta entre la terra des de molts anys enrere, alguna ploma de colors o algun rusc d'abelles, ja abandonat, que aprofitaria per posar flors grogues, que eren les que més agradaven a la mare.*

*Doncs bé, mamà rata deixà confiada la seua cartera al petit Enric i anà junt al pare rat a buscar sorpreses comestibles sota les fulles caigudes dels arbres fruiters.*

*Casilda es quedà amb el germà. Aleshores Enric, assegut en una pedra plana, començà a regirar la cartera de la mare fins que va trobar el petit espill. El tragué i es mirà amb atenció. La germana l'observava en silenci. Enric feia unes carasses molt estranyes, obria la boca, la tancava, estirava els llavis, movia els bigots tan fins com un fil... i tot això mirant-se a l'espill.*

*Al cap d'una estona, la germaneta no pogué aguantar-se de dir:*

*—Enric, per què fas tot això?*

*—Estic fent temps! —respongué ell.*

*—Fent temps, per què?*

*—Uff, que preguntadora que ets! Per què ha de ser?... per veure com m'ix la dent!*

*—Ah! —va fer la rateta Casilda que mai no havia tingut una curiositat com aquella. I es posà a mirar atentament la boca del germà.*



En això que el pare va cridar:

—Veniu, veniu i veureu! Hem trobat un nou passadís que du a la font del teix!

—No podem! —digueren els dos alhora.

Els pares, estranyats per aquella resposta, s'encaminaren al lloc on havien deixat els fills.

—Què passa? —preguntà mamà rata.

—Què hi féu asseguts? —preguntà papà rat. — No és moment per ser mal-faeners, recordeu que hem eixit a estirar les potes i a passejar la cua.

—És que... —afegí Enric— vull veure com m'ix la dent nova. I no em moure d'ací fins que no baja eixit!

Els pares es miraren sorpresos. Això sí que era bo!

—Bé, d'acord, nosaltres hem de continuar explorant, quan t'ha baixat eixit veniu a la font del teix i ens crideu.

Passaren dues hores. Els pares no s'havien allunyat massa dels menuts i mentre collien el que els interessava els vigilaven.

Quan començà a fer-se fosc tornaren al lloc on els havien deixat i se'ls varen trobar plorant a llàgrima viva:

—Per què ploreu, fills? —preguntà el pare.

—Teniu por o fam o son? —va dir la mare.

Aleshores Enric respongué singlotant:

—No tenim ni son, ni fam, ni por! És que no hem aconseguit veure ni una punteta de la dent que m'havia d'eixir!...

—Buaaaa! —féu Casilda— I això que jo no he deixat de mirar ni un segon!

Els pares es varen somriure.

—Però l'heu demanada a l'oncle musaranya?

—A qui? —van dir els dos germans alhora.

—L'oncle musaranya! —afegí tot seriós el pare— A veure. Enric, obri la boca!

El ratolí féu el que li deia el seu pare.

—Um! a veure... em sembla que quinze dies... — va dir el pare després d'haver observat detingudament la boca del fill, mentre s'estirava els seus bitogs, llarguíssims.

Aleshores la mare explicà:

—Mireu, l'oncle musaranya només passa una vegada a l'any i tens sort, fill meu, d'ací quinze dies li toca passar per davant de casa nostra...

—I què? —...— feren els menuts amb interès.

—Doncs que tu, Enric, hauràs de deixar una nota penjada a la finestra de la teua habitació, explicant-li el què t'ha passat i així ell sabrà que t'ha de regalar una denteta nova... I tu, Casilda, no t'oblides d'escriure una frase bonica en la carta del teu germà i així la dent serà més esmolada i brillant.

—Iupiiii! —digueren els dos ratolins.

I abandonaren l'espill i començaren a comptar els dies que faltava perquè l'oncle musaranya passàs per davant la porta de la seua casa.

I ho feren tot tal com els pares els havien aconsellat i al cap de quinze dies, ningú el va veure, perquè la família Rat dormia, però és segur que passà l'oncle musaranya, perquè Enric s'alçà del llit amb un puntet blanc i dur en la geniva, just al lloc de la dent perduda.

El ratolí el mostrà molt satisfet a la seua germana. Ella també se n'alegrà i li'l tocava amb curiositat.

—Digues-me, Casilda, quina frase escrivies?

—És un secret —li respongué— però te la diré a l'orelleta, vaig escriure «porta-li una dent forta, capaç de trencar ametlles. Gràcies!».

Els dos germans reien satisfets, mirant la boca oberta d'Enric en l'espill del rebedor.

# EGB

editorial cruïlla

Un mètode  
d'aprenentatge, fàcil i atractiu



**Gripau Blau**  
**Lecto-escritura**  
Un mètode nou per a una escola en renovació permanent. 6 quaderns  
T. Mayor/M. Seix/A. Massip



**Llengua 1-2**  
**Llibres de llenguatge**  
En la més genuïna tradició de l'escola catalana  
F. Garriga/M. Martorell/B. de Mas/A. Viñolas



**Nins 1-2**  
**Aprenentatge globalitzat**  
6 quaderns experimentats que faciliten el treball  
Equip IEPS



**Experiències 1-2**  
**Iniciació cívica**  
Reflexió, per part del nen, sobre la pròpia identitat i l'entorn proper  
M. Amat/T. Pijoan

Distribuidor exclusiu: **CESMA S.A.**  
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona  
T. 383 10 11



# informacions

## 8 novembre 1986. BARCELONA

Unes 150 persones, lectors d'Infància procedents d'arreu de Catalunya, visitaren el propassat 8 de novembre escoles bressol i parvularis del barri del Guinardó i Horta.

Des d'aquestes planes volem agrair l'acolliment que se'ns va donar i manifestar, l'entusiasme amb el qual se'ns donà a conèixer la labor pedagògica que porten a terme les escoles bressol del Patronat Municipal de Guarderies:

E. B. EL CARGOL  
E. B. LLAR D'INFANTS  
E. B. MIREIA  
E. B. MONTSERRAT

i els parvularis de les escoles:  
L'ESTEL, Escola Cooperativa  
ESCOLA DEL MAR, Escola Municipal

## La llengua catalana a l'Escola Bressol i Parvulari en els Països Catalans

JORNADES D'ESTUDI — DIES 3 I 4 ABRIL 1987  
Lloc: Palau de Vidre dels Camps Elisis. Lleida.  
Organitza: La Paeria. Ajuntament de Lleida.

## IXè Premi d'Educació Josep Pallach

Per novè any consecutiu es concedeix a Barcelona el Premi d'Educació JOSEP PALLACH patrocinat per Edicions CEAC, S.A.

El lliurament es realitzà el propassat 26 de gener de 1987.

L'obra guanyadora fou el treball d'**Isabel Solé i Gallart** titulat «**L'ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu**».

Infància viatja a

## BUDAPEST

Del 9 al 13 de maig de 1987

### Programa:

Visites a:

- Parvularis i Escoles Bressol de la ciutat.
- Escoles que treballen l'educació musical amb el mètode Kodaly
- Lóczy

Entrevistes amb personalitats del món educatiu d'Hongria

### Itinerari:

Dissabte 9 sortida de Barcelona en avió directe a Budapest

Diumenge 10: Recorregut turístic per la ciutat.

Dies 11-12: Visites d'estudi

Dimecres 13: Sortida de Budapest en avió directe a Barcelona.

### Pre-inscripció:

Els interessats han d'omplir la butlleta de pre-inscripció (no s'admeten per telèfon) i trametre-la abans del 30 de març a: **Infància**, Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 pral. 08008 Barcelona.

Preu aproximat del viatge: 57.000 pessetes (comprèn: viatge en avió, allotjament i mitja pensió).

Places: 50.

### BUTLLETA DE PRE-INSCRIPCIÓ

Nom .....

Cognoms .....

Adreça .....

Telèfon .....

TREBALLA A:

Escola .....

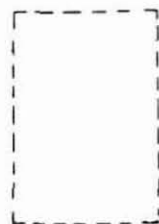
Adreça .....

Telèfon .....

**in-fàn-ci-a**  
educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

46-fàn



## La nostra biblioteca creix...

- Apple, M.W.** IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO. Madrid, Akal, 1968.
- Associació Blanquerna.** A. GALÍ CENTENARI DEL SEU NAIXEMENT. Barcelona, Associació Blanquerna, 1986.
- Boise, M.** LA LODE. Barcelona, Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona, 1985.
- Bowlby, J.** VÍNCULOS AFECTIVOS: FORMACIÓN, DESARROLLO Y PÉRDIDA, Madrid, Morata, 1986.
- Canals, M.A.** EL CÀLCUL MENTAL I LA CALCULADORA, Vic, Eumo, 1986.
- Codina, M.T.** VISQUEM PLEGATS I BÉ. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1986.
- Cook, T.D.** MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS. Madrid, Morata, 1986.
- Cossio, M.B.** UNA ANTOLOGÍA PEDAGÓGICA. Madrid, M.E.C., 1985.
- Darder, P.** QUAFE 80. Barcelona, Onda, 1985.
- David, M.** LA EDUCACIÓN DEL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS. Madrid, Narcea, 1986.
- Delval, J.** NIÑOS Y MÁQUINAS. Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- Espin, B.** L'ÉDUCATION CIVIQUE. París, Messidor, 1985.
- Fernández, M.** EDUCACIÓN PARA LA PROTECCIÓN CIVIL. Madrid, M.E.C., 1979.
- Francescato, G.** EL LENGUAJE INFANTIL. Barcelona, Ediciones 62, 1987.
- Galí, A.** HOMENATGE A ALEXANDRE GALÍ. Barcelona, Ona Cultural, 1986.
- Galton, M.** CAMBIAR LA ESCUELA, CAMBIAR EL CURRÍCULUM. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- Gimeno, J.R.** LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS. Barcelona, Santillana, 1986.
- Jaeger, W.** PAIDEIA. Madrid, F.C.E., 1985.
- Kamii, C.** EL NIÑO REINVENTA LA ARITMÉTICA. Madrid, Visor, 1985.
- Limbros, T.** GRANDES JUEGOS. Barcelona, Hogar del Libro, 1986.
- Moreno, M.** COMO SE ENSEÑA A SER NIÑA: EL SEXISMO EN LA ESCUELA. Barcelona, Casals, 1986.
- Oliver, J.M.** REFRANERO ESPAÑOL. Madrid, Sena, 1983.
- Pestalozzi, J.M.** COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS. Vic, Eumo, 1986.
- Robert, M.** ANTONIO MACHADO Y LA EDUCACIÓN. Mèxic, El Caballito, 1985.
- Robert, M.** UNAMUNO Y LA EDUCACIÓN. Mèxic, El Caballito, 1985.
- Ros, R.** TRENTA-TRES CONTES. Barcelona, Rosa Sensat, 1986.
- Sánchez, M.** METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA PARTICIPACIÓN. Madrid, Popular, 1986.
- Segers, J.A.** EN TORNO A DECROLY. Madrid M.E.C., 1985.
- Siguan, M.** METODOLOGIA PER A L'ESTUDI DEL LLENGUATGE INFANTIL. Vic, Eumo, 1986.
- Suchodolski, B.** PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA. Vic, Eumo, 1986.
- Vall, O.** PUERICULTURA Y EVOLUCIÓN. Barcelona, Hurope, 1986.
- Verlee, L.** APRENDER CON TODO EL CEREBRO. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- Villard, R.** PSICOSIS Y AUTISMO DEL NIÑO. Barcelona, Masson, 1986.
- Xirau, J.** PEDAGOGIA I VIDA. Vic, Eumo, 1986.
- EXAMENS DE POLITIQUES NATIONALES D'ÉDUCATION. París, O.C.D.E., 1986.
- LES JEUNES HANDICAPÉS. París, O.C.D.E., 1986.
- VIII JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS, Menorca, I.C.E., 1986





#### Didàctica

LA RICERCA D'AMBIENTE NELLA SCUOLA MATERNA. Daniela Pampeloni. «*Vita dell'infanzia*», núm. 6, feb. 1987, pp. 28-32.

ROCKY ALLA SCUOLA MATERNA. Giulio Guidi. «*Vita dell'infanzia*», núm. 6, feb. 1987, pp. 3.

TENEMOS UN GALLINERO EN EL COLE. Mari Carmen Díez, «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 145, feb. 1987, pp. 47-49.

L'INSEGNAMENTO IN CATALOGNA. Deniele Conversi. «*Riforma della scuola*» núm. 1, gen. 1987 pp. 28-36.

LA CREATIVITÀ NEL LINGUAGGIO E NEI LINGUAGGI. Giovanna Imperatori. «*Scuola Materna*» núm. 8, gen. 1987, pp. 27-30.

I MATERIALI DELL'IMAGINAZIONE. Fulvio Acanfora «*Riforma della scuola*» núm. 1, gen. 1987, pp. 37-42.

LA INFANCIA. Monogràfic. «*Perspectiva Escolar*» núm. 111, gen. 1987, pp. 2-25.

#### Psicomotricitat

LA PSICOMOTRICITÀ. Monogràfic. «*Bambini*» núm. 1, gen. 1987, pp. 8-40.

#### Educació

FUNCIÓN EDUCATIVA DEL JUGUETE (0-6 AÑOS). Carmen Sánchez Bosch i Miguel Angel Pérez Soler. «*Boletín informativo de Acción Educativa*», núm. 40, des. 1986, pp. 17-23.

LA VIDA EN LA ESCUELA INFANTIL «EL CARGOL». OBSERVAR ES APRENDER. «*Cuadernos de Pedagogía*». núm. 144, gen. 1986, pp. 71-75.

LLAR D'INFANTS I PARVULARI: QUAN UNA ESCOLA D'E.G.B. TÉ LLAR. Maria dels Àngels Ollé. «*Butlletí dels Mestres*», núm. 211, nov.-des. 1986, pp. 10.

#### Família

BAMBINI ANSIOSI. Giulia Abdré Gorressio. «*Vita dell'infanzia*», núm. 5, gen. 1987, pp. 35-37.

#### Llengua

IL LINGUAGGIO VERBALE. Dossier. «*Bambini*» núm. 10, des. 1986, pp. 12-35.

IL PIACERE DI NARRARE. Margherita Orsolini i Paola Corelli. «*Bambini*» núm. 10, des. 1986, pp. 44-50.

#### Pedagogia

LA PROGRAMMATION EN LANGAGE LOGO. Anne Bastide i Françoise Hénaff. «*L'école maternelle française*», núm. 4, gen. 1987.

#### Societat

INTERVISTA A BRUNO MUNARI. Enzo Ca Hini «*Bambini*», núm. 10, des. 1986, pp. 71-76.



# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

ci-47

Obsequiar amb una  
subscripció a in-fàn-ci-a



Un bon Dia del Llibre  
per a tot l'any!



## Butlleta de subscripció

□ □

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça □ □ □ □

\_\_\_\_\_

Codi P. Població Província

\_\_\_\_\_

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1987: 2.270,— Ptes.

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

48-a

## Butlletí de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_

Nom i Cognoms

\_\_\_\_\_

Nom i Cognoms del titular

\_\_\_\_\_

Banc/Caixa Agència

\_\_\_\_\_

Població Província

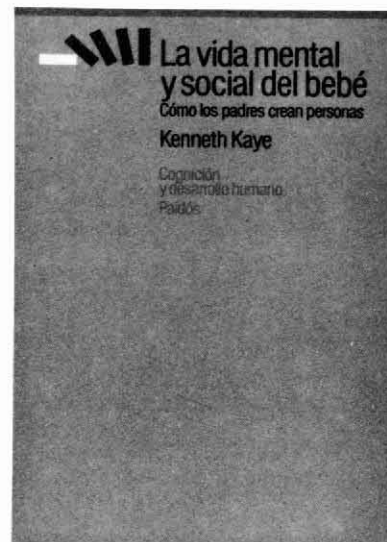
\_\_\_\_\_

no. 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 meva subscripció a **In-fàn-ci-a**

(Envieu el paper sencer)

(firma)



KAYE, Kenneth. **La vida mental y social del bebé.** Barcelona, Paidós, 1986.

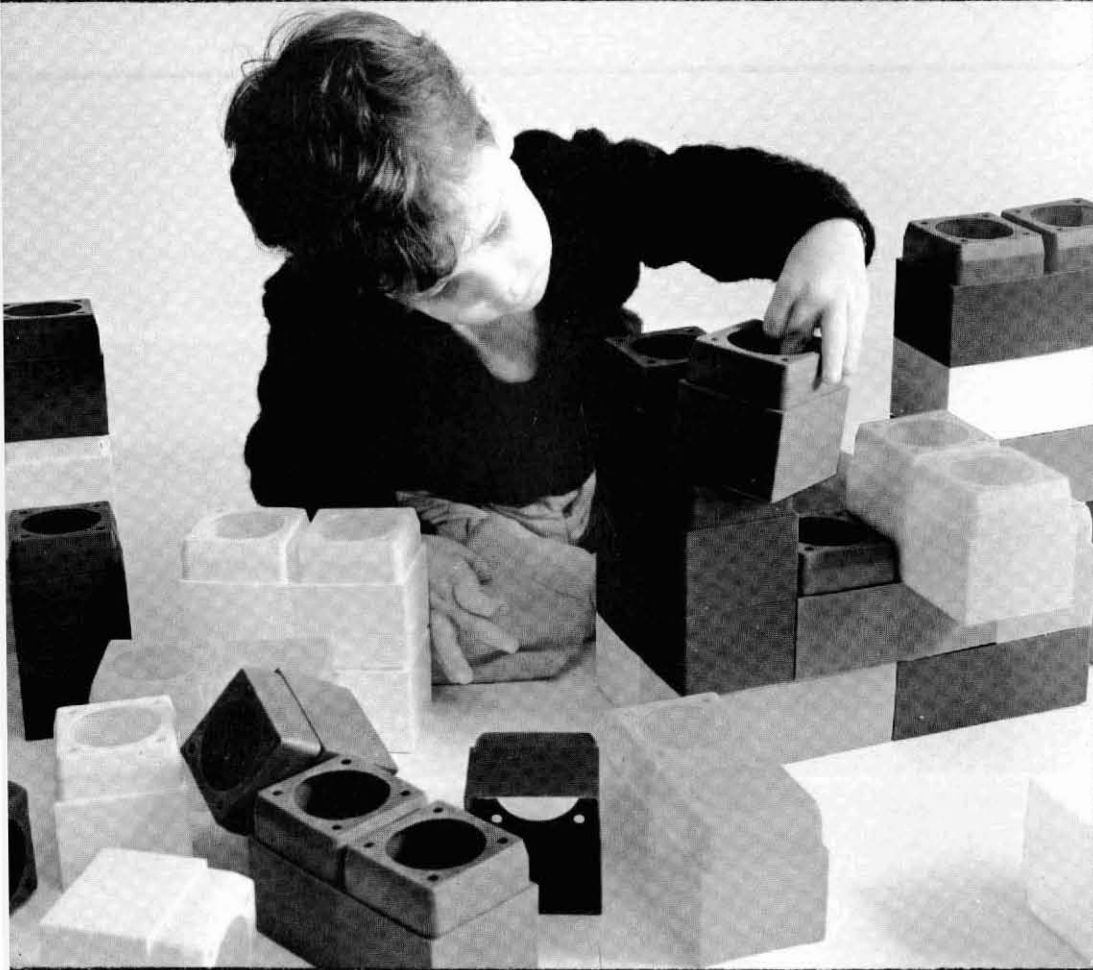
El llibre gira a l'entorn del potencial comunicatiu de l'infant nou nat i de l'estimulació, concreció i potenciació d'aquest, en unitats comunicatives codificades, com és ara el llenguatge. Ni és un llibre senzill, ni un llibre divulgatiu. És una aportació rigorosa i sistematitzada al concepte de comunicació humana i la correlaciona amb els processos d'aprenentatge que segueix l'infant, des de la seva naixença, en el marc familiar. L'aspecte més polèmic i complex que mostra el llibre és el fet de com aquest potencial comunicatiu és utilitzat, com a eina o com a origen de socialització de l'infant, i del rol socialitzador que ambdós pares hi representen.



REIXAC, Baldiri. **Instruccions per la Ensenyança de minyons.** Barcelona. Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983

Vet aquí l'edició facsímil de l'obra cabdal de Baldiri Reixac, que va sortir a la llum pública l'any 1749. Es tracta doncs d'un llibre de significada rellevància històrica i també lingüística, tal com es remarca en el pròleg d'Antoni Ma. Badia i Margarit i en l'estudi introductor de Josep González-Agàpito i de Salomó Marquès, que són els qui han tingut cura de l'edició present. És també en aquest estudi on radica la importància d'aquesta publicació. La revisió i ubicació de l'obra i figura de Baldiri Reixac dins del context de l'època són d'allò més útils per descobrir les arrels i els fonaments de la situació actual de la pedagogia catalana, tant pel que fa als aspectes didàctics com a la importància de la llengua materna. Cal llegir aquest llibre com un testimoni històric del nostre quefer pedagògic. I alegrar-nos que novament estigui a l'abast de tots els interessats en l'estudi històric de la pedagogia.

# *aprendre a jugar i jugar a aprendre*



*BARCELONA: Ausiàs March 16-18. Tel. 302 21 08*

*Còrsega, 269. Tels. 217 44 54 - 217 45 66*

**ABACUS<sup>®</sup>**  
**servei a l'ensenyament**

*Administració i comandes per telèfon: París, 204 pral.*

*08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66*

*SABADELL: Forn 8, Tel. 725 15 71    BADALONA: Temple 9, Tel. 384 19 19*

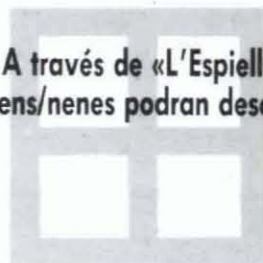
*Mm. Jacint Verdaguer 73, Tel. 386 31 40*

*STA. COLOMA DE G.*

Aquests llibres han estat pensats per posar directament en mans del nen, temes del món de l'adult que a ell també li interessin i que no troba en els llibres de text.

Aquesta col·lecció recull descobertes científiques, formes de vida diversa i vol posar a l'abast dels nois un ventall d'afeccions, entreteniments i futurs camps de treball.

A través de «L'Espiell»  
els nens/nenes podran descobrir:



**l'home, la seva manera  
de viure i de treballar**



**què els agrada.**



**la natura, el  
comportament dels  
animals i de les  
plantes.**

Amb aquesta temàtica tan variada esperem que els nois s'habituin, ja des de nivells molt inicials, a utilitzar la lectura com a font d'informació, descoberta i utilitat pràctica.

### Els 6 primers títols

#### PRIMERS LECTORS

#### ELS GOSSOS LLUSTROSOS.

A. Ollé i P. Prats

**Serie**

Ja sè que tu saps llegir, però sabries llegir què els passa als gossos llustrosos?

#### A PARTIR DE 7 ANYS

#### HARUXAN.

A. Gasol i M. Gasol

**Serie**

T'agradaria saber què fan els nens del Japó al llarg d'un dia?

#### A PARTIR DE 9 ANYS

#### QOMOLANGMA. ASSALT A L'EVEREST.

A. Ricart

**Serie**

Si has pensat pujar un cim, et convé llegir aquest llibre.

#### COM NEIXEN ELS DOFINS.

A. San Miguel

**Serie**

Segur que has vist molts dofins, però saps com neixen?

#### A PARTIR DE 12 ANYS

#### MIRANT EL CEL.

R. Estalella

**Serie**

Veiem tot allò que hi ha quan mirem el cel? Anima't-hi!

#### VIATGE A L'ÀFRICA.

M.R. Solé

**Serie**

Has somniat fer grans viatges? Amb aquest llibre pots arribar al Kilimanjaro.