

in-fàn-ci-a 65

MARÇ

ABRIL

1992

educar de 0 a 6 anys

Nova proposta educativa per al Parvulari

QUADERNS DE TREBALL

Quaderns per estimular les capacitats físiques, afectives, intel·lectuals i socials de l'infant.

En Pica Poc (3-4 anys)
Quina Colla (4-5 anys)
Sopa de Savis (5-6 anys)

MATERIAL D'AULA

Per a facilitar l'equipament de la classe i crear un ambient afectiu entre els infants i els mestres.

RACONS

Per acompanyar l'acció educativa amb materials que l'ajudin i la facin possible.

LLIBRE DEL MESTRE

Tot això acompanyat d'un llibre que ajudarà el mestre a orientar les activitats dels infants.



1.400 MILIONS

1.400 milions de pessetes era la xifra que, inconvenientment congelada, sense tenir en compte augments de l'IPC, ni altres menudències que alegren la vida dels treballadors, anava passant d'any en any, i en feia set, i de pressupost d'un ministeri al de l'altre, per subvencionar les anomenades Guarderies Laborals de tot Espanya. El 1991 els 1.400 milions eren consignats als pressupostos del ministeri d'Afers Socials.

Recordem que Guarderies laborals són aquelles que fa més de 15 anys el ministeri del Treball va considerar que prestaven un servei al treball de la dona guardant-li els fills petits en horari laboral. Moltes d'elles han evolucionat, integrant plantejaments educatius, però la majoria de les antigament considerades guarderies laborals continuen tenint una economia precària, i encara que els solucionava ben poc la subvenció global dels 1.400 milions, els era del tot punt necessària i, com cada any, era esperada. Encara més després de l'aparició del decret de requisits mínims de l'Escola Infantil amb què comença l'aplicació de la LOGSE al nostre nivell d'educació.

S'esperava, confiant en una lògica que potser només el sector té clara, que enguany hi hauria un augment de la partida, que havia de permetre avançar en els requisits exigibles, i d'altra banda, que les administracions educatives, ministeri i conselleries del ram, intervindrien en els criteris de la seva assignació i fins potser posarien la partida en els diversos pressupostos d'educació. No ha estat així.

El ministeri i les conselleries d'Afers Socials o de Benestar Social van decidir en una reunió donar a aquesta partida altra destinació en els pressupostos del 92. La reacció de les guarderies afectades no s'ha fet esperar. Els mitjans de comunicació se n'han fet ressò: comentaris, entrevistes, manifestacions, on es mal barrejaven els qui es preocupaven del seu problema, els que l'aprofitaven per tirar aigua al propi molí polític i els que plantejaven el problema molt més general.

Perquè el de l'educació infantil és un problema que té molt més abast que el de les antigues guarderies laborals i els 1.400 milions que ara es discuteixen. És el problema de l'aplicació de la LOGSE en el nostre vell lema i objectiu de educar 0-6, tal com la llei preveu en els seus articles 7 i 11: *les administracions educatives* coordinaran l'oferta de llocs escolars d'educació infantil de les diverses administracions públiques i asseguraran la relació dels equips pedagògics dels dos cicles i desenvoluparan l'educació infantil tot fixant les condicions per fer convenis amb les corporacions locals, altres administracions i entitats privades, sense finalitat de lucre.

Tant de bo el rebombori que la desaparició de 1.400 milions ha desencadenat serveixi no sols per recuperar-los sinó perquè les *Administracions educatives*, i les altres, comencin a posar-se d'acord i a fixar i fixar-se les condicions per complir la llei.

editorial

sumari

Educar de 0 a 6 anys: LES FESTES POPULARS I ELS SEUS GENIS/Joan Soler i Amigó	2
Educar de 0 a 6 anys: L'EDUCACIÓ PLÀSTICA EN L'ETAPA INFANTIL/Quimi Creixams	5
Bones pensades	8
Escola 0-3: INFANT 0-3. CONVERSA AMB DOLORS CANALS/Puri Biniés	9
Escola 0-3: EL JOC HEURÍSTIC AMB OBJECTES/Pepa Odena	11
Escola 3-6: A LA CLASSE DE TRES ANYS TAMBÉ HI PODEM FER MATEMÀTIQUES/ Jordi Vallès Gené	15
Escola 3-6: QUAN ES TÉ UNA BONA HISTORIA, S'HA D'ESCRIURE (i II)/Claus Jensen i Lisbeth Saugmann	19
Infant i Societat: L'EDUCACIÓ INFANTIL A L'EQUADOR/Paloma de Pablo	23
Infant i Societat: ELS LLIBRES DE WARJA LAVATER/Nicole Nuss	28
Infant i Salut: INFÀNCIA I MIGRACIÓ/Francesc Sáinz i Jorge Tizón	36
Infant i Salut: VACUNACIÓ ANTICÀRIES/Josep Falgàs	41
Racó del Conte: Grans autors per a petits oients: PIERRE GRIPARI O AQUELL QUE EXPLICAVA ELS SEUS CONTES PER RÀDIO ELS DISSABTES AL MATÍ	43
Informacions	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48



educar de 0 a 6

LES FESTES POPULARS I ELS SEUS GENIS

Festes populars a l'escola? Qui us ha vist i qui us veu! Assignatura pendent? Tema superat? Què se'n pot dir? Què s'hi ha de fer? D'això, l'article no en tractarà. La proposta és de furgar en el bagul de les festes a fi de trobar coses noves i retrobar-ne de velles. I, sobretot, mirar de descobrir els genis amagats del calendari, que guarden el sentit màgic de les festes populars.

JOAN SOLER I AMIGÓ

No es tracta de fer anàlisis sòcio-antropològic-pedagògiques sobre com han funcionat les festes populars a l'escola en aquesta darrera dotzena de cursos, des de la seva implantació apoteòsica fins a la davallada actual. Ni tampoc de si correspon o no a l'escola l'aprenentatge i la celebració de les festes populars, o a qui escau, llavors... Sovint hi ha enyoraments i males consciències dessota d'anàlisis d'aquest caire; tot i que hi hauria tema llarg a parlar.

És preferible, tractant-se de les festes populars, d'anar-hi a l'encalç, de furgar fins a trobar-li el pinyol dolç, fins a copsar-hi una mica el misteri. I aquí és on volíem anar amb això de *les festes populars... i els seus genis*. Tornar a encomanar la festa de màgia i de misteri..., animar la presència entremaliada i divertida de follets, de fades i de bruixes, de dimoniets..., donar oportunitats a l'inconscient col·lectiu perquè bategui de bell nou, i s'expressi i s'exalti.

Escapar dels dígitos que mesuren el temps cronològic, l'avesada quotidianitat i la rutina, per entrar en el temps original, mític, immesurable de la festa. Escapolir-nos de la nostra envergadura d'*homo faber* per fruit d'un estatus inèdit d'*homo ludens*. Aprendre a venerar el verd perenne i fidel, i el caliu del tió bonhomiós en el fred de l'hivern; celebrar l'esclat de la primavera, el bé de Déu de les flors i dels fruits; encendre focs de joia per saludar la plenitud del sol; recollir-se a l'escalf de la llar quan la natura sembla anar-se'n a morir. I sentir-nos també nosaltres –petit poble que celebra els seus esdeveniments– en comunió amb la natura i els uns amb els altres, per dins i per fora...

El nostre estimat Ivan Illich ja hi prenia partit a fons, d'alguna manera, en el seu famós i detonant llibre *Pour une société sans école* a principis dels anys setanta, quan advocava pel renaixement de l'*homo epimeteic* enfront del *prometeic* del progrés, de la indústria i la tècnica: segons els grecs de l'època clàssica, Prometeu va prevenir son germà Epimeteu de malfiar-se de Pandora (l'àmfora de la qual, segons ell, contenia tots els mals); però, lluny de seguir el seu consell, Epimeteu va preferir esposar-la (en realitat, Pandora era la «dispensadora de tot», deessa de la terra). «L'home primitiu, per sobreviure, es fiava de la generositat de la natura, dels dons de les divinitats i dels talents instintius de la seva tribu..., li bastava de participar en l'experiència mítica per ser iniciat en la saviesa de la societat»; en canvi –segons els grecs de l'època clàssica– «l'home veritable es defineix com l'excel·lent ciutadà que, per la *paideia*, se sotmet a les institucions».

Al seu torn, Robert Graves –conegut, sobretot, per la seva obra *Jo, Claudi*– denunciava, dolgut, en *La deessa blanca*, la civilització actual «...en què són deshonrats els principals emblemes de la poesia. En què el serpent, el lleó i l'àguila escauen a la carpa del circ; el bou, el salmó i el senglar, a la fàbrica de conserves; el corser i el llebrer, a les pistes d'apostes; i el bosc sagrat a la serradora. Una civilització en què la Lluna és menyspreada com un pàl·lid satèl·lit de la Terra, i la dona és tinguda com a personal auxiliar de l'Estat. Una civilització en què amb diners es pot comprar gairebé tot menys la veritat, i a gairebé tothom menys el poeta posseït per la veritat».



El conegut sociòleg francès André Gorz, en la seva darrera obra *Los caminos del paraíso*, es refereix, des d'un altre punt de vista, al valor de la festa, en una societat –en la pre-capitalista, ¿tal vegada en la futura?– en què treball, cultura i vida no estarien separats: «Les activitats no econòmiques són la matèria de la pròpia vida. Abasten tot allò que es fa no pas per diners sinó per amistat, per amor, per compassió, per desig d'ajudar; o per la satisfacció, el plaer, la joia que s'obté de la pròpia activitat tant durant el seu desplegament com en la seva resolució. En totes les civilitzacions pre-capitalistes aquestes activitats gratuïtes estaven inserides en els treballs productius. Aquests treballs eren ritmats per les festes, tenien els seus cants i les seves danses, els seus instruments estaven adornats, etc... En l'industrialisme, el treball ha deixat de ser una forma de viure i actuar conjuntament, el lloc de treball de ser un lloc de vida, el temps de treball de ser un temps ajustat a les estacions climatològiques i als ritmes biològics... És clar, res no impedeix a priori que l'amistat, el talent, la fraternitat, el do o la festa recuperin el seu dret de ciutadania en el treball heterònom. Però el fet és que n'han estat expulsats... Mentre la vida de treball, regulada per la relació salarial i per la lògica productivista del "no som aquí per divertir-nos", ocupi la major part del temps de cadascú, la descoberta, la reinvençió de les riqueses no econòmiques continuaran essent improbables també al marge del treball.»

Potser ens n'hem anat massa lluny, en un article a publicar en una revista de pedagogia i, encara més, adreçada a la «primera edat». Reivindicar aquesta dimensió humana del lleure, del joc i de la festa, que obre oportunitats a descobrir, a través de la imaginació i la fantasia, mons de meravella, de màgia, de misteri... i desvetlla nous desigs i menes de maneres d'expressió i de comunicació. Fins a l'irracional. Sí, també a l'escola, precisament a l'escola; capgirant, transfigurant l'univers concret en què confonem real amb racional, fins a identificar-los, fins a negar realitat a tot allò que som incapaços de racionalitzar i donar-hi expressió científica. Ai, la deessa Raó del Segle de les Llums!

Deixem parlar de tant en tant la Follia, «l'única que diverteix quan vol els déus i els homes... engendrada, no pas del cervell de Júpiter, sinó de la Jove-nesa, la nimfa més graciosa de totes, i la més alegre, i no pas en una trista unió conjugal, ans, cosa força més dolça, unit en l'amor... alimentada amb les mamelles de dues nimfes enciseres: l'Embriaguesa, filla de Bacus, i la Ignorància, filla de Pan. ¿A qui cal atribuir l'origen de la vida, sinó a mi?... Emperò, deure'm el planter i la font de la vida no fóra cap gran cosa si no us poguéssim fer entendre que tot el que hi ha d'agradable en la vida és també un present

meu. Què seria la vida i com mereixeria tal nom, si se'n treia el plaer..., el condiment de la follia?». Erasme de Rotterdam conclou el seu *Elogi de la Follia* posant en boca seva un adagi que rebenta ben clarament l'ensenyament tradicional: «Detesto l'oient memoriós», alhora fent-se la claca a si mateixa: «Aplaudiu, viviu i beveu, fidelíssims devots de la Follia!»

Cal assumir les noves tecnologies educatives, però no deixar-nos xuclar per elles; afavorir la Reforma, però obrir en ella l'escletxa d'aquesta dimensió lúdica, festiva, mítica, si no la volem eixarreja i estafeta com una Quaresma de set peus. Anar més enllà dels llibres, dels currículum i les avaluacions. Com? Caldria tornar a plantejar de bell nou les festes populars a l'escola, més enllà dels estereotips a què se'ns han reduït: Castanyada, Nadal, Carnestoltes i Sant Jordi. Viure tot el curs festivament: les estacions, la pluja i el bon temps, els sols i les llunes, la tendra i acolorida primavera –tan oblidada, ai!– i l'escatant estiu –que hem deixat portes enfora del calendari escolar. Com la celebració de qualsevol esdeveniment de l'escola, del grup-classe: haver assolit una fita del programa, donar la benvinguda a nous i noves alumnes, els aniversaris...

Per a tot això, ens caldrà incorporar vells nous elements: la fruïció de les olors, dels sabors i dels gustos, dels colors, de les flors i dels fruits: jocs florals que siguin de flors, i també jocs fruitals! Enramades i arbres engalanats. I sons, cançons i danses, i ambients de clarors i d'ombres dolces. I la màgia del foc, i l'aigua joganera fent l'ou com balla. I el pa i les coques, xarops i melmelades. I tots els recursos expressius i significatius de la nostra cultura mediterrània, convertits en sagraments naturals: com el sentit i el goig de regalar –tan manipulat–, com la cerimònia d'una estrena... I tota una obra de recreació –i de nova creació– de litúrgies de celebració, de ritus i de símbols capaços d'expressar i de realitzar tot allò que el nostre inconscient col·lectiu, massa empobrit, guarda a dins i és capaç de desvetllar. I la saviesa popular del refranyer. I les virtuts de les herbes i els conjurs dels estels... I la redescoberta de tota una mitologia, a través de la narració de rondalles i llegendes... Cal acceptar que hi pot haver escola, certament, sense tota aquesta faramalla de coses. Però, sense una dimensió lúdica, festiva i màgica, creiem que pot haver-hi educació?

L'EDUCACIÓ PLÀSTICA EN L'ETAPA INFANTIL

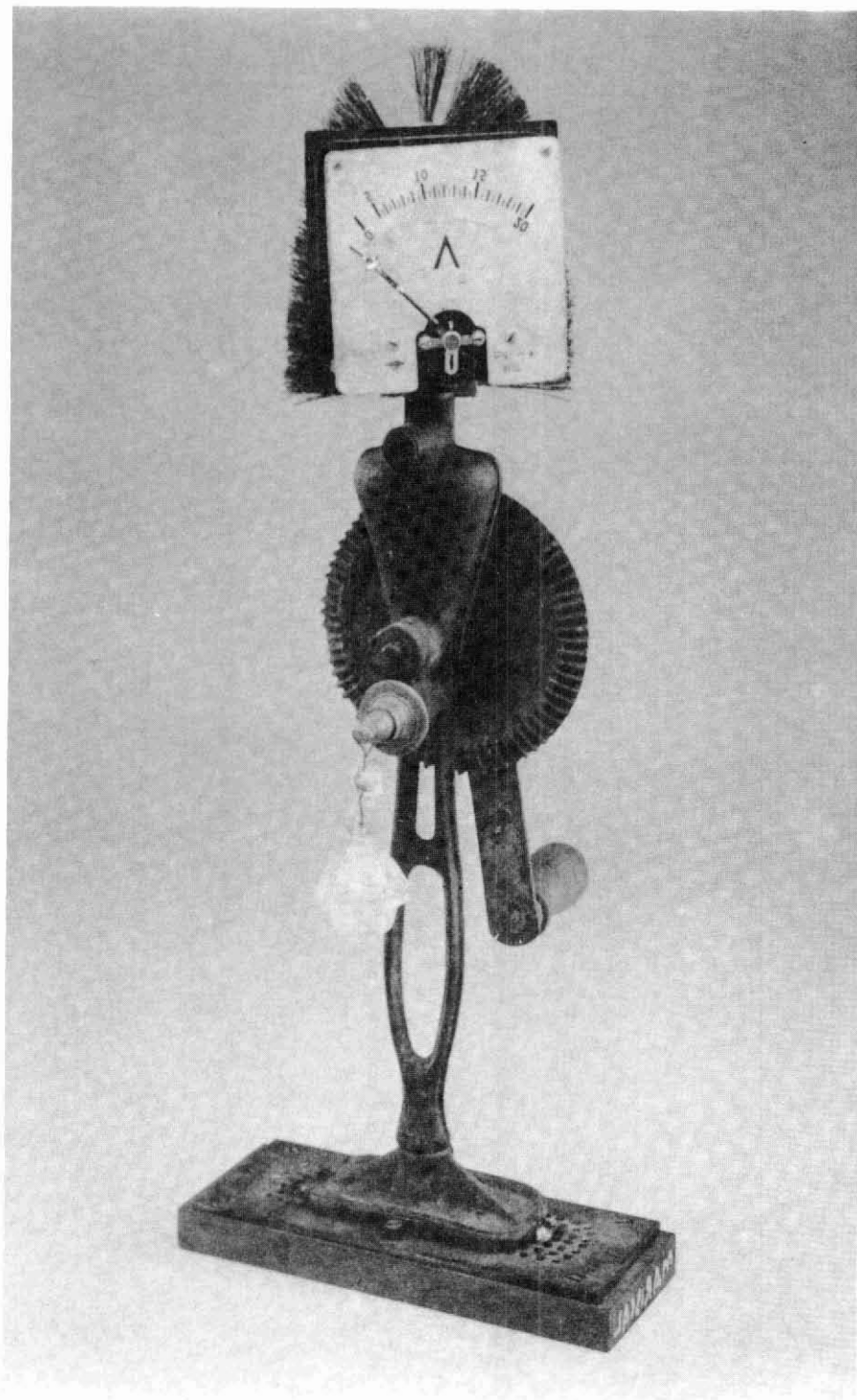
Anàlisi dels factors que intervenen en l'educació plàstica, procediments més bàsics per a orientar la matèria. La percepció com a factor primordial en l'etapa infantil per a un bon desenvolupament dels sentits, els conceptes i els coneixements. Breu definició dels elements que constitueixen el llenguatge plàstic i la composició.

QUIMI CRÉIXAMS I SANS

L'etapa infantil és per a l'individu el primer pas en la descoberta del món; en el terreny de la plàstica ho és pel que fa a la descoberta de formes, colors, textures i materials que, manipulats, ofereixen la possibilitat d'imitar –o recrear mitjançant l'exteriorització– imatges visuals, sensacions o fantasies.

L'educació plàstica té un abast molt més ampli que el d'un ensenyament –aprenentatge de conceptes i habilitats. Cal anar descobrint de mica en mica





els referents de la nostra cultura, sense que això vulgui dir saber necessàriament qui va pintar «Els Girasols». Però sí que és necessari prendre consciència que el nostre patrimoni d'art plàstic prové d'un passat que el sustenta i d'un present ric i prolífic. Que aquest llegat compta amb uns llocs convenientment estructurats per acollir-lo, conservar-lo i contemplar-lo.

Exterioritzar quelcom vol dir que prèviament s'ha enriquit l'interior d'imatges visuals, de sensacions, d'impressions de l'entorn, que han ajudat a afinar els sentiments profunds. S'ha de fomentar també l'hàbit d'expressar el pensament, que serà molt més ampli, com més és generalitzi aquest fet a través de totes les formes de representació possibles. S'ha de tenir en compte que l'infant ha de tenir la certesa que totes les seves temptatives tindran bona acollida, a més del suport necessari per optimitzar les properes iniciatives.

Aquest procés no té, a la pràctica, marcat clarament un pas darrera l'altre: percepció, habilitat, procediments tècnics, conceptes i coneixements, van sedimentant simultàniament.

En l'observació s'han de posar en joc més elements que els de la vista. He fet menció del raonament i presa de consciència, que ha de ser present en tots els actes, no hi ha un vertader coneixement d'un objecte sense que hi intervinguin tots els sentits possibles. Observar primerament l'objecte en la seva forma global per passar a escodrinyar-ne els detalls, saber-ne el tacte, el gust, deixar-se portar per la sensació agradable d'una determinada textura, recrear-se amb el so, amb l'olor. Aturar-se a conèixer, sense presses. Apreciar els elements que configuren la forma, la seva estructura bàsica per construir i ampliar el coneixement de l'entorn, de les seves imatges, ampliant els conceptes que ajudaran a construir i personificar-ne de noves. La representació formal d'una idea començarà quan l'infant conegui l'estructura elemental que la configura i aquesta s'anirà consolidant mentre s'analitza el seu tot i les seves parts. Elliot W. Eisner¹ ens diu: «La forma amb què coneguem l'entorn estarà influïda pel sistema o sistemes sensorials determinats que utilitzem per tractar amb ell. Una rosa no és solament el seu perfum, sino el color, la textura i les relacions d'aquestes qualitats entre elles.» «La formació de conceptes depèn de la construcció d'imatges derivades del material que proporcionen els sentits.»

Però, perquè l'infant produeixi una forma, de manera voluntària, cal que la conegui, que tingui adquirides unes destreses manuals bàsiques, un mínim de coneixement del material a utilitzar, sense oblidar mai que la manipulació d'aquest requereix uns procediments tècnics molt elementals però imprescindibles.

Per construir una imatge és necessari, a més dels punts esmentats, saber observar. Podria dir que observar és fixar atentament la mirada en l'objecte escol·lit, veure'l globalment per passar a l'estudi d'un detall concret o característica, però aquest tipus d'observació és del tot incomplet si no posem en joc més d'un sentit.

Assolir una habilitat manual demana els mateixos exercicis que ens aconduïxen a preparar els nens per a l'escriptura: moviments coordinats, direccions, orientació espacial, ritmes i exercicis de precisió i control.

Però, la destresa manual també s'exercitarà amb la manipulació i estructuració del material, coordinant moviments al mateix temps que es pren consciència de les característiques pròpies de cada un d'ells, aprenent a escollir-los i combinar-los amb una intenció, buscant un joc harmònic o aconseguint el seu contrast. És molt important que el mestre es procuri els materials més idonis tenint en compte les seves propietats i qualitats, que no vol dir necessàriament de preu, però sí que ha de ser variat i s'ha d'haver escollit pensant en els efectes que ha de produir, ja que influirà en el misatge que es pretengui transmetre. Per exemple, és més estètic i engrescador, en els primers intents de gargot, l'efecte d'una ratlla feta amb llapis de color damunt d'una base de paper canson, que una ratlla feta amb llapis de color damunt d'un foli blanc, sense que això vulgui dir que, segons el que vulguem transmetre, la segona opció pot ser fins i tot més bona que la primera.

Prendre consciència dels efectes que poden produir els materials requereix haver experimentat i comprovat: les empremtes que deixa el llapis grafit fent més o menys força, posant-lo de punta o bé pla; la diferència d'un paper prim arrugat, plegat o prisat respecte a un paper gruixut i poc dúctil; les característiques que marquen una representació plana o una en relleu o volumètrica.

Aquesta descoberta ha d'anar acompanyada del consell, l'orientació, l'estímul del mestre, que anirà aconduint el grup cap als objectius previstos.

Henri de Larminat fa una cita de McLuhan² que transcriu literalment: «Quan les interaccions entre els sentits es posen en marxa, allò que anteriorment semblava clar pot esdevenir confús, el que semblava inconcret, opac, pot esdevenir transparent.» «L'exercici isolat del sentit de la vista és una forma de ceguesa.»

Elements del llenguatge plàstic

S'ha de partir de la base que el color, propietat i característica de la naturalesa de l'objecte, sempre és present en tot, l'infant el veu i el reconeix a la

seva manera. És feina de l'escola ajudar-lo a evidenciar-ho, donant el nom corresponent a cada un, analitzant les seves analogies; clasificant-los segons la seva gama; veure com varia l'efecte segons el color o el to que pren; observar la variació d'aquests tons al llarg del dia. Francesco de Bartolomeis³ proposa una activitat –fixar l'atenció en un element demanant-li que faci el mateix a casa a la nit; com veu el carrer, els arbres o elements que ha vist amb la claror del dia, aportant aquesta experiència l'endemà a l'escola–. El fet és ajudar-lo a ser receptiu a aquests canvis; i a la presència diferenciada de la llum natural i artificial sobre les coses. Aprendre també a descobrir l'ombra, l'oponent més fidel de la llum, presents tots dos en tota representació plana o volumètrica.

Tampoc no podem oblidar l'espai que ens ofereix la base bidimensional o el que ens acota o suggereix la forma tridimensional i el volum que la configura. La morfologia de la forma com a llenguatge plàstic: punt, línia, estructura, volum, color, textura i els elements de la composició com a sintaxi. Com aquesta composició s'anirà fent més complexa a mesura que intervingui la disposició d'un element o d'uns quants, la forma i el fons, el moviment, la llum i l'ombra, els diferents plans...

La línia anirà prenent diferents formes a mesura que l'infant vagi controlant el gest i prengui consciència que pot representar una imatge mental. Una línia pot prendre diferents direccions, gruixos, colors, textures; pot ser recta, corba, ondulada, horitzontal, vertical, etc.

La textura, visual o tàctil, dóna el coneixement de la naturalesa de l'objecte al mateix temps que evoca sensacions i records analògics. Tocar forma part dels impulsos dels infants; que aprenguin a analitzar el que toquen forma part de la tasca del mestre.

Per acabar, no oblidem que l'educació plàstica ha d'encaminar els infants cap a assolir al llarg de l'escolaritat uns coneixements bàsics sobre l'art, a través de la pràctica, la reflexió i l'anàlisi, sabent que l'entorn natural i cultural és part de la nostra identitat.

Q.C.S.

1. EISNER, Elliot W. *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Ed. Martínez Roca, 1987.
2. LARMINAT, Max-Henri de. *Objets en dérive*. Centre George Pompidou. Dessain & Tolra. Atelier des enfants, 1984.
3. DE BARTOLOMEIS, Francesco. *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*. Florencia. Ed. La Nuova Italia, 1990.

Festa al rebost



Voleu fer festa grossa ara que s'acaba el curs?

Aprendre i representar aquest poema d'Apel·les Mestres us en donarà una bona ocasió!

FESTA AL REBOST

Avui al rebost
hi ha festa completa:
aquest vespre l'All
es casa amb la Ceba.

Hi ha acudit la flor
de la parentela,
i lo més granat
de llurs coneixences.

Vestida de blanc
la Sal s'hi presenta,
la du de bracet
son marit el Pebre.

L'Oli compareix
dintre de la gerra,
i el Vinagre acut
en sitra lluenta.

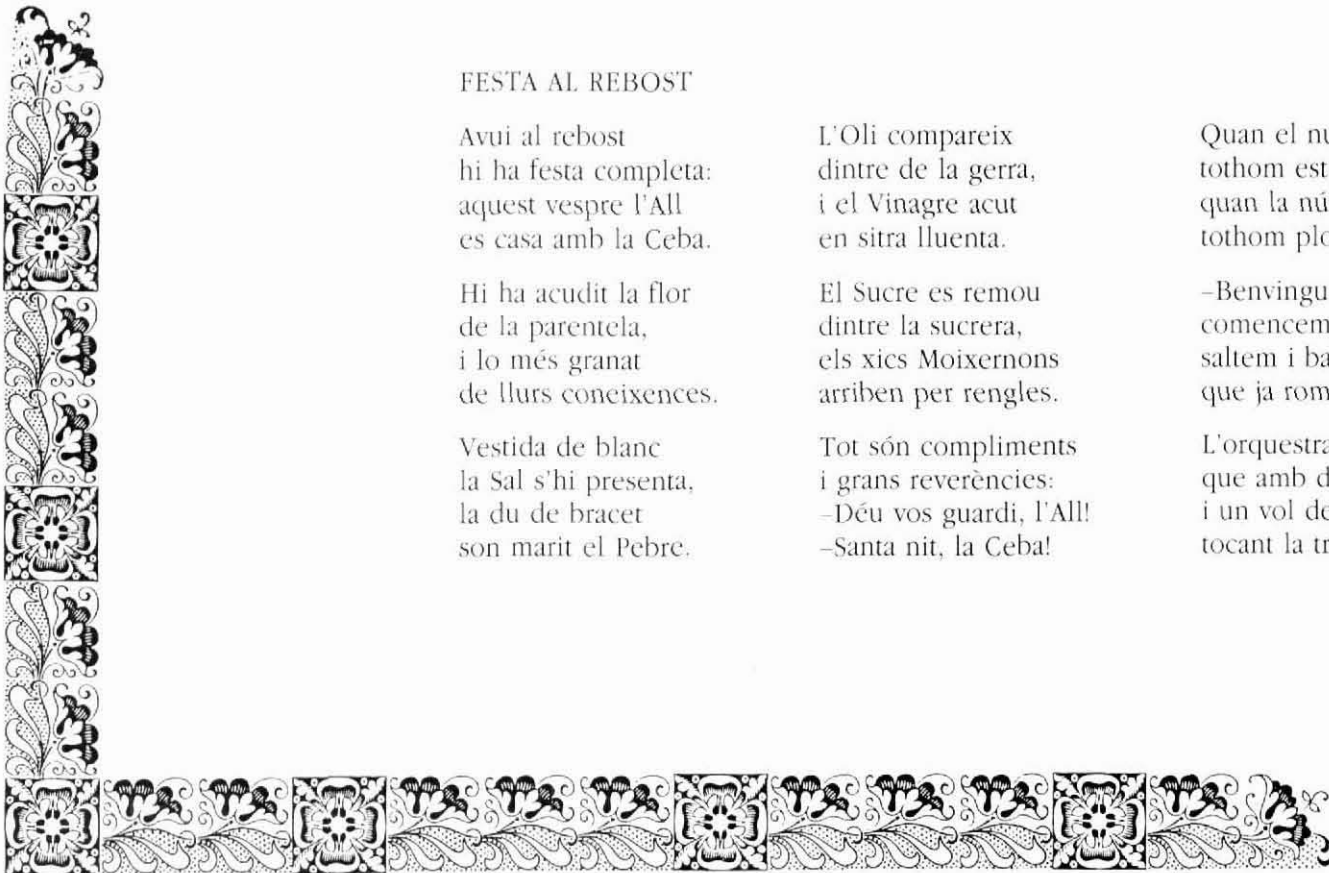
El Sucre es remou
dintre la sucrera,
els xics Moixernons
arriben per rengles.

Tot són compliments
i grans reverències:
-Déu vos guardi, l'All!
-Santa nit, la Ceba!

Quan el nuvi es mou
tothom estossega,
quan la núvia riu
tothom ploriqueja.

-Benvinguts, senyors;
comencem la festa;
saltem i ballem,
que ja romp l'orquestra.

L'orquestra és un grill
que amb delit rasqueja,
i un vol de mosquits
tocant la trompeta.



INFANT 0-3

Conversa amb DOLORS CANALS

A la seva edat arrossega, o millor dit empeny, un munt de projectes que arriben fins al segle XXI. Dolors Canals, especialitzada com a metge, biòloga i pedagoga en la primera etapa extrauterina de l'espècie humana, porta dos anys treballant el tema de l'activitat física en els infants 0-3, des del Centre de Desenvolupament Humà del Naixement als tres anys que ella mateixa dirigeix. Aquests són els seus projectes i les seves teories.

PURI BINIÉS

Quants metres pot córrer un nen de tres anys sense parar? Quant pes podrà carregar un nen de 27 mesos? Els nens de tres anys poden baixar escales alternant els peus?

Disbarats tan grossos com els que li contestà aquesta periodista, li han contestat també especialistes en Educació Física, pediatres o mestres... El desconeixement de les possibilitats que en l'aspecte físic tenen els infants de 0 a 3 anys és bastant alarmant.

Durant dos anys, i gràcies a la col·laboració de diferents escoles bressol que han fet possible l'observació directa dels jocs i activitats dels infants, s'ha pogut constatar que un nen de tres anys pot córrer perfectament una distància de 100 metres sense parar. Que un nen de 27 mesos jugant amb l'aigua carrega per iniciativa pròpia un pes de 4'5 kg. (un envàs ple d'aigua de 2'250 kg. a cada mà). Que hi ha nens que amb dos anys baixen escales alternant els peus i d'altres, molts, que amb quatre encara no ho saben fer...

«No es tracta d'establir rècords, en absolut», assenyala Dolors Canals, «però sí



d'observar i conèixer les possibilitats físiques que tenen els infants d'aquesta edat i permetre el seu desenvolupament espontani. El moviment és inherent a la supervivència de qualsevol espècie», continua Dolors Canals, «les connexions a nivell neuronal que es realitzen durant els primers anys de vida extrauterina depenen molt directament dels estímuls exteriors, i el moviment en general és una font inesgotable d'estímuls». I precisament al voltant d'aquest ampli tema, l'activitat física bàsica dels nens de 0-3, s'ha estat treballant durant els dos darrers anys al Centre de Desenvolupament Humà del naixement als tres anys, dirigit per Dolors Canals. El treball ha tingut, i té, tres vessants: documental, recerca i formació de professionals (més de 100 persones, entre mestres, pediatres, psicòlegs i monitors han passat pel centre).

Els «no saltis», «no corris tant», «no toquis això», són la prova quotidiana de les moltes limitacions que la societat i la cultura imposen al moviment dels petits. En lloc de potenciar les seves habilitats, les frena (per protecció, per la tranquil·litat de l'adult...) i d'aquí vénen els molts prejudicis difosos sobre tot el que «no poden» fer els infants. Realment ni els pisos ni els carrers amb cotxes són medis que puguin afavorir el moviment lliure dels nens.

Una nova Escola Bressol

«A casa no hi ha lloc per als nens», assenyala Dolors Canals, «les cases i pisos es fan tenint en compte la comoditat dels adults, però no les necessitats dels nens. Per això, l'escola bressol, si es modernitza, i els nombrosos espais públics són els llocs idonis per fer possible, sense riscos ni perills, l'expressió espontània del moviment dels infants.»

I aquest si condicional significa molt: «És necessari un canvi d'orientació substancial. Els nens d'escola bressol passen massa temps quietes jugant amb joguinetes de plàstic, com si la funció de l'escola bressol, fos entretenir l'infant. L'escola bressol del segle XXI ha de desenvolupar les potencialitats del nen, i per això és imprescindible satisfer les seves necessitats de moviment corporal, el domini del propi cos ajuda, en definitiva, a construir una personalitat més segura, un individu més complet.»

Les escoles que Dolors Canals imagina per als nens de 0-3 anys són escoles dotades d'espais i materials que afavoreixin l'expressió corporal espontània del nen, la seva necessitat de saltar, grimpar, fer la tombarella, córrer, aguantar el cos amb una sola mà, amb els peus amunt i el cap avall... Una escola, també i sobretot, amb professionals suficientment preparats que coneguin les possibilitats i les necessitats a nivell fisiològic de l'infant 0-3. «L'educació física ha de començar a l'escola bressol –afirma Dolors Canals– no es pot deixar per a l'EGB en amunt, ja que la necessitat d'expressió física està present a l'individu des del seu primer dia de vida, des que comença a existir en el claustre matern.» D'aquí ve la seva reivindicació de dotar les escoles

bressol amb aparells de gimnàstica, amb matalassets, amb tot allò que ajudi a desenvolupar el moviment espontani de l'infant.

L'ajut, un altre prejudici

Per començar a caminar un nen no necessita altra cosa que força a les cames i desig de conquerir el seu entorn, però els adults volen creure que ajuden i ensenyen a caminar als infants. Com també els ajuden, a saltar, a fer la tombarella... «Tots aquests avenços en el domini corporal –assenyala Dolors Canals– els aconsegueixen els nens per ells mateixos i al seu moment, diferent per a cadascú. La interferència de l'adult pot ser fins i tot perillosa. Obligar un nen a saltar una determinada alçada quan ell no se sent preparat i segur de poder fer-ho pot endarrerir la seva evolució. Donar-li la mà perquè salti no aconsegueix altra cosa que desequilibrar el seu cos, amb la qual cosa el nen no ha aconseguit saltar, simplement ha estat arrossegat per la mà d'un adult. Ensenyant a fer la tombarella s'han provocat lesions cervicals en els nens, pel fet de carregar el pes del seu cos sobre la part posterior del coll i no sobre les espatlles, com hauria fet de manera espontània el mateix nen quan s'hagués atrevit a fer la seva primera tombarella.»

Les limitacions que sovint s'imposen al moviment lliure de l'infant, i aquests ajuts conscients o inconscients però innecessaris, donen com a resultat nens que no estan al nivell que els correspon, respecte a les seves potencialitats. «Molts nens de tres anys –explica Dolors Canals– retiren la cara i escupen el menjar quan el pare o la mare intenten donar-l'hi. Si aquest nen hagués començar a menjar tot sol des que les seves mans podien aguantar els coberts, això no passaria. Mai no he vist un nen que mengi sol retirant la cara o escupint el menjar.»

Per desenvolupar el lema del Centre 0-3 «*De la normalitat cap amunt*», les escoles bressol són –segons Dolors Canals– «insubstituïbles». «A l'escola bressol els infants reben molts estímuls, duen a terme activitats diverses en un espai equipat i pensat per a ells. A més a més, se'ls posa en contacte amb nens de la mateixa edat, millors i pitjors, amb la qual cosa sorgeix la necessitat de superació individual d'una manera natural, mirant els que els envolten.»

Es tracta, en definitiva, de conèixer les possibilitats en l'aspecte fisiològic del nen de 0-3 anys, d'afavorir el seu moviment i domini corporal però sense interferir, respectant el ritme i les capacitats de cadascú. Es tracta de donar als nens un espai, pensat per a ells, i per tant sense perills, on es puguin enfilar, grimpar, saltar, rodar, mirar el món cap per avall..., de manera que es desenvolupin personalment i en harmonia amb el seu cos.

EL JOC HEURÍSTIC AMB OBJECTES

a l'escola bressol

Fa bastants anys, la professora Elinor Goldschmied de Londres ens inicià en la formulació i realització d'una activitat de joc per als infants del segon any de vida: el joc heurístic. D'aleshores ençà, cada any ha tornat a Barcelona i amb les seves reflexions ens ha ajudat a aprofundir en la pràctica del joc i a perfilar-ne millor els objectius. Reproduïm avui el text que, sobre el tema, es va redactar per a l'exposició «Des initiatives pour la petite enfance en Europe» organitzada per l'IEDPE (París, març 1991), text amb l'estil esquemàtic de «pòster expositiu» que, com a tal, té el risc d'una certa rigidesa, però creiem que té l'avantatge d'oferir-nos en síntesi tots els aspectes de l'activitat del joc heurístic fins ara abordats.

PEPA ÒDENA

UNA ACTIVITAT DE JOC

Tots els infants, de qualsevol època i qualsevol part del món, en un moment de la seva evolució i si les circumstàncies que els volten els són favorables,



desenvolupen de manera natural una activitat d'exploració i de combinació dels objectes que tenen a l'abast. El joc heurístic amb objectes pren com a punt de partida aquesta realitat. No ens trobem, doncs, davant de cap metodologia didàctica, sinó senzillament davant d'una manera organitzada d'aprofitar l'activitat natural dels infants.

Què és el joc heurístic amb objectes?

Una activitat en la qual un grup reduït d'infants, 8 o 10 pel cap alt, que tenen entre els 12 i els 24 mesos d'edat, explora objectes no catalogats de didàctics i els combina lliurement. En acabar l'exploració, i amb l'ajuda de l'adult, els recull tot classificant-los. Una activitat que:

exercita i enriqueix les capacitats dels infants, físiques, mentals, emocionals i socials;
 genera una atmosfera de «treball» en el grup;
 dóna l'oportunitat a l'adult de conèixer millor cada un dels infants.

Per què aquest tipus de joc?

El domini de la mobilitat de tot el cos és la gran conquesta del segon any de vida. L'infant arriba allà on desitja i desitja tot allò que veu. Tot l'interessa i té necessitat de tocar-ho tot. La seva habilitat manual i la capacitat de manipulació han augmentat considerablement i això fa que s'interessi per les relacions entre els objectes.

El joc heurístic amb objectes s'ha plantejat pensant en les possibilitats del segon any de vida dels infants en situació de grup a l'escola bressol:

dóna llibertat de moviment;
 facilita abundància de material per a explorar;
 ofereix objectes diferents i susceptibles de ser combinats;
 permet als infants treballar junts i tranquils.

Què fan els infants?

Combinen el material de maneres molt diverses:

- ficar i treure
- omplir i buidar
- obrir i tancar
- arreglar
- fer lliscar
- agrupar i separar
- penjar i despenjar
- tapar i destapar
- empilar
- encaixar
- abocar
- estirar
- prémer
- comparar
- etc.

en la combinació de materials fan descobertes: les coses hi caben o no; s'a-

guanten o cauen; unes són més grans o més petites que les altres; rodolen o es mantenen quietes; modifiquen la seva aparença segons com les toques; queden encaixades o s'escapen; etcètera; i amb l'activitat de descoberta van fent-se conscients de les lleis de la natura (de la gravetat, de l'equilibri), de les propietats dels diferents materials i de les característiques dels objectes (dimensions, volum, pes).

Què fa l'adult?

La tasca de l'adult consisteix a:
 preparar els elements necessaris per al joc; trobar el moment oportú per iniciar-lo; disposar la sala i presentar el material; asseure's en una cadira i restar discretament assegut, observar l'activitat i donar seguretat als infants; intervenir només en els moments precisos; orientar la recollida a través del llenguatge; mantenir un clima favorable a la concentració i a l'activitat dels infants.

ELEMENTS DEL JOC

L'espai

L'activitat es duu a terme a la sala de joc habitual del grup d'infants o a una altra sala de dimensions apropiades i lliure d'objectes atractius que podrien distreure la seva atenció.

El material

S'utilitzen objectes que no tenen una finalitat preestablerta, però que són fàcilment combinables entre ells: recuperats de la natura; recollits a casa, en un comerç o indústria; confeccionats expressament per al joc; comprats.

Han de ser fàcilment manipulables i conservar-los en bon estat (a cada sessió es retiren les peces malmeses).

En quantitat suficient: com a mínim de 15 a 20 objectes diferents (50 unitats de cada un dels objectes).

A cada sessió s'utilitzen les 50 unitats però només de 4 objectes i això fa un total de 200 peces per sessió.

Els materials provenen:

De la natura: petxines; pinyes; esponges; còdols petits.

Són confeccionats: trossos de roba; pom-poms de llana.

De compra: anelles de cortina (fusta); cadenes fines (trossos); flotadors de xarxa de pesca; trossos de mànegues; pilotes de ping-pong; boles de suro; rul.lors de perruqueria; bigudins; agulles d'estendre; cèrcols de goma (cafetera).

O són recollits arreu: petites ampolles o pots de vidre gruixut; cilindres de cartó; tapadores de pot de melmelada; cintes, betes i cordons; capsetes de fusta, cartó, metall; argolles de tovalló; cons de cartó; colzes de canonada (de coure); taps de suro; claus de pany; clauers; boixets; etc.

Els contenidors

Són objectes susceptibles de contenir-ne d'altres, sòlids, de material durable, fàcilment manejables pels infants.

S'aconsellen:

cilindres durs (cartó o metall), foradats per les bases; pots de metall, sense tapa; caps de fusta.

L'objectiu dels contenidors és de servir de receptacle a un o més objectes, facilitar tot tipus d'activitats amb el material de joc i facilitar les consegüents experiències d'exploració.

Es col·loquen a l'abast dels infants en el moment del joc, al costat del material. Són necessaris tres o quatre contenidors per a cada infant.

Les bosses

Són de roba, aproximadament de 50x50 cm, l'obertura ha de poder frunzir-se amb una beta. Cal una bossa per a cada material.

Tenen un objectiu doble:

conservar el material de joc ben classificat, quan no s'utilitza; permetre la recollida dels materials durant l'activitat de joc.

DESENVOLUPAMENT DEL JOC

Quan es fa?

En un momen tranquil del dia, lliure d'interferències i incomoditats per als infants.

Quina durada té?

La durada és variable, ve marcada per l'activitat positiva dels infants (per terme mitjà oscil·la entre la mitja hora i l'hora).

Com es desenvolupa una sessió

L'adult prepara la sala on es desenvoluparà el joc; aparta tot altre material i deixa l'espai lliure per als elements del joc heurístic; tria tres o quatre materials; treu de la bossa les 50 unitats de cada un; prepara els contenidors; a



terra, i en quatre o cinc punts equidistants de la sala, col·loca un grup d'elements format per: una part de cada un dels materials i uns quants contenidors; retira les bosses.

Per als infants el joc té dues parts:

Primera part: L'EXPLORACIÓ I COMBINACIÓ D'OBJECTES

Els infants actuen lliurement amb el material; cada u al seu ritme va prenent part activa en el joc; primer observa, es va situant, fins que decideix què agafa. A partir d'aquest moment fa tot un seguit d'accions combinatòries i d'exploració amb els objectes. L'adult, present, amb la mirada atenta i actitud receptiva, disponible a tots els nens, observa l'activitat de tots i només intervé quan cal per: evitar interferències dels nens entre ells; reordenar els objectes excessivament escampats i posar-los altra vegada de manera atractiva; fer algun suggeriment individual; encoratjar la sol·licitud d'algun infant; i sobretot intervé en el moment que comença a fer-se evident la necessitat d'iniciar la recollida.

Segona part: LA RECOLLIDA

És l'activitat de recollir tot el material i ficar-lo dins la bossa corresponent.

Per als infants és una continuació de l'activitat anterior, tant interessant o més que la precedent: exercita la seva mobilitat perquè es traslladen d'una banda a l'altra per a cada peça, i estructura el seu pensament perquè classifiquen tot introduint cada objecte a la bossa que li pertoca i perquè poden col·locar la paraula de l'adult sobre les pròpies accions.

La recollida la inicia l'adult: retira els contenidors que ja no s'utilitzen i convida directament els infants que mostren signes de fatiga o d'haver exhaurit les seves possibilitats de continuar combinant objectes. Els altres s'hi van afegint per la seva pròpia voluntat en veure l'acció de recollir que fa algun dels companys.

En aquesta part l'adult, que roman assegut tot el temps, hi té un paper actiu, però mai no és ell qui recull els objectes escampats per terra, la seva activitat s'orienta cap al LLENGUATGE. A diferència de la primera part on mantenia el seu rol d'observador, volgudament silencios, ara és el moment àlgid d'una intervenció verbal.

Però l'ús del llenguatge és extremadament acurat: no hi ha paraules de més ni de menys, només les necessàries per orientar l'activitat de cada infant, tot ajudant-lo a interioritzar conceptes i preparant-li la formulació de les nocions que ell està configurant amb la seva acció.

L'adult indica a l'infant el nom del material, li verbalitza el lloc on es troba en relació a d'altres objectes, li n'esmenta la quantitat («mira, sota la cadira hi ha dues tapadores, porta-les!») i el convida que les introdueixi dins la bossa corresponent. Li demostra complaença pel treball fet. L'adult té cura que tots els

infants participin en el joc i que la sala quedi totalment endreçada. El material és recollit íntegrament pels infants.

Quins resultats se n'obtenen?

A cada infant el joc li aporta:

estructuració del pensament;
 estructuració del llenguatge;
 concentració de l'atenció;
 coneixement de les propietats dels objectes;
 coneixement de les lleis de la natura;
 llibertat i autonomia en l'acció;
 possibilitat d'actuar al propi ritme;
 sentiment d'èxit en la pròpia activitat;
 el valor de la conservació del material;
 el valor del respecte als companys;
 possibilitat de col·laborar amb l'adult.

En el grup d'infants:

s'aconsegueix una situació de silenci i calma ambiental;
 s'afavoreix la concentració en l'acció;
 es possibilita l'activitat profitosa de cada infant;
 es facilita l'aprenentatge de la convivència amb els iguals;
 s'aconsegueixen hàbits de treball;
 es facilita la disponibilitat de l'educadora per a tots els nens;
 s'eviten les agressions mútues, freqüents entre els infants d'aquesta edat;
 s'impedeix l'establiment d'un clima d'excitació i neguit, conseqüència de la constant mobilitat.

A l'adult:

li ofereix l'ocasió d'observar amb tranquil·litat els infants en plena activitat i, com a conseqüència, li permet conèixer-los millor;
 li permet tenir una visió global del grup i per tant organitzar les activitats posteriors amb més fonament;
 li possibilita una relació càlida i afectuosa amb els infants tot mantenint una certa distància.

P.O.

Per a més informació:

GOLDSCHMIED, E., *El Joc Heuristic. Una activitat del segon any de vida.* «Infància» núm. 33, nov./des. 1986.
 MAJEM, Teresa, *Tot treballant el Joc Heuristic.* «Infància» núm. 37, jul./ag. 1987.
 ANGLÍ, Margarida; CUCALA, Araceli, *El Joc Heuristic.* «Guix» núm. 139, maig 1989.
 FERRANDO, Quima; JUBETE, Montserrat, *El Joc Heuristic. Una proposta d'activitat per als infants d'un a dos anys.* «Guix» núm. 147, gener 1990.

A LA CLASSE DE TRES ANYS, TAMBÉ HI PODEM FER MATEMÀTIQUES

JORDI VALLÈS GENÉ

Davant la creació de l'aula de tres anys a moltes escoles es planteja una llarga llista d'interrogants, principalment de caire infraestructural, per poder atendre les primeres necessitats d'uns infants de dos o tres anys. Cada escola haurà fet la llista amb unes prioritats i m'atreviria a endevinar que la primera preocupació haurà estat disposar d'un lavabo a la classe, d'un lloc apropiat per canviar els nens, de disposar d'unes gandules, de tenir joguines suficients i un pati adequat, etc.

Una vegada resoltos aquests aspectes de «primera necessitat» ja es pot dir que s'està en condicions d'elaborar una programació que estigui d'acord amb els actuals criteris de les Orientacions i Programes del Departament d'Ensenyament.

Partint de la realitat i les limitacions que pot tenir una mestra de la classe de tres anys (25 nens en una aula, un grup reduït de nens de tres anys en una escola unitària, 25 hores lectives, etc.), he pensat que pot ser d'una bona utilitat resumir en un article la matemàtica que caldria treballar amb els nens i nenes d'aquesta edat. Se suposa que la major part de les activitats que es duen a terme a aquesta edat, els aspectes d'aprenentatge que es van introduint van integrats amb les diferents àrees del Disseny Curricular de 0-6 anys englobats en temes que puguin ser d'interès per als infants.



Dels tres Objectius Generals de l'Educació per a Infants de 0-6 anys n'hi ha un que té una relació més directa amb el llenguatge matemàtic:

«Afavorir en l'infant el desenvolupament de les seves capacitats de coneixement i d'interpretació d'ell mateix i de l'entorn, tot facilitant l'adquisició d'uns instruments d'aprenentatge.»

Encara que en qualsevol activitat que es fa amb nens d'aquesta edat sempre estan interrelacionats els tres objectius esmentats.

Amb el llenguatge matemàtic podem incidir bàsicament a desenvolupar els aspectes qualitius, quantitius i espacials de la realitat utilitzant procediments metodològics que facin participar l'infant a través del moviment, de la manipulació i d'una primera representació en el paper d'allò que prèviament haurà experimentat amb el propi cos o bé amb materials preparats per a una finalitat concreta. Amb aquesta gradació de dificultats en la utilització de diferents procediments d'aprenentatge es pretén que el nen de tres anys vagi construint les nocions elementals de manera comprensiva, tot educant l'actitud que faci que el nen estigui en bona predisposició de «pensar» allò que fa.

El contacte amb les qualitats dels objectes

Només cal observar durant una estona què fa un nen de tres anys quan té a l'abast una joguina o qualsevol objecte que pugui tenir un mínim d'interès per a ell: el mira, el toca, hi juga i de vegades el llepa o l'olora. De manera espontània utilitza els sentits per reconèixer les qualitats dels objectes.

Un material molt utilitzat a l'escola són els blocs lògics de Z.P. Dienes. La seva estructura es basa en l'esquema següent:

FORMA	COLOR	GRANDÀRIA	GRUIX
quadrat	groc	gran	gruixut
triangle	vermell	petit	prim
rodona	blau		
rectangle			

Quatre formes de tres colors cadascuna, dues mides i dos gruixos són un total de 48 peces.

A la classe de tres anys caldria treure els rectangles del joc dels blocs lògics, d'aquesta manera es redueix de 48 a 36 peces. Segons el tipus d'activitat que cal fer se separen per la mida, aleshores hi hauria un joc de 18 peces dels petits i un altre de 18 peces dels grossos. També es pot suprimir un color per reduir la totalitat de les peces.

Basant-nos en l'estructura d'aquest material podem fabricar-nos diferents ma-

terials lògics a l'escola dibuixat en cartolines o bé reunint objectes que tinguin volum i una estructura. Per exemple, un joc lògic de vehicles de joguina:

FORMA	COLOR	GRANDÀRIA
cotxe	verd	gran
camió	vermell	petit
moto		

Tres formes de dos colors i de dues mides són 12 vehicles.

A l'escola, a partir de la classe de tres anys, se suggereix una seqüenciació de com tractar els aspectes qualitius seguint l'ordre de dificultats següent:

Reconeixement de qualitats:

Identificar un objecte a partir d'una qualitat determinada. Expressar en veu alta el color, la forma,... Agafar un objecte a partir d'una consigna: «que sigui cotxe i vermell»...

Comparació de qualitats:

Mostrar un objecte o peça del B L i que en busqui una altra del mateix color. Agafar dues peces i que diguin què tenen d'igual o de diferent. Buscar dues o tres peces que siguin de la mateixa forma, prescindint de les altres qualitats. Reproduir sèries a partir d'una mostra...

Agrupació per qualitats:

Partir de la totalitat del joc lògic, a tres anys procurar que hi hagi poques peces, per exemple si es tracta dels B L agafar un referencial de 12 peces: 3 formes, 2 colors i 2 grandàries.

Es tracta que els nens formin conjunts o col·leccions de peces que tinguin una qualitat comuna: Tots els vermells van a la capsula o a la bossa o damunt la taula. No s'ha d'introduir el diagrama de Venn fins a finals de quatre o cinc anys. En cas que es vulgui utilitzar la paraula «conjunt», cal que es faci referència a l'agrupació dels objectes que el formen. Encara hi ha molts nens de parvulari que relacionen la paraula conjunt amb la línia tancada que s'utilitza per representar-lo; aquesta línia és un diagrama de Venn i no un conjunt.

Classificació per qualitats:

A partir d'un nombre màxim de 5 o 6 peces, distribuir-les en munts diferenciats per qualitats: grossos/petits. Dibuixar camins a terra, a cada cruïlla indicar com han de ser els vehicles que han de passar, cada nen porta un vehicle.

Relacions:

Es pretén que els nens comparin dos o més objectes per establir relacions qualitatives entre ells. Quan es pretén que els nens facin aparellaments, es

dóna la consigna que busquin les coses que tinguin una mateixa qualitat (color, forma, olor, grandària, so, textura, transparència, etc.); el resultat és l'aparellament o l'agrupació dels objectes segons la relació establerta entre ells.

Una altra relació, la d'ordre, parteix d'una consigna expressada amb una gradació qualitativa: gran, mitjà, petit.

Fer seriacions senzilles alternant colors, formes, ...

El contacte amb la quantitat d'objectes

Cal observar que l'infant entra en el món de les quantitats per si sol. La noció de quantitat la construeix. Tot el que sap un nen de tres anys sobre els nombres no li ha ensenyat ningú. Crec que el paper del mestre ha de consistir en el fet de crear situacions on intervinguin quantitats que siguin a l'abast i demanar que els nens verbalitzin si n'hi ha pocs, molts, cap, un, dos..., i que comparin i expressin si n'hi més que o menys que.

Anteriorment fèiem referència a la gradació de dificultats en treballar de manera perceptiva les qualitats dels objectes. Veurem que hi ha una certa similitud tot introduint-nos a la noció de quantitat.

Reconeixement de quantitats:

Mostrar 1, 2 o 3 objectes i que el nen expressi la quantitat o que digui si n'hi ha molts, pocs, cap, o bé si hi són tots.

Familiaritzar-se amb el nombre 3 a través dels contes i de les cançons: els tres porquets; els rínxols d'or; el gall, el gat i la falç; els tres cavallers; l'oca d'or; les tres taronges de la vida; l'abella, el gat i la formiga; les tres princeses fleumes; etc.

Comparació de quantitats:

A tres anys, quan parlem de quantitats ens referim a un màxim de 3; per tant les comparacions de quantitats que ha de fer un nen d'aquesta edat és entre 1 i 2 objectes, entre 3 i 1... i ha d'expressar si n'hi ha «més que» o «menys que» en un grup que a l'altre.

Quan les quantitats són les mateixes els nens diuen que n'hi ha igual. Deixem l'expressió «tants com» per quan facin primària.

Agrupació de quantitats:

Presentar al nen un material amb les quantitats 1, 2 i 3 i que les agrupi segons el nombre. La mestra pot fabricar aquest material amb cartolina i gomets i pot consistir en tres o quatre cartons de cada, amb un gomet, amb dos i amb tres, col·locats amb una distribució espacial diferent. Es demana al nen que agrupi tots els cartons d'un nombre determinat de gomets. A més a més d'agrupar, el nen discrimina els que no corresponen a l'agrupació.



Classificació de quantitats:

Utilitzar el mateix material que quan fem agrupacions o col·leccions a partir d'un nombre determinat d'elements, però proposant als nens que classifiquin els cartons segons el nombre de gomets que té cadascun.

Relacions:

La classificació de l'apartat anterior és el resultat d'una relació d'equivalència, en aquest cas quantitativa.

Quan el nen fa comparacions de quantitats estableix una relació d'1 a 1 entre els elements de les dues quantitats. També pot relacionar un objecte amb més d'1: cada nen 3 colors.

Fer seriacions alternant d'1 a 1, 1 a 2, 1 a 3.

Comptar fins a 3.

Relacionar les xifres 1, 2 i 3 amb la quantitat que expressen de manera totalment experimental.

Ordenar les quantitats 1, 2 i 3 i utilitzar els termes primer, segon i tercer.

Càlcul:

Es basa en l'activitat manipuladora d'agrupar o separar els objectes amb la quantitat 2 i segons el nivell d'assimilació dels infants arribar fins a 3: 1 i 1; 2 i 1; 1 i 1 i 1...

Cal iniciar els nens en el càlcul mental, fer que s'imaginin almenys una de les dues quantitats i donar la resposta: mostrar 1 objecte i preguntar quants n'hi hauria si n'hi poséssim un altre. Fer jocs senzills de càlcul, per exemple treure o posar objectes en un pot seguint l'ordre del mestre i comptar cada vegada els que hi ha al pot: en posem 1, en posem un altre, en traiem 1, en posem 2...

El contacte amb l'espai

A la classe de tres anys el nen entra en contacte bàsicament amb l'espai més immediat, el seu cos és la referència per orientar-se mentre està en moviment o de manera estàtica. Posteriorment serà capaç de situar els objectes entre si. Concretament ens referim a les relacions de davant, darrere, sobre, sota, lluny, a prop, al costat, dins, fora, etc.

La geometria que és més propera al moment evolutiu del nen de tres anys correspon a les propietats topològiques més elementals que es refereixen a les nocions d'obert i tancat, interior i exterior..., en la línia, en la superfície i en el volum. Es pot començar a fer que reproduïxin ordres lineals a partir d'una mostra.

Un altre aspecte geomètric és el de l'estudi de les formes, que en aquest nivell consisteix a fer percepcions tàctils i visuals amb les quals els nens identi-

fiquen formes d'objectes i descobreixen similituds o equivalències topològiques entre ells de manera intuïtiva i experimental.

El contacte amb les mesures

L'activitat que ha de fer el nen de tres anys per mesurar consisteix a establir relacions entre dos o tres objectes comparant el seu pes, la longitud i el volum. La comparació, doncs, és el procediment que ha d'aplicar un nen per deduir si un objecte pesa més que un altre. Per expressar aquest tipus de relació els nens poden fer aparellaments o bé ordenacions dels objectes segons el que pesen, la seva longitud o el volum que ocupen. Una vegada feta l'ordenació, han de verbalitzar amb els termes següents: el més gran, el més petit, el més llarg, el més curt, buit, ple...

Quant a la mesura de temps, els nens de tres anys no tenen el sentit del temps. Es poden fer comparacions de fets viscuts i veure si passen en un moment o si duren molt de temps.

El contacte amb la matemàtica: la matematització

En aquest article s'ha pretès orientar la mestra/e de la classe de tres anys tot centrant-se en els aspectes que cal tenir presents perquè els nens estableixin relacions matemàtiques en les diferents situacions en què es poden trobar al llarg del curs. Moltes de les propostes que s'han suggerit hauran d'anar integrades en les activitats diàries on en moltes ocasions es tractaran aspectes d'aprenentatge que pel seu contingut es prestaran més o menys a establir una interrelació amb les diferents àrees de parvulari, principalment les relacionades amb el coneixement del medi. Tal com ja s'acostuma a fer, a molts parvularis es treballa amb metodologies globalitzades a partir d'unitats temàtiques o centres d'interès. L'equip de parvulari elabora les unitats de programació a partir de les recents orientacions didàctiques del Departament d'Ensenyament amb una estructura que permeti establir una interrelació amb les diferents àrees i diferents llenguatges, entre ells el matemàtic, perquè pugui ser present el punt de vista matematitzador en molts dels moments d'ensenyament/aprenentatge, entenent com a «matematitzador» tant el que fa referència a l'aplicació dels conceptes matemàtics en la vida real com la intencionalitat de desenvolupar la capacitat estructural de la ment del nen a través dels llenguatges matemàtics per ells mateixos.

J.V.G.
 del Grup Almosta

Bibliografia:

CANALS, M. Antònia. *Per una Didàctica de la Matemàtica a l'Escola*. Vic. Ed. EUMO, 1989.
 GENERALITAT DE CATALUNYA. *Orientacions i Programes. L'Educació a la Llar d'Infants i al Parvulari*. Barcelona. 1988.

QUAN ES TÉ UNA BONA HISTÒRIA, S'HA D'ESCRIURE (i II)

KLAUS JENSEN. LISBETH SAUGMANN

Els còmics

De manera progressiva, els nens s'havien familiaritzat amb la producció del text i de la part d'il·lustració que també estava preparada. Llavors ens posàvem en acció i treballàvem amb els còmics. El primer era molt llarg, en total uns 105 dibuixos amb text.

Una de les raons per les quals va ser tan extens, era que els pares, de manera indirecta, hi estarien inclosos. Els nens es van adonar que podia ser divertit que els pares llegissin el còmic abans de marxar cap a casa. Posàvem tots els dibuixos a la paret mentre hi treballàvem i estava bé poder mostrar l'última cosa que s'havia afegit a la història i continuar inventant el que ara podria o hauria de passar amb els pares. Naturalment, els nens van demanar als pares que cada vegada llegissin la història sencera, cosa que al final era una tasca força llarga.

Haviem de trobar una forma més manejable i semblant als còmics perquè els nens ja en coneixien d'altres. El resultat va ser quatre dibuixos en un full. Abans de començar, l'adult havia tallat un full de paper en quatre trossos i, a més a més, havia enquadrat cada part amb un color fort per tal que cada dibuix ressaltés. De seguida, es feia cada dibuix i s'escrivien el text respectiu i llavors s'enganxava en un full de paper i es posava en una funda de plàstic per tal de protegir els dibuixos i per poder-los posar més endavant en una carpeta.

Cada cop que treballem amb el còmic es llegeix la part anterior i després es comença a discutir el que passarà. A vegades aquesta discussió és molt llarga, ja que poden arribar propostes des de diversos punts de la història (potser des del principi), i això no s'acceptarà fàcilment, perquè els nens, amb el còmic, volen un grau més elevat de continuïtat de la història. Per tant, també



s'exigeix més atenció per part de l'adult per tenir una visió de conjunt, tant en la realització pràctica com en la continuïtat de fons. Per exemple, a «Les històries boges», com a adult es té la sensació de no ser suficientment ràpid. S'han d'organitzar moltes coses. S'ha de decidir el que passarà a continuació, els nens han de trobar els dibuixos amb què volen contribuir-hi. També s'ha de decidir el text, escriure'l als dibuixos. A més a més, s'ha de muntar tot i de seguida que s'acabin els primers dibuixos, algú ja tindrà una idea per a la següent fase de la història, que s'ha de debatre mentre es van fent els altres dibuixos, etc. Si es vol experimentar amb aquesta forma, una bona idea seria començar amb pocs nens fins que hom tingui més experiència per a captar la visió general del procés. Tornem a tractar el tema que si els nens han d'estar asseguts i esperar massa estona, llavors el procés es fa pesat i les idees no arriben.

Els adults són molt beneïts

Amb el temps, l'anotació dels contes i experiències s'ha convertit en una part natural dels dies dels nens.

Naturalment, també és un mitjà per visualitzar i retenir diferents experiències importants i poder-les publicar.

Una obra de teatre va impressionar tant un nen que va ser important per a ell representar-la sobre el paper en tornar al jardí d'infància. Els altres que havien anat al teatre no hi volien participar, però alguns nens que no havien vist l'obra ajudaven a visualitzar-la i, a poc a poc, amb el treball, també parlaven del drac, el mag i altres històries diferents.

Les experiències més sentimentals i problemàtiques s'aclareixen quan s'escriuen:

«Un dia la Lisbeth estava "tonta". Algú havia d'anar al mercat. Eren Joan, Brian, Lise, Katja i Lisbeth. Però la Lise deia que no hi volia anar i la Lisbeth no s'ho creia. Pensava que la Lise ho deia de broma i li deia que hi havia d'anar. La Lise hi va anar, però estava enfadada i trista. A l'autobús la Lise deia que volia destruir el jardí d'infància i donar unes punyalades a l'estómac de la Lisbeth. En Brian també ho deia. I ara la Lisbeth sabia que havia estat molt estúpida dient-li a la Lise que hi havia d'anar. Al final, la Lise estava una mica millor, tot i que encara estava una mica enfadada amb la Lisbeth. I des de llavors la Lisbeth escolta atentament quan la Lise diu que no d'alguna cosa, perquè quan la Lise diu que sí d'alguna cosa, vol dir que hi va; però si diu que no, no ho ha de fer».

Lise i Lisbeth, febrer '1982.

Quan tornàvem al jardí d'infància comentàvem que el que havia passat era absurd i inútil però suficientment important per parlar-ne. Més endavant hem

tornat a aquella història, ja escrita, i hem parlat del que va passar aquell dia. Tot i que no estan escrits tots els detalls, els podem recordar basant-nos en la història. El fet d'estar escrita ens ha fet veure de quina manera tan beneïta i ignorant pot comportar-se un adult. I més tard, quan hem tingut moments crítics, la Lise i jo hem pogut tractar aquests problemes escrivint sobre ells.

Un dia, la Lise estava molt trista i no sabia com explicar el que li havia passat i jo no trobava cap motiu perquè estigués trista i llavors la vaig posar amb mi davant de la màquina d'escriure. Va ser necessari posar la seva tristesa en paraules i quan jo havia escrit les primeres línies, vam fer grans progressos.

«Quan els adults són molt beneïts.

Lise pensa que som molt beneïts. I que ningú no vol jugar amb ella. I un dia, quan la Lisbeth havia de fer escriure històries amb la Lise, passaven tantes coses que no van fer les històries.

La Lisbeth és beneïta perquè promet fer una cosa i després no la fa.

La Kirsten és beneïta, però... no és veritat. No és beneïta i en Lars tampoc.

La Dorthe és beneïta perquè és molt dura.

La Kirsten H. no és beneïta. A vegades, els adults són beneïts i a vegades són bons. A vegades, els adults fan bromes. A vegades, un vol menjar i a vegades un no té gana. La persona mateixa sap si no té gana. I a vegades, es té gana i se sap. La història s'ha acabat.»

(Lise i Lisbeth, febrer'1982)

A ella li va anar molt bé poder-ho explicar d'aquesta manera i per ella estava bé perquè després pogués ensenyar el conte als adults.

Aiguaders i capricis de les estrelles

Quan escrivim les històries dels nens, les publiquem, les posem a les carpetes i les reproduïm perquè tots se'n puguin emportar una còpia a casa, ens topem amb la problemàtica de l'aportació de cada un dels nens, les seves experiències i expressions. Això pot ser una traïció contra alguns nens. Per exemple, pot ser-ho contra nens que expressen de manera molt clara que volen una distinció entre casa seva i el jardí d'infància, i ells, per exemple, s'oposen a la circumstància que les seves experiències siguin tema de discussió entre els adults, o bé es neguen a explicar el que han fet. Clarament, estan farts de ser personatges divertits o problemàtics de qui parlen els adults.

La publicació de les històries també pot ser perillosa per a nens que tenen pares amb normes diferents de les del jardí d'infància. Aquests pares, si troben que les històries del seu fill són aterrades o protestones, intensifiquen la seva manera de moralitzar i la repressió al seu fill.

La llibertat dels nens pot ser limitada, si no utilitzen les expressions amb compte. Som pedagogs i la nostra tasca és la de protegir aquests nens i és

possible fer-ho no explicant massa coses a alguns pares i deixant de publicar tot el que diu cada nen. Cal guardar algunes coses i tenir-les en secret amb els nens.

Això és un problema doble. Perquè de la mateixa manera que nosaltres, els adults, fem una avaluació de normatives per respecte a expressions verbals al jardí d'infància a través de la producció de llibres, el mateix els passa a molts pares quan les històries en qüestió es publiquen. Els pares, en llegir-les, poden pensar que no només és el seu fill qui explica coses boges i grolleres, sinó que és una cosa comuna a tot el grup de nens i per tant no és una cosa massa perillosa o anormal.

Però la discreció, l'absència de publicació, també pot ser necessària respecte a pares en concret i a la seva vida privada. Hí ha nens que expliquen i volen tenir experiències de casos enregistrats que són molt violents i problemàtics.

Explicar-ho com una història pot ser part d'una tasca necessària en cas d'una experiència ofensiva. I precisament el marc de les històries dóna una protecció *contra el contacte i contra la actitud de superioritat compassiva*, perquè és possible dir que només era una història. Es poden utilitzar aquest tipus de contes i xerrades entre els nens i els adults al jardí d'infància. Però aquestes no han de sortir del jardí d'infància i naturalment s'han de tractar amb cura.

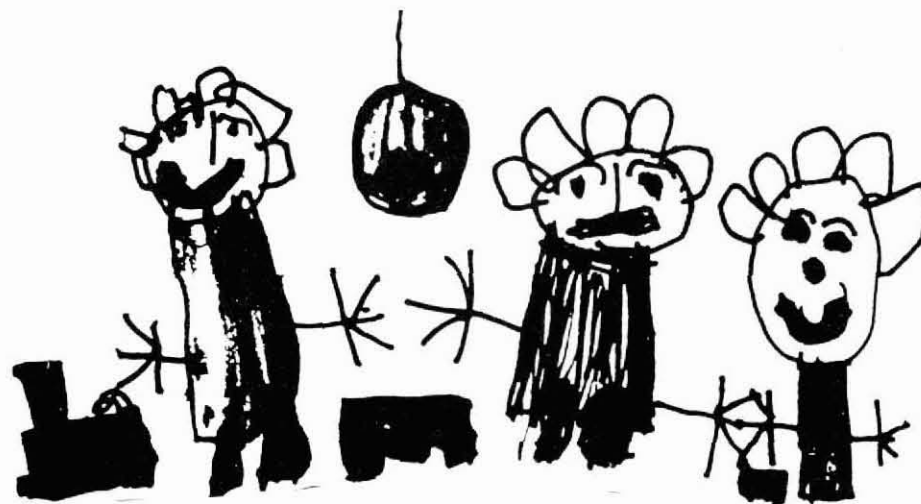
A vegades, també és necessari per als adults d'expressar una cosa amb un llenguatge pictòric i escrit, perquè a un jardí d'infància com el nostre, on els nens són força esvalotats i no toleren limitacions, les coses passen de manera incontrolada. Es pot tenir la sensació que els nens han envaït la institució totalment, i els adults estan reduïts a un grup de figurants perduts que s'han de quedar darrera les cortines, i que només són aiguaders que han de suportar els capricis de les estrelles. Per tal de reconquerir terreny hem fet campanyes en favor dels adults.

Una tarda vam fer diferents dibuixos de prohibicions i els vam penjar al tauler d'anuncis perquè quedés clar que, per exemple, està prohibit tirar les botes d'aigua dels adults a les escombraries i que no s'ha de pegar ni mossegar els adults.

El dia següent vam fer unes insígnies de campanya per a la protecció dels adults amb textos com: «Mantenir els adults» i «Adults, sí gràcies» i les vam repartir entre els nens, tot i que una de les insígnies amb el text «Els adults són bons» va ser totalment rebutjada.

La manera de fer bromes durant la campanya va fer que la situació no fos tan seriosa i més manejable. Crèiem en allò que posaven les insígnies i, a més a més, era possible de parlar-ne sense distàncies entre nens i adults.

Era una qüestió que no va arribar a ser problemàtica. Els pares, el personal i



Espai per a una creativitat sense límit

PÀG. 22
MARÇ - ABRIL 1992
in-fan-ci-a

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

MANLEY®

els nens van riure i, al mateix temps, va ser una oportunitat per a nosaltres de desfogar-nos d'algunes irritacions i afirmar la nostra presència.

Els nostres llibres han estat molt diferents. Alguns són molt bonics i semblen acabats. Altres són més modestos i potser semblen desil·lusionats i no acabats, especialment per als adults, que tenen una idea fixa de l'aspecte que ha de tenir un llibre i del seu contingut.

No es pot veure el procés dels diferents productes. A vegades, els llibres més mal presentats han tingut més dedicació i els millors contactes entre els nens i els adults, i a vegades ha estat en aquestes situacions quan alguns nens han tingut més confiança en ells mateixos i han estat més francs. Un bon exemple és quan vam fer el llibre de versos i recitacions.

Hi ha alguns pares als quals no agrada un altre llibre: «Benvinguts», i com a llibre d'ús tampoc no era molt útil per a tothom en el seu format original. Però l'estiu que vam fer el llibre, els nens sabien que després de les vacances vindrien molts nens petits i nous. Es va parlar molt del que era important saber quan un era nou i, tots junts, els nens van recordar com havien estat els seus primers temps al jardí d'infància i que també ells havien estat petits. Això va fer que tots els nens nous fossin benvinguts.

Moltes de les coses que fem les posem en carpetes comunes. De la mateixa manera que els nens poden emportar-se a casa els llibres, les bicicletes i altres coses del jardí d'infància, moltes vegades també s'emporten a casa una bona història que han fet per a l'ús comú, per llegir-lo amb els seus pares.

També es fan llibretes individuals. Per exemple, durant algun temps, vam fer llibres que feien broma sobre moltes de les prohibicions que existeixen. El mateix passa amb tots els dibuixos que no estan fets per a l'ús comú. Especialment per als petits, és important emportar-se a casa les seves obres pròpies, tant si estan acabades o com si s'ha d'acabar el dia següent al jardí d'infància.

Només s'apunta una petita part de les històries. Però com es veu clarament als exemples, són de tots els tipus, sense censura o discussió moral.

Les històries són una manera d'apropar-se els uns als altres, ampliar una mica el món i els límits que ens rodegen. Hi ha coses que no som capaços de fer, o que no es poden fer, però es poden inventar. I els somnis i les rebel·lions que s'expressen són potser una mica més reals que tot el que es queda dins, tancat i barrat.

K.J.-L.S.
educadors de jardí d'infància
Arbus. Dinamarca

Nota: La primera part d'aquest article ha estat publicada al n.º 64 d'INFÀNCIA, gener-febrer 1992.

L'EDUCACIÓ INFANTIL A L'EQUADOR

L'exposició d'algunes dades i reflexions que s'inclouen a continuació, com qualsevol programa de televisió o fotografia que ens mostri les conseqüències de la fam, el còlera, la guerra o les condicions de vida de les persones i en especial de la infància, poden resultar-nos una mica dures; però caldria preguntar-se si són dures les paraules o és dura la realitat que intenten comunicar. El cert és que, un cop caigut el mur de Berlín, cada vegada és més alt el mur de la pobresa i des d'aquest costat s'aprèn a conviure amb aquesta realitat i, des de la nostra perspectiva d'educadors preocupats per definir allò que és o no de qualitat, solem oblidar altres realitats.

PALOMA DE PABLO

Als europeus ens sorprèn, quan passegem pels carrers d'un país en vies de desenvolupament, per exemple l'Equador, la quantitat de nens de totes les edats que corren pertot arreu i que tenen al carrer el seu medi natural de desenvolupament -moltes vegades de subsistència- i aprenentatge.

Parlar d'Educació Infantil en aquest context, quan l'escolarització plena en l'Educació Bàsica dista molt de ser un objectiu assolit, pot resultar bastant arriscat. En veritat és un risc que, ja des d'ara, assumeixo amb la intenció de donar a conèixer, encara que no profundament, com viuen alguns nens dins d'una realitat una mica allunyada de la nostra, però present en diverses zones del món.

En aquest article intentaré exposar algunes de les sensacions que vaig experimentar i, simultàniament, comentaré algunes de les qüestions que en l'actualitat estan configurant o poden configurar l'atenció a la infància en els països en vies de desenvolupament.



L'educació com a dret

L'any passat se celebrà el 30 aniversari de la Declaració dels Drets del Nen que va proclamar el 1959 les Nacions Unides i la posterior aprovació de la Convenció Internacional dels Drets de la Infància en la qual es declaraven objectius, principis i metes.

En tots aquests acords s'insisteix, per exemple, que «el nen ha de beneficiar-se d'una educació que afavoreixi la seva cultura i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves facultats, el seu judici personal i el sentit de les responsabilitats morals i socials».

Com deia Marta Mata en la seva conferència sobre «El futur de l'Educació Infantil» que pronuncià en la cloenda del Congrés Internacional celebrat a Madrid l'any passat: *«L'impuls educatiu del compartir la vida i el creixement amb l'ajut del professional de l'educació i en un medi estructurat expressament és quelcom que cap societat moderna digna de tal nom no pot negar al nen; ni al nen ni als seus pares.»*

Així com els israelians declaren que la importància del nen en el kibutz és vital, altres països no viuen la infància com un bé escàs. Les problemàtiques socials, polítiques, econòmiques i de diversa índole que pateixen els països en vies de desenvolupament fa que la infància no sigui protegida pels poders públics, o ho és molt escassament.

Alguns indicadors sobre la realitat equatoriana

La població equatoriana és predominantment jove; de 10.600.000 habitants, prop del 42% se situa entre els 0 i els 14 anys.

Segons estadístiques del MEC de l'Equador, durant l'any lectiu 1986-1987, solament 1.785.421 nens i nenes estan matriculats en l'Educació Bàsica.

S'estima que d'un 35 a un 45% dels nens viuen a les zones urbanes de baixos ingressos i en aquestes zones, a causa de les invasions de terres fetes per la població indígena i els endarreriments del cens electoral, resulta impossible determinar les xifres del nombre de nens que no reben atenció educativa.

Per exemple, en el sector anomenat «La lucha de los pobres», zona marginal de la ciutat de Quito, dels 20.000 nens i nenes en edat escolar, només prop de 6.000 estan escolaritzats.

Una altra dada important pot ser la proporcionada per l'estudi d'Endesa a l'Equador referent als fills desitjats i els no desitjats per residència i instrucció.

En una societat amb molts problemes, ser nen, o el que és pitjor, ser nen petit d'una família pobre, significa passar fam, no tenir assegurades les necessitats bàsiques, no rebre atenció sanitària, ser colpejat, seguir un dels progenitors (fonamentalment la mare) en les seves feines marginals que constitueixen la font de sustentament, o no rebre atenció educativa, etc.

Però també significa, si es té la sort de néixer al si d'una família benestant i gràcies a l'escassa iniciativa privada d'èlit en Educació Infantil, poder disposar dels mateixos avantatges de què gaudeix un nen d'un país desenvolupat.

L'educació dels més petits

Parlar d'Educació Infantil en aquest context, quan l'escolarització plena en l'Educació Bàsica dista molt de ser un objectiu assolit, pot resultar prou arriscat.

Aquest risc es configura, des de la meua experiència, com una eina idònia per interpretar la situació de l'Educació Infantil i el seu futur als països desenvolupats i, més concretament, a Espanya.

A més a més, cal no oblidar la necessitat d'analitzar el sentit i l'orientació que tenen les aportacions econòmiques que, des dels principals països desenvolupats, es duen a terme i que necessàriament s'incrementaran en els propers anys des dels organismes internacionals de protecció a la infància, com és la UNESCO, les organitzacions no governamentals i entitats financeres com el Banc Mundial i el Banc Interamericà de Desenvolupament.

Què sentim quan veiem nenes de vuit anys traginant a coll-i-be el germanet, o germaneta de pocs anys? o ¿com podem encaixar els principis i les declaracions que obrien l'article quan és corrent veure dos o tres nens petits a la vorera mentre la seva mare amb un bebè a les espatlles ven bosses de mandarines als ocupants dels cotxes?

Voldria respondre a les preguntes que, ben segur, us esteu fent: com viuen els nens i les nenes petits –els *guaguas* com es diu en quichua– a l'Equador?

¿Amb quins serveis educatius i d'atenció a la infància compten ells i les seves famílies?

A l'Equador és fàcilment observable com es reproduïxen els models assistencials i instructius que tant han caracteritzat l'oferta per a la població infantil des dels seus inicis, i que ara s'intenten superar al nostre país amb el reconeixement de l'Educació Infantil com a primera etapa del Sistema Educatiu en la LOGSE i el Disseny Curricular Base per a aquesta etapa.

La pre-primària. Educació formal. Model instructiu

Aquest és el nom que reben les unitats per a nens de cinc anys que normalment pertanyen a un «planter» d'Educació Primària, tant en el sector públic com en el privat.

El caràcter propedèutic d'aquestes unitats és molt marcat i tenen totes les mancances del sistema educatiu ordinari en aquest país. Resumiré algunes ja identificades en el Projecte de Millorament de la Qualitat de l'Educació Bàsica del MEC de l'Equador:

- Escassa cobertura del servei educatiu, falten places per escolaritzar tots els nens i les nenes de cinc anys. Els centres i el professorat reben un suport indiferenciat de l'administració, quan es palesa una gran diversitat de situacions. Això s'aguditzava en les unitats de pre-primària als centres on en poden tenir alguna.

- L'ambient escolar és poc «normalitzador» i sobrepassa, amb escreix, la capacitat de resposta del professorat i/o del centre.

El nombre elevat d'alumnes en cada planter i en cada grup, sumat al funcionament de dos o tres torns en alguns d'ells, complica l'organització, ja que la mateixa infraestructura ha de fer-se a temps complet.

Això hauria de portar els directors de les escoles (cada torn disposa d'un director distint) a fer un més gran esforç d'imaginació i d'organització, la qual cosa no es produeix a causa fonamentalment de l'exercici de la direcció amb personalisme, desinterès en la coordinació i autoritarisme.

- No existeix un Pla Anual que organitzi la vida del planter, i en l'horari del treball no es contempla temps per programar i treballar en equip; això porta al fet que el professorat operi per improvisació i segons la tradició i la inèrcia de la pràctica educativa i que no es practiqui la presa de decisions.

- Només se sol·licita la col·laboració dels pares de família perquè cobreixin els costos de material. Igualment succeeix en les relacions entre escola-comunitat, ja que no s'invita a la participació i tampoc a compartir la responsabilitat educativa.

- Els edificis tenen, sovint, unes condicions higiènico-sanitàries molt deficitàries. Hi ha manca d'equipaments, tot i que algunes de les unitats de pre-primària, gràcies a l'esforç i la voluntat de les professores i els pares de família, tenen alguns tipus de material manipulatiu.

- Assistència irregular a l'escola motivada per les grans distàncies entre l'escola i els habitatges de l'alumnat, i que hem d'afegir a situacions com les de no valoració de la necessitat d'assistència a l'escola per part del nen/nena o que els nens i nenes, amb massa freqüència, es veuen obligats pels seus pares a la subocupació en feines de baixa qualificació, a tenir cura dels seus germans petits, a la realització de treballs domèstics, etc.

Podríem continuar amb una gran llista d'indicadors, però el més interessant fóra precisar l'afany d'instrucció, l'anticipació en l'aprenentatge de la lectoescriptura i les operacions bàsiques i, fonamentalment, que es tracta d'una escolarització pensada en funció de les necessitats i les possibilitats d'un nen teòric, conforme a una subcultura de la classe urbana-mitjana, però no conforme a les de la classe obrera, al camperol, a l'indígena o als sectors marginals de la societat.

Tracten situacions desiguals des d'un plantejament d'homogeneïtzació i una intervenció educativa que oblida o ignora les formes de vida, els valors i les

N O V E T A T



Selecció d'escrits on es recullen la història, els principis i l'experiència d'una institució que és punt de mira per a tots els professionals que, des de diferents àmbits, treballen per millorar l'educació dels infants en col·lectivitat.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona

creences d'una població indígena, i que actua com un instrument d'allò que en podríem dir «imperialisme cultural».

La xarxa comunitària per al desenvolupament infantil. Model assistencial

Aquest programa està implementat pel Ministeri de Benestar Social en cooperació amb els Municipis, el Consell Provincial i Organitzacions Populars i el Ministeri d'Educació i Cultura.

L'objectiu fonamental d'aquesta Xarxa és donar atenció als nens, les famílies i la comunitat per mitjà de les unitats de Salut, Benestar Social i Educació per a la infància en situació d'alt risc a les zones urbanes marginals del país.

Amb un total de 320 unitats en les províncies de Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Guayas, Manabí i Imbabura, es planteja un servei en extensió.

L'atenció que es presta es pot dir «assistencial», ja que és duta a terme per les mares de la comunitat, prèvia una «capacitació», si bé en algunes comunitats tenen «recreadores» infantils i el Ministeri d'Educació destina una mestra per escola per a l'atenció dels nens més grans.

Els grups de nens són molt nombrosos, les condicions sanitàries dels locals tenen, sovint, una instal·lació provisional i pateixen de les mateixes deficiències dels serveis bàsics que la resta dels sectors o de la barriada.

L'horari d'obertura és molt extens, de set del matí a sis o set de la tarda. Segons els financers del Banc Mundial, aquest servei costa per nen/a més del doble del seu cost en una escola.

Amb tot això, aquest servei hauria de millorar sensiblement per ser un «servei assistencial» com ho és al nostre país, tot i que no és aquest l'únic factor que m'agradaria fer ressaltar.

Als països d'àrea saxona: Irlanda, Regne Unit, Estats Units, etc., els *Playgroups* sorgiren per omplir el buit de l'escassa educació formal per a les edats primeres, des d'una perspectiva de recollir i potenciar la participació dels pares i familiars, i l'atenció és per temps parcial –generalment només dos o tres dies a la setmana.

Potser aquesta seria l'orientació dels centres de la Xarxa Comunitària, encara que resulten preocupants els períodes tan prolongats d'assistència diària de cada nen/a en el centre. Dit això, sembla que aquesta alternativa no hauria de ser considerada de cara a una generalització d'aquest servei, però cal destacar-ne el component social.

Quan una comunitat s'implica a la recerca de solucions, i un sector ampli de la població és involucrat en la resolució d'un problema social, s'està propi-

ciant un procés de conscienciació que pot introduir factors de canvi social força interessants i necessaris.

La influència de l'acció comunitària en la dona i el nen, així com les oportunitats d'ocupació per al sector femení de baixa o nul·la qualificació en les feines implicades en l'atenció dels nens/nenes i el desenvolupament de la vida quotidiana, serien objectes d'altres articles, bé que no vull deixar-ho de banda, si més no vull esmentar-ho.

Guarderies

Aquest servei és bastant minoritari perquè la dona de fer feines és un servei de baix cost i quasi totes les famílies benestants opten per aquesta solució perquè a l'atenció d'un fill/a afegeixen la disposició i neteja de la llar.

Les guarderies són d'iniciativa privada, i també d'iniciativa confessional, missional, etc.

«Tenir cura dels nens» és un treball que pot fer qualsevol dona, i és per això que té una escassa retribució i condicions laborals molt insatisfactòries. Igual que a les societats europees (i en una més gran mesura als països en vies de desenvolupament) aquests treballs els fan dones i porten tots els components de marginació per raó del sexe.

Aquest és un dels factors causants de la baixa qualitat dels serveis que presten atenció als nens petits.

Quan no es rep cap tipus d'atenció externa al medi familiar, per tenir cura dels nens petits s'acut a les «ñañas» (germanes gran de no més de sis o set anys), les àvies, les tietes i qualsevol persona del sexe femení.

És molt corrent veure les indígenes amb el bebè a la seva «fachaliza» mentre li donen el pit. Aquest període acostuma a perllongar-se fins als dos anys i es fa servir com a mesura anticonceptiva i alhora per assegurar-li l'aliment.

Humbrateca. Parcs públics

Existeix en l'actualitat, i des de la iniciativa municipal, un augment de la sensibilitat per l'atenció als nens –els huambres– des de la perspectiva lúdica i cultural. Com a conseqüència d'aquesta actitud, sorgí al juliol d'enguany la *Humbrateca*, ludoteca instal·lada a l'edifici de la biblioteca municipal de Quito i que es configura com un espai de trobades i comunicació, on la col·laboració de talleristes diversos fa quallar una oferta de qualitat.

Els parcs públics estan equipant-se amb mobiliari creatiu i de gran qualitat, i la combinació d'aquests equipaments amb un tractament del terra permet dur a terme activitats diverses.

La qualitat en els serveis d'atenció a la infància

M'agradaria fer referència a algunes qüestions que Peter Moss exposà en la seva conferència sobre «Els serveis educatius i d'atenció per a nens de 0 a 6 anys a Europa» en el Congrés Internacional d'Educació Infantil de la Comunitat Autònoma de Madrid (1989).

En la seva intervenció, el senyor Moss va fer de portantveu de l'Informe de la Xarxa d'Atenció de la Comissió Europea que revisa els serveis d'atenció als pares treballadors dels dotze països de la Comunitat Europea.

Tots aquests països han desenvolupat serveis públics i prestacions per a l'atenció dels nens/nenes des dels primers mesos de vida. Aquests serveis són molt variats i amb implantacions desiguals.

Deia Peter Moss que «el problema de la qualitat s'ha descuidat en tots els serveis. No s'ha fet una definició de la qualitat.

Tampoc no s'han desenrotllat estratègies efectives i globals per al seguiment. Insistí en la necessitat d'arribar a una definició d'uns valors i uns criteris sobre el què es considera un «servei de qualitat». Una definició «europea» del que és «bona qualitat». Tasca útil si des d'organismes internacionals es proporcionen recursos per a l'engament i manteniment de serveis per a la infància.

La qualitat, qüestió plantejada a cada reunió de professionals de l'educació infantil, als escrits, a les definicions del servei d'atenció a la infància, tot plegat per determinar si es pot considerar això o allò o si s'ha de mantenir el servei o és que ja no interessa.

Per tractar aquest tema hauríem de precisar indicadors com: els nivells de prestació, ratios, currículum, l'ambient físic, les hores de funcionament, el personal (condicions laborals, remuneració, formació), responsabilitat dels poders públics, costos del servei per als pares, etc.

El concepte de qualitat, encara no definit, sembla clar i, el que és encara més evident, és un servei «car», d'alt cost, qüestió fonamental que porta a l'establiment de serveis de baixa qualitat i al retraïment de l'oferta.

És cert que des de la nostra sensibilitat i preocupació per la qualitat de l'atenció que es presta als nens i després de constatar les deficiències que s'observen a l'Equador, seria inevitable preguntar-se: ¿és recomanable l'atenció externa per als nens menors de sis anys quan no hi ha uns mínims de qualitat?

En vista de la importància del context socio-familiar en el nen/a, insistim en la pregunta, ¿quins efectes tenen els serveis pel que fa al desenvolupament del nen cara a l'atenció tradicional com a responsabilitat assumida per la família?

Per a molts nens que es beneficien d'uns quants serveis ja esmentats suposa veure satisfetes les seves necessitats més bàsiques com ara menjar, descansar, rebre afecte (no gosaria dir anar net, ja que aquest no és un valor massa arrelat en algunes tribus indígenes).

També li proporciona l'oportunitat d'estar amb altres nens, de poder interactuar amb un grup conegut d'iguals i per tant la possibilitat d'adaptar-se aviat a la vida en grup, a compartir objectes, l'espai, els adults, etc.

D'altra banda, en casos d'educació formal, també l'ajuda a adaptar-se de seguida a l'escola. No oblidem que la quantitat més gran de «desercions» del sistema educatiu es dona en el primer i segon curs de l'escolarització obligatòria.

Per als pares suposa un ajut a l'educació dels seus fills/es i, sovint, una conscienciació sobre la seva problemàtica, de la necessitat de demanar uns serveis que, des de la iniciativa pública, assegurin una educació infantil institucional, i un despertar a la participació i al compromís personal i comunitari que els implica a la recerca de solucions dels problemes que es plantegen al voltant de l'educació i atenció de les noves generacions.

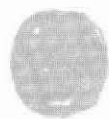
Per a la dona, no tan sols li proporciona un extens camp professional, sinó també l'oportunitat de desenvolupar-se com a persona i laboralment sense estar dependent de la criança i treballant per una igualtat d'oportunitats.

Des d'aquesta perspectiva pren força l'afirmació que feia Elena Lobo en la seva ponència de títol tan suggerent com *Funció assistencial i funció educativa, una contradicció?*, en la qual deia: «Intentem no recollir l'herència de la germana gran, de l'«escola no infantil», que repetidament es nega a admetre que ella no és la dipositària única i ideal del saber, sinó que respon a una estructura i uns interessos socials i que té, vulgui o no vulgui, una funció social. Herència nefasta si ens situem en una perspectiva de compensar desigualtats, d'atendre els desfavorits, de contribuir amb les estructures educatives a una igualtat social més gran.»

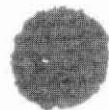
També cal afegir que alguns dels serveis a què hem fet referència no resistien la més mínima anàlisi feta des de la perspectiva de «qualitat educativa» i per aquells que anomenaríem com a «puristes de model d'escola infantil», malgrat que en la realitat en què se situen compleixin una important i quasi única funció de protecció a la infància.

Iniciava amb unes paraules que Marta Mata va escriure amb un bolígraf verd del color de l'esperança i voldria acabar de la mateixa manera... «per molt dur que sigui el treball, les conseqüències dibuixen un futur, potser no tan llunyà, on el bé més preat, és a dir, el bé escàs que és el nen, serà rebut en aquest món per uns pares responsables de la seva paternitat i per una societat que posa al seu abast tots els recursos existents per al desenvolupament personal, per a una bona educació».

P. de P.



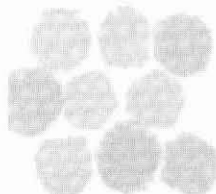
.....la mère



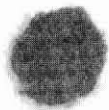
.....Le Petit Chaperon Rouge



.....la grand-mère



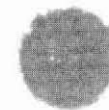
.....la forêt



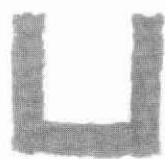
.....le loup



.....la maison



.....le chasseur



.....le lit

infant i societat

ELS LLIBRES DE WARJA LAVATER

NICOLE NUSS

Els llibres de Warja Lavater són llibres artístics que hom comença per obrir amb curiositat per veure el desplegament de formes i de colors.

Després hom es fixa en el codi d'entrada (en tres llengües, i les pròximes edicions hi afegiran el japonès) que assigna una funció precisa a allò que no és només una taca de color sinó un símbol. I s'ha d'intentar de relacionar amb el títol anunciat.

Només aleshores, però, comença la màgia: en el moment de la relectura, quan la narració es fa «sentir» en les seves inflexions personals, ja que per «llegir»-la cal «dir»-(se)-la, i la implicació de la veu i del gest completen el saber de l'ull. Així va ser com es va presentar el primer llibre de Warja Lavater, perquè els nens el descobrissin. Aquests el van mirar i també el van representar el 1965 a l'Atelier des Enfants del centre Georges Pompidou.

Bernadette Gromer va entrevistar Warja Lavater a Zuric, on aquesta estava preparant una gran exposició sobre els seus treballs el juliol de 1990.

Bernadette Gromer: *Warja Lavater, els seus contes explicats en un codi de colors no només els compren els amants de l'art, sinó també les biblioteques per als seus lectors més petits. Vostè es considera un autor per a nens? Quin és l'origen d'aquesta idea?*

Warja Lavater: L'únic llibre «per a nens» que he fet és *La Rose et la Rainette*. Jo havia d'ocupar-me del meu nét de dos anys i mig que començava tot just a caminar i que no tenia cap noció dels perills del carrer. Cada vegada que es precipitava a la carretera, jo tenia una por terrible. El vaig agafar a coll, li vaig ensenyar els semàfors i li vaig fer una història amb això. El vermell, és a dir la rosa, símbol de l'amor, suplica: «QUEDA'T AMB MI!» El groc, la llum, diu «MIRA!» i el verd, la granoteta et convida: «SALTA!». I en aquest moment el nen saltava molt content al carrer. Estava salvat! Ja no travessava de qualsevol manera, gràcies a la rosa. Els senyals s'havien tornat imatges que li parlaven.

La Rose et la Rainette era un llibre de circumstàncies. Però també vaig inventar un conte a partir del cant de la merla: «La melodia de Turdidi». És una petita paràbola d'allò que pot passar a qualsevol artista (es fa conèixer, l'obliden, però la seva obra li sobreviu!). El principal element dinàmic de la història és la transcripció ritmada en grans i petits punts grocs del cant de la merla, de la melodia inventada per Turdidi.

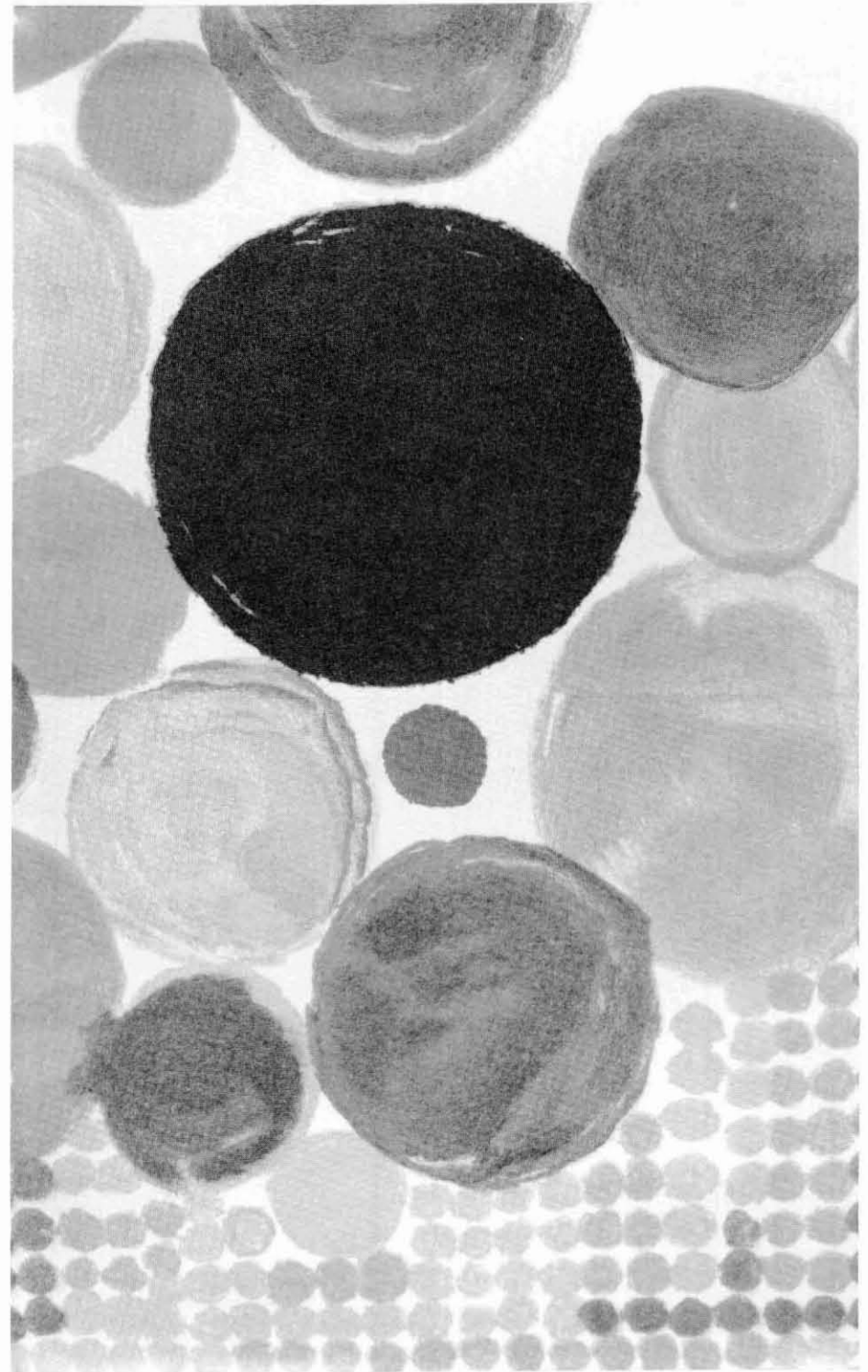
La idea d'utilitzar símbols de colors en les narracions sense text té segurament diversos orígens!

Per una banda, tinc un títol de grafista que vaig obtenir després de quatre anys d'estudis a l'Escola d'Arts i Oficis de Zuric, la qual fa un ensenyament molt estricte, lligat als principis de la Bauhaus: només es parlava de composició i apreníem a dibuixar les lletres de l'alfabet.

Durant aquest període vaig rebre el primer premi pel Cartell de l'exposició de l'Escola. El meu cartell estava al carrer! El 1937, Gottfried Honegger (el meu futur marit) i jo ens vam agrupar amb altra gent per fundar un taller de grafisme modern aplicat.¹

Durant la guerra del 1939-45, tot continuant la meua feina i posant al món dues filles, em vaig ocupar de la concepció, redacció i il·lustració d'una revista per a la joventut (de 1944 a 1958) que es feia en el nostre taller i que es distribuïa a les escoles de la Suïssa francesa i alemanya. Els nens podien trobar-hi tota classe d'informacions de caire cultural, cosa que em tenia el cor robat.

També vaig treballar en el camp de la il·lustració i, en ell, en la d'un llibre



per a les meves dues filles, però l'editor no li va donar sortida. La raó esgrimida: el llibre era massa «modern» i es venia malament!

Després, el 1958, vaig encarregar-me de decorar l'autopista i l'accés a l'exposició «SAFFA» de Zuric, sobre la dona Suïssa a través de la història, del segle XIX al XX (quan encara no tenia dret de vot!). Sobre deu grans murs de 4 metres d'alçada i 10 de llargada, disposats en diagonal, una línia blanca anava d'un plafó a l'altre per establir el lligam entre totes les dones cèlebres de sempre i fer actual la seva història. Estaven representades de manera figurativa i en colors, però la funció més important la feia la línia blanca, abstracta.

De fet, jo des de sempre ja m'interessava en una cosa molt precisa: explicar mitjançant la imatge i, més exactament, mitjançant el signe.

Aquell mateix any el meu marit va haver d'anar a Nova York. El vaig acompanyar en una estada de 3 mesos i, finalment, hi vam viure amb les nostres filles durant dos anys.

En aquell moment, a Nova York l'art estava entre el Tachisme i el Pop-Art i es podia assistir a una revolució sense precedents: l'audàcia dels artistes americans no es podia comparar de cap manera amb allò que passava a Europa. Em refereixo a Al Held, Jasper Jones, Robert Rauschenberg.

I sobretot hi havia el Museum of Modern Art de Nova York amb les seves extraordinàries exposicions. El seu director, molt actiu, era Alfred Barr.

Però, de cop, ja no tenia més encàrrecs urgents. No sóc ni escultora ni pintora ni escriptora i per això mirava al meu voltant amb ulls de nen que acaba de néixer. Circulàvem per autopistes enormes amb gegantescos plafons de senyalització com a Europa mai no n'havíem vist encara.

En aquella època, a Suïssa, el semàfor vermell només era per als cotxes, els vianants passaven tranquil·lament... La manera espectacular amb què funcionaven tota classe de senyals als Estats Units em va fer reflexionar realment sobre la importància del CODI quan és conegut i aplicat: si un senyal fa aturar en sec o virar en rodó una gran quantitat de cotxes, sense l'ajut de cap so ni de cap paraula, l'absoluta eficàcia d'aquest mitjà queda plenament demostrada.

Em vaig dir: «Per què no utilitzar-lo en literatura, en el lloc de la tipografia?»

A més, havia descobert en el barri xinès de Nova York aquest paper plegat en acordió de tot tipus de format on els xinesos pintaven les seves cal·ligrafies. Vaig trobar que aquest paper (que també era molt barat) em convenia perfectament per expressar-me.

En aquest element entreveia possibilitats suplementàries: el «leporello» és un

llibre que es pot transformar en escultura, posat dret a terra, o que es pot penjar, desplegat, en una paret.

B.G.: *Precisament, com cal mirar/llegir els seus llibres? Quines són les millors instruccions?*

W.L.: Es poden seguir els senyals mirant una pàgina darrera l'altra, és clar. Però també es pot, si es vol, tornar endarrera, amb més continuïtat que en un llibre clàssic.

El llibre relligat/cosit, en canvi, és tan radical: la narració hi està tallada a trosos, sempre hi ha dues pàgines, i després dues pàgines, i així sempre. Cal girar cada pàgina. D'altra banda, això em va servir molt a *La Rose et la Rainette* en què els semàfors havien d'estar completament separats l'un de l'altre.

L'acordió ofereix la possibilitat de jugar, de saltar d'aquí cap allà, d'ajuntar diverses pàgines per llegir una sèrie d'esdeveniments, de construir-se el seu propi llibre, més petit o més gran. El conjunt és mòbil: això pertany al teatre o més aviat a la coreografia. Hi vaig veure el mitjà ideal per seguir una història tal com mirariem una pel·lícula, per aquest descabdellament fluid que ens fa passar suament d'una imatge a l'altra.

I si es vol que sigui molt dramàtic –jugo molt amb el costat dramàtic i mogut del plisat– es pot utilitzar el plec, o, en canvi, deixar-lo de banda.

És lògic que aquests llibres que es mouen contínuament no puguin ser venuts de qualsevol manera. Se'ls ha de donar una enquadració especial. M. Adrien Maeght va fer uns estoigs de plàstic transparent que deixaven llegir els títols.

Tornant a les meves pròpies històries, jo ja havia fet proves d'aquarel·la sobre idees meves, però també en vaig fer, a finals del 1959 i principis del 1960 a Nova York, sobre un conte molt conegut, «La Caputxeta Vermella», en un format minúscul. Miri'l, és el meu primer exemplar. El duia a tot arreu dins la meva bossa de tan excitada que estava, perquè em semblava que hi havia descobert... alguna cosa!

Per què la Caputxeta Vermella? Pel VERMELL en el títol! Em semblava que en una història on només hi hauria puntets, el puntet vermell es reconeixeria entre tots els altres i només caldria seguir-lo! Llavors vaig fer més gran el format amb la idea de dibuixar diversos contes en un sol volum. Després em vaig adonar que era un error, ja que faltava la dimensió temporal: em calia el «temps», volia fer sensible el pas del temps, no l'expressat per les paraules, sinó el viscut per aquell qui mira i escolta algú que li explica una història. Per exemple, hi ha la travessa del bosc per part de la Caputxeta que ha de ser llarga...

Però, allò que jo intentava era viure una experiència personal i en aquell moment no em preocupava de tenir cap ressò.

Continuant amb altres narracions, m'adonava que era inútil fer una introducció i un acabament, ja que en el mitjà «llibre» es VEU més exactament, es VIU el començament i el final. Els senyals eren suficients per bastir la trama de la història, però també permetien una interpretació personal. Sobretot, el lector no està sotmès als estereotips de la il·lustració habitual. Després d'haver vist les àvies novaiorqueses amb les seves perruques de color blau-cel collades al cap i maquillades, que s'assemblaven tan poc a les àvies de les nostres muntanyes, arrugades i vestides de negre, vaig comprendre que calia continuar amb el tipus de representació més senzill: el punt. D'aquesta manera cada nen s'imaginarà la seva àvia.

A Nova York, el 1960, Alfred Barr, a qui jo havia ensenyat alguns llibres pintats a l'aquarel·la, en va escollir dos de seguida: «La Caputxeta Vermella» i «Guillem Tell», una altra història que tothom coneix i en la qual es reconeixen totes les nacionalitats (les dues edicions, l'americana i l'alemanya de 1962 actualment estan exhaurides).

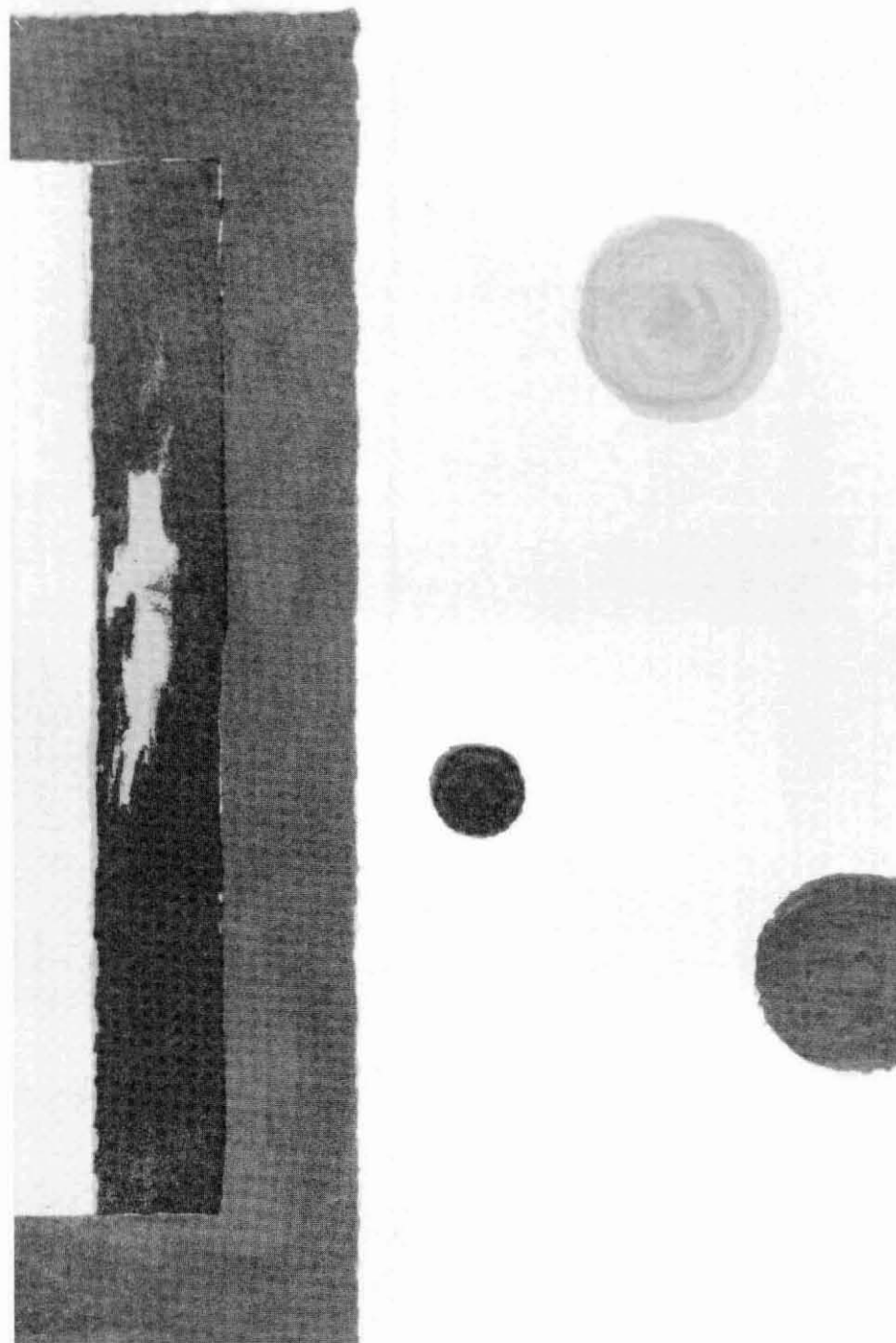
B.G.: *Tenint en compte les seves idees tan concretes sobre la classe de suport per a les seves històries, ¿no ha estat temptada de fer realitzacions en el camp del «llibre-objecte»?*

W.L.: És clar! Els petits *Folded Stories*, Bassilius Presse, Basilea (1962-1968) i les *Imageries*, d'Adrien Maeght Editeur, París (des de 1963) eren ja «llibres-objecte». Vaig continuar les proves amb les transformacions de la pàgina del «llibre-modulat», amb el «llibre-dret» que es col·loca en rodona, i el «llibre-mural» que, desplegat, es penja a la paret. Però, allò que més m'importava era canviar alguna cosa en el camp de la il·lustració. I el meu desig, encara ara, és que la IMATGE esdevingui una ESCRITURA i que l'ESCRITURA esdevingui la IMATGE...

Efectivament, el codi en pictogrames es pot llegir sense que ni l'època, ni la nacionalitat ni l'edat tinguin cap importància!

El 1961, vivint novament a Zuric, el meu marit i jo vàrem decidir de permetre'ns d'instalar dos tallers a París i allà vaig atrevir-me a anar a veure l'editor d'«avantguarda» M. Adrien Maeght, per proposar-li una coedició de *La Caputxeta Vermella* amb el Museu d'Art Modern de Nova York. I va dir que sí. Que contenta vaig estar! Aquest llibre va aparèixer a França i als Estats Units en una edició de luxe, de pocs exemplars.

Però, alguns anys més tard, cada vegada em deien amb més freqüència: «Ho sap? Als meus nens els agrada això! Els meus fills ho entenen!» Això va ser la sorpresa més gran de la meua vida! Després, quan M. Maeght em va proposar



dibuixar un segon conte li vaig dir que seria com pagar un deute amb Per-rault, autor francès que m'agrada moltíssim, fer-ne una sèrie de sis contes, tots en el meu llenguatge imaginat. No només va acceptar sinó que també em va animar a fer-los en litografia per a offset. En l'offset cada color està separat i pintat en negre, i la màquina, el «meu pinzell», els dona l'esclat.

B.G.: *Amb el mateix mitjà vostè explica coses molt diferents: penso en les seves faules filosòfiques: Passió i raó, Ergo...*

W.L.: Jo sóc sobretot una autora i no faig il·lustració, sinó una manera de formular idees, pensaments. És veritat que he inventat termes per presentar allò que faig, però l'exposició dedicada als meus llibres («mural», «dret», «modulat», «petit o gran») al Museu Helmhaus de Zuric porta per títol: «La Percepció». En ella intento d'explicar la meua manera d'escriure llibres, basant-me també en les investigacions del professor de Harvard, Rudolf Arnheim, que va redactar la introducció del meu llibre, *Perzeptionen* el 1973 (ed. Adolf Hürli-mann, Zurich). R. Arnheim parla del «pensament visual» mostrant que, de fet, allò que és visible induïx el pensament. I el pensament fa la seva història amb allò que l'ull li ha assenyalat.

En aquest llibre les mateixes lletres de l'alfabet són substituïdes per símbols i la seva utilització produeix una sèrie de textos diferents en blanc i negre dis-
posats per la pàgina com si fossin poesia «espacialista».

I després, en *El miracle de les Roses* (història de la vida de Santa Rosalia, que va viure el segle XIII) encara vaig començar a utilitzar un altre procediment, les «transparències» en la imatge, per evocar la tercera dimensió de la història: l'espiritual.

B.G.: *Si no es coneixen els seus llibres no es pot imaginar fins a quin punt els símbols que vostè ha creat poden produir efectes diversos plens de matisos. Per citar només un exemple, la utilització –humorística?– del signe «pa» en el Petit Polzet que serveix tant per a representar les molles escampades en el bosc com l'àpat exuberant que se serveix a la casa de l'ogre; només canvien l'escala i la composició, el signe és el mateix. Però, no és repetitiu, al contra-ri, és curiós! El conte no explica què van menjar el Petit Polzet i els seus ger-mans a la casa de l'ogre, però ¿per què no pensar que van menjar pa? És lògic! S'hi pot VEURE la interpretació personal que vostè té de les dades del conte i s'entén que aquest mitjà, el símbol, li permet formular, és a dir, FER VISIBLES, coses que no ho eren.*

W.L.: Això continua en *El miracle de les Roses*: a partir del codi «pa»,² però que és un signe una mica diferent del del *Petit Polzet*, hi ha el pa del castell disposat amb cerimònia:

CERIMÒNIA

el pa «robat» per ser distribuït als pobres:

DISTRIBUCIÓ

i que disminueix en els prestatges abans que el portin d'un cantó a l'altre:

DESAPARICIÓ

el «pa miracle» que es transforma en roses quan Rosalia ha d'obrir el seu da-vantal, i que cau del cel a la taula i, finalment, el pa del convent fundat per Rosalia, ben guardat i reservat als pobres:

PA RESERVAT

Codi Pa

Busco una PARAULA que, visualitzada en diverses situacions, agafi cada vega-da un significat diferent, un signe que, per allò que representa i també per la seva posició i el seu moviment en la pàgina, esdevinguí missatge.

B.G.: *Els signes que vostè utilitza no són sempre molt abstractes?*

W.L.: En *El miracle de les Roses*, que explica el destí d'una dona que va viure de debò, vaig fer una cosa una mica més «figurativa», és veritat. I, a més, vaig trobar –si es pot dir així– una de les roses de Rosalia: la clau de volta de la ca-pella del segle X on està enterrada a Celle-Roubaud, Arc-en-Provence.

A *Guillem Tell*, igualment: la història s'hi avenia, i s'hi poden reconèixer la poma i les fletxes. Però també hi ha els «punts» verds del bosc, com a *La Ca-putxeta Vermella*!

Cada forma té un significat que es pot reconèixer; però, d'altra banda, també pot esclatar i canviar per un moment. Prefereixo els signes coneguts per tót-hom: la vertical, l'horitzontal, la rodona, les diagonals. Són arxisímbols corpo-rals de la nostra civilització... Per això m'interessen especialment les majúscu-les de l'alfabet (vegeu el «picto-so» «SPECTACLE», A. Maeght Editeur, octubre 1990) tot retrobant les formes de base que les componen i que ja estaven gra-vades a les parets de les cavernes.

L'alfabet, en el seu origen, va ser totalment concebut per ser VIST, i va esde-venir sistema. De vegades cal fer el camí a l'inrevés.³ Per a mi, la cosa més es-timulant ha estat constatar (durant les visites a escoles, a Tolò i a Blanquefort, prop de Burdeus) amb quin entusiasme els nens fan seves les formes per ima-ginar històries al seu voltant!

B.G.: *Vostè els ha explicat les seves històries?*

W.L.: (rient) No! Jo escoltava els nens que me les explicaven cridant tots al-hora!

Warja Lavater ha publicat a França:

Le Petit Chaperon Rouge («La Caputxeta Vermella»): «Una col·lecció d'imatges a propòsit d'un conte de Perrault». Adrien Maeght Editeur, 1965.

La Fable du Hasard («La Faula de l'Atzar») (el conte de Perrault «Els desitjos ridículs», revisat i corregit pels Germans Grimm en «El Pobre i el Ric»). Adrien Maeght Editeur, 1968.

Blanche-Neige, («Blancaneus») «Una sèrie d'imatges a propòsit del conte» Adrien Maeght Editeur, 1974.

Cendrillon («La Ventafocs»): «Una sèrie d'imatges a partir del conte de Charles Perrault». Adrien Maeght Editeur, 1979.

La Belle au Bois dormant («La Bella adormida del bosc»): «Una sèrie d'imatges a partir del conte de Charles Perrault». Adrien Maeght Editeur, 1982.

Aquests sis llibres, en litografies dibuixades per l'artista i tirades a les impremtes dels Ateliers ARTE de París, es presenten en estoig de plàstic transparent i també es venen en capses de sis.

Dos altres contes tenen la mateixa presentació:

La Mélodie du Turdidi («La Melodia del Turdidi»): «Una sèrie d'imatges» creada i dibuixada per Warja Lavater. Adrien Maeght Editeur, 1971.

Le Miracle des Roses («El Miracle de les Roses»): «Una sèrie d'imatges» en transparència sobre la vida de Rosalia de Villeneuve. Adrien Maeght Editeur, 1986.

En un altre tipus de llibre, i en tres llengües:

Un livre... debout, passion et raison. («Un llibre... dret, passió i raó»). Adrien Maeght Editeur, 1985.

Ergo, un «pictograma» sobre les conseqüències del «Penso, és a dir, existeixo», en punts de vista per Warja Lavater. Adrien Maeght Editeur, 1988.

Spectacle («Espectacle»), «un picto-so mural per a animar», en 8 llengües, a partir de l'alfabet. Adrien Maeght Editeur, 1990.

1. Warja Lavater va rebre el 1939 el 1r. premi per les sigles de l'exposició nacional de 1939.
2. «pa» El Petit Polzet. «pa» El Miracle de les Roses.
3. Pensant ja en «Spectacle», Warja Lavater va escriure el 1972: «... M'agradaria, tot construint el signe amb senyals de base, visualitzar el dibuix de cada vocal i de cada consonant. I tot acostant el so, fer sentir cada vocal i cada consonant.»

Extret de: La «Revue des livres pour enfants», nº 137-138, hivern 1991.
Traducció: Matilde Martínez.

.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL I PRE-ESCOLAR

.PARCS INFANTILS

.MANTENIMENT PER ESCOLES, ÀREA DE BARCELONA



 **COOPERATIVA
ALBERA
FUSTERIA**

Llibertat, 25 • Tel: (93) 207 46 14 • 08012 Barcelona
Rafael de Casanova, 60 08913 Badalona

La Caputxeta Vermella al parvulari

A través de La Caputxeta Vermella de Warja Lavater una secció dels grans (5 anys) del parvulari de l'escola de Strasbourg-Meineau va poder viure un projecte enriquidor en el camp de la lectura.

Nosaltres (les mestres de la classe) havíem fullejat aquest llibre en una exposició, i en un primer moment ja ens havia semblat especialment interessant a causa de la seva concepció: explicació d'una història mitjançant un codi de colors, expressiu i estètic.

Durant tota l'escolaritat al parvulari el codi té una funció molt important: permet «legir» i transcriure abans de l'aprenentatge pròpiament dit de la lectura i de l'escriptura. Constantment es fa servir en les activitats de classe per classificar i ordenar (capses amb diferents continguts, tipus de llibres, etc.), per fer un repertori de les tasques de cada dia, que cada un ha de fer per torn, per transcriure els ritmes i les rondalles, per «signar» els propis treballs, etc.

Un primer descobriment d'aquest llibre va tenir lloc a la biblioteca municipal (secció infantil), a la qual els nens de la classe assisteixen amb regularitat. Els nens, dividits en petits grups, han de buscar unes determinades informacions, mentre que un dels grups «descobreix» amb la mestra un nou llibre. Aquesta vegada va ser *La Caputxeta vermella* de Warja Lavater. El conte ja havia estat explicat dos mesos abans.

Per a un adult, la lectura d'aquest llibre es fa a partir de la llegenda de la pàgina de respecte que presenta els símbols i les seves equivalències.

Però, amb els nens ens va semblar més assenyat de procedir d'una altra manera, és a dir, deixar-los descobrir el llibre espontàniament, sense intervenir-hi ni guiar-los prematurament.

Els nens van remarcar la diferència de les freqüències d'aparició de cert punt en relació a un altre, i la permanència d'alguns (així es defineixen els personatges en una història). Van avaluar les seves posicions en l'espai i en relació a altres punts. Es van fer preguntes sobre el significat dels seus colors i sobre l'evolució de les seves formes:

- Per què ara el vermell està dintre del negre?
- Sembla que se'l mengi
- Potser és un ogre, un monstre? Potser sigui en Zorro!
- Sí, però en Zorro no es menja ningú!
- Aleshores potser és un llop.
- Sí, i el vermell seria la Caputxeta Vermella!

I de pregunta en resposta, d'hipòtesis en arguments, els nens van descobrir la història codificada.

Ens va semblar indispensable una relectura del conjunt del conte per verificar

l'última hipòtesi, i l'estudi de la llegenda va posar punt final a tots els dubtes.

Com que aquest llibre fràgil, preciós, no es podia deixar en préstec per continuar mirant-lo, quan vam tornar a l'escola vam haver de recrear-lo, fent nostre el codi, retrobar les etapes essencials de la història, retranscriure-les i organitzar les pàgines.

Tornant a crear la història els nens van comprendre bé que els punts vermell, negre i blau tenen una funció molt important, ja que fan avançar la narració, i que els punts verds (els arbres del bosc) tenen una funció secundària, ja que compleixen una missió diferent: indicar el marc de l'acció, traduir el paisatge.

L'organització de cada pàgina va obligar els nens a fer-se amb molta més eficàcia una representació del contingut de cada etapa.

Després, disposant cronològicament les diferents etapes de la història i enganxant-les totes juntes amb paper adhesiu, els nens van descobrir el primitiu gest de plegar el paper en forma d'acordió per obtenir un llibre:

«Potser l'autor va fer com nosaltres!»

Només quedava inscriure la llegenda, fabricar la portada i col·locar el títol (alguns nens van sentir, però, la necessitat de «dibuixar la Caputxeta Vermella en forma humana» a la portada, malgrat el codi que s'havien fixat per a l'interior del llibre).

En un primer temps es va fabricar un llibre d'aquesta manera, col·lectivament. Més tard, en un segon temps, cada nen va tenir l'oportunitat de crear el seu propi llibre. Durant aquest treball de relectura i de recreació els nens van experimentar la necessitat d'un text immutable, tot i que cada un d'ells coneixia les diverses versions del conte.

Després, el llibre de Warja Lavater encara va provocar en els nens algunes preguntes i algunes necessitats:

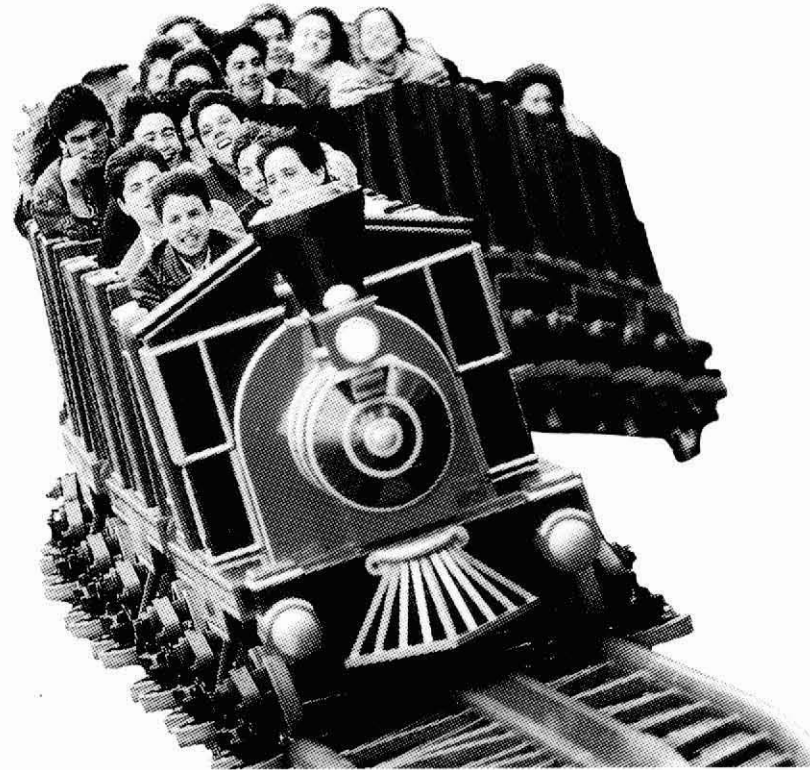
- «L'autora ha escrit altres històries d'aquesta manera?» Aleshores vam descobrir «Blancaneus».
- «No podríem nosaltres transcriure una història d'aquesta manera? Quina història?»

La història que es va escollir va ser la de «Els músics de Bremen»: com que en un determinat moment els personatges «se superposen», la transcripció i la codificació resultaven relativament fàcils.

Si fem el balanç d'allò que el descobriment d'aquest llibre va representar per a la classe, podem dir que els nens van fer un intens treball d'observació i de reflexió, de llenguatge, de «lectura» i d'«escriptura», i això, durant tot un trimestre. Aquest llibre els va donar l'oportunitat de viure una experiència autèntica d'apropiació d'una història, tot preparant-los l'accès a d'altres llibres.

N.N.

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.



Vine al Tibidabo.

Al Tibidabo, tu i els teus alumnes podeu passar un gran dia. Amb atraccions emocionants com l'Aladino, el Piratta, el Diàvolo, el Tibidabo Exprés, l'Aeromàgic, l'Hurakán, la nostra nova atracció i moltes altres més. Aquest any, a més, podeu viure una experiència inoblidable al Pasaje del Terror.



Els grups escolars tenen gairebé un 50% de descompte i una foto de tota la classe de regal.

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona. Vine al Tibidabo. Serà l'excursió més divertida de l'any.

Parc d'Atraccions. Barcelona 1992.
Per a més informació truqui al tel. (93) 211 79 42



infant i salut

INFÀNCIA I MIGRACIÓ

FRANCESC SÁINZ, JORGE L. TIZÓN

La migració és un fenomen intrínsec a la història de la humanitat, íntimament lligat a la supervivència, però també a la recerca de la identitat, tan estretament enllaçat amb la investigació i la descoberta d'espais i paratges on sigui possible el desenvolupament i la relació humana. L'emplaçament estable d'un individu és imprescindible per constituir-se com a persona. En aquest sentit, els espais i llocs (externs o fins i tot interns propis dels pensaments i sentiments humans) es constitueixen en *continents* dels temors i de les ansietats de l'ésser humà: i no hem d'oblidar que aquest necessita imprescindiblement la *contenció* i *l'elaboració* psicològica de les seves ansietats i emocions per poder sobreviure. L'ésser humà requereix un continent (Bion, 1970) que li faci de referència i protecció des dels moments més primitius de la infància.

Per al bebè i per al nen petit, la família és «l'espai per a la contenció emocional» que ha de funcionar de manera equilibrada per tal que actuï com a conti-

nent. D'altra banda, la vida està també lligada als canvis; i aquests poden implicar creixements, però sobre la base d'allò que s'ha perdut i que s'ha guanyat amb els canvis.

Plantejada així la qüestió, podem afirmar que, per canviar, primerament cal ésser, definir-se, individualitzar-se. És necessari assimilar les transformacions que succeeixen al nostre entorn i en nosaltres mateixos a fi de canviar per dins, modificar les nostres formes de relació, *acomodar* el nostre món intern i les nostres pautes relacionals a les noves necessitats i responsabilitats del canvi. Així, si un nen canvia de figura materna contínuament, si se'l sotmet a canvis sense que hagi experimentat l'estabilitat i la continuïtat, pot esdevenir psicològicament alterat. O pot arribar a ser compulsivament «sociable»; però difícilment serà autònom i solidari (amb tot el que comporten ambdós termes de conflicte en permanent elaboració) i no amb la suficient seguretat en ell mateix com per incorporar-se als canvis. Des de la perspectiva psicoanalítica, una persona pot, tot i canviar la seva realitat externa, romandre substancialment ell mateix, sense alterar-se de manera important, si es dona que la seva realitat interna està suficientment establerta, tal com suggereix, per exemple, Grinberg i Grinberg (1980).

La migració suposa sempre canvis i, per tant, hem d'entendre-la des de la perspectiva anteriorment resumida. En un sentit encara més ampli podem considerar dos conceptes de «migració»:

- La migració com a canvi en un sentit estricte, és a dir, com a transplantament d'un lloc de residència (i, potser, de pertinença) a un altre lloc nou, i tot això durant un temps prolongat o definitiu.
- El cicle o esdeveniment vital com a *migració*, és a dir, com un conjunt de canvis al voltant de la vida d'una persona, canvis que ens van allunyant de tot allò que estimem, de tot allò que ens pertany o al que pertanyem.

Parlant de la migració en un sentit estricte, que nosaltres entenem com a *transplantament psicosocial* (Tizón i col., 1988 i en premsa), hem de recordar que les persones i famílies que fan un desplaçament per viure en un indret nou, s'enfronten a una sèrie d'ansietats, sentiments i defenses psicològiques derivades del canvi i, per tant, posades en marxa arran de la separació i de les pèrdues. Aquest conjunt d'emocions i pensaments, de cognicions, configuren el que anomenem *procés de dol migratori*. Com tot dol important, el migratori ha de ser considerat com un *factor de risc psicològic i psicosocial* (Tizón i col., 1988).

Per la nostra experiència, tota migració representa una sèrie de repercussions i canvis socials i sòcio-culturals, però també psicològics i àdhuc biològics (Tizón i col., 1988 i en premsa); si és molt precipitada, turmentosa, difícil d'elaborar, fins i tot psiquiàtrica (aparició de trastorns psiquiàtrics) o fisiopa-



tològics (aparició de malalties). El nostre equip considera la migració familiar, i especialment la de les famílies treballadores, com un *conflicte psicossocial*, que implica sempre els que immigren i, també, les societats de partida i de recepció. Aquest tipus de *conflicte psicossocial*, que, com tot conflicte, ha de ser *elaborat* pels migrants i les seves societats, de vegades s'expressa de manera psicopatològica i somàtica (a més de la inevitable expressió social i cultural).

En efecte, els problemes reals externs, medicamentals (situacions econòmiques, socials i culturals pre- i postmigració, per exemple), o bé les vulnerabilitats reals internes (psicològiques) dels migrants (història anterior, tipus de personalitat, maneres de reaccionar davant les pèrdues...), poden dificultar tal elaboració. Quan existeixen aquestes dificultats fins un determinat grau, es dona una tendència a l'elaboració insuficient del conflicte i, com a conseqüència, a la seva expressió psicopatològica i somàtica. Aquesta situació converteix la migració, i de manera especial la migració d'assalariats d'escassa o nul·la qualificació laboral i de les seves famílies, en un autèntic *factor de risc* (de perdre la salut) i, més específicament, en un factor de *risc psicopatològic*; així com determinats costums o hàbits de vida afavoreixen el desenvolupament de malalties com l'ulcus gastroduodenal, els problemes cardiocirculatoris, els problemes osteoarticulars, etc., hem de considerar que la migració és també un factor que pot coadjuvar, desencadenar o agreujar el progrés de diverses afeccions corporals i psicossomàtiques, així com de trastorns mentals, descompensacions psicopatològiques (Tizón i col. 1988).

Amb tot, l'elaboració del dol migratori, com la de quasi tots els dols, pot ser possible si es donen unes condicions externes i internes adequades, inclosos el temps i el ritme necessaris per a cada persona. Si tot això és adequat, suficient, l'individu pot enriquir la seva vida mental i relacional.

Els nens de classe treballadora que emigren amb els seus pares en aquestes circumstàncies o d'altres similars, s'enfronten a una experiència de diferents tipus de dols que interactuen amb els de la pròpia infància i els sorgits en les relacions significatives del nen:

1. Desprendre's de la terra d'origen i del seu context sociocultural i geogràfic: animals, païssatges, relacions familiars...
2. Desprendre's dels seus amics.
3. Canviar d'escola.
4. Sovint, canviar d'idioma, afrontant un idioma nou.
5. Adonar-se de la incertesa i angoixa que pateixen els seus pares a causa de la migració.

Els pares i la família sencera viuen un desajust del sistema o equilibri familiar. Per aconseguir aquest equilibri, hem observat, d'acord amb Sluzki (1979), que la mare acostuma a adoptar un rol afectiu, connectant els membres de la

família amb la «realitat interior» de la pròpia família, la casa, la cultura anterior... El pare, en canvi, adopta un rol més «instrumental» que abans de la migració, connectat com està amb el món laboral i, en general, amb el «nou món» exterior.

Malgrat tot, ambdós perden un gran nombre de referències i actituds habituals. D'aquesta manera es pot arribar a la recerca de seguretats addicionals: per exemple, mitjançant grups o barris on predominin immigrants com ara ells. Hi ha el perill de tancar-se en un mateix, tot mantenint-se aferrats a les «arrels» i postergar la integració al lloc d'acolliment.

Per la seva banda, els nens s'aproximen a l'escola com un dels indrets «normalitzadors» de la realitat autòctona. Això facilita la seva *assimilació* a la cultura, prèvia a la *seva integració*, a l'assimilació o introjecció activa i creativa. Però, en migracions difícils per condicions socials o psicològiques, es pot arribar a un xoc entre els valors apresos a l'escola per una part, i la seva realitat familiar, per una altra; apareix llavors un nou conflicte al qual han d'enfrontar-se.

Alguns nens van incorporant la nova realitat (posem per cas, la cultura i la llengua del lloc d'acolliment), de manera més ràpida i integrada que els pares. Es diferencien així d'aquests en uns camps específics. Aquesta situació pot estimular la gelosia, la enveja i els conflictes no elaborats, així com les dificultats d'acomodar-se o integrar-se dels progenitors. Tal interacció complica encara més la situació afectiva de tots els components de la família. És patent la pena d'alguns nens i adolescents, que de vegades expressen la seva «no pertinença a cap lloc», la seva *in-identitat* cultural (i personal) amb paraules com les que deia un fill d'emigrants espanyols a França: «Al poble ens diuen que som "els francesos" i a França ens diuen "els espanyols"...» Al poble diuen que se'ns nota l'accent francès; a França, que se'ns nota l'accent espanyol.» En situacions extremes, aquesta crisi d'identitat, que pot arribar al ressentiment i al conflicte amb els pares, passa a expressar-se com a menyspreu de tot allò que ells representen, pensen i també envers la cultura d'origen.

El patiment derivat dels dols imbricats que significa tot *transplantament migratori*, si ja existeix una fragilitat prèvia en la persona, pot conduir a una descompensació psicològica o psicopatològica: En aquest sentit, hem sistematitzat el que anomenem «la tríada sindròmica del dol migratori psicològicament mal elaborat»: depressió, somatització, hipocòndria i paranoia... Això significa que si l'immigrant es descompensa des del punt de vista de la seva salut mental, en el seu quadre psicopatològic, en el seu quadre mental, abundaran elements de depressió, de persecució (paranoia) i una tendència a viure i expressar els conflictes i penalitats psicològiques, emocionals, per mitjà del cos (somatització, hipocòndria... (Tizón 1988).

Una conseqüència afectiva del trastorn psicològic lligat a la migració és que

pot predominar més el ressentiment i el dolor que l'enriquiment, si bé les dificultats s'expressen sovint en mals de cap o «cervicals», trastorns del somni, malalties psicosomàtiques, actituds de retraïment social i afectiu, etc. Són manifestacions del que anomenem «l'expressió somatitzada dels dols no resolts», no elaborats (Tizón, 1988).

A les nostres investigacions hem trobat que els immigrants, i en particular les dones immigrants, realitzen moltes més consultes als dispositius sanitaris que els autòctons. Una possible explicació d'aquest fenomen rau en el fet que l'immigrant fa menys ús del «sistema profà de salut» (Tizón i cols. 1988 i en premsa), que al seu lloc d'origen cobrien normalment els familiars, veïns, companys...

D'altra banda, tal com ja hem dit, en principi els dols compliquen la dinàmica mental i relacional de la persona. Però també recordàvem que, si es donen les circumstàncies adequades i les característiques psicològiques de la persona ho permeten, es pot donar un procés d'enriquiment personal i, conseqüentment, social.

Si generalment els pares desitgen que els seus fills siguin la seva prolongació, això és encara més rellevant en els fills dels immigrants, tal com ja suggeria F. Calvo el 1977. La nostra investigació i pràctica clínica ens confirma la idea que els fills poden completar el procés de dol migratori iniciat pels seus pares. Per als nens, les famílies poden assolir una més gran integració dins del lloc d'acolliment. És el cas de les influències lingüístiques i culturals en general que el nen incorpora de l'escola, les quals tal vegada contrastin i complementin l'idioma i els costums familiars. En aquest sentit, la situació de «bilingüisme» dels nens pot ser enriquidora no tant sols per a ells, sinó per a tota la família: freqüentment, els pares treballadors aprecien més l'idioma gràcies a la presa de consciència, tot i saber-los greu, que aquell serà, probablement, l'idioma dels seus fills. A més, gràcies a aquesta llengua i aquesta cultura, la família posseeix una vivència més real de coexistència i convivència de les dues realitats, cultures, pobles...

L'escola i les institucions socials poden ajudar a l'elaboració del *procés de dol pel transplantament migratori* si té en compte els següents elements, que resumim esquemàticament:

1. Tota migració implica un *procés (emocional) de dol* o dols, al qual s'enfronta tant el nen com la seva família, a més de les dificultats pròpies de l'edat del nen. Aquest procés pot seguir un curs natural favorable, en el qual el sofriment i la desadaptació disminueixen amb el temps, o bé necessitar un ajut especialitzat.

2. Cal tenir present que, per a un nen, una migració pot ser ja el canvi de

barri, d'escola, d'habitatge, tot i que no sigui un canvi o migració geogràfica massa notable.

3. Per penoses que siguin les circumstàncies externes, el contacte amb els seus pares o d'altres figures de suport, és quasi sempre protector per als sofriments i l'evolució d'aquests processos psicològics.

4. Per comprendre un nen emigrant s'ha de conèixer la seva realitat d'origen, els valors socials i culturals d'aquesta, tot respectant i ajudant a respectar-los.

5. L'acomodació a la nova cultura i el seu resultat evolutiu, la *integració* en aquesta, amb les consegüents *acomodacions* o canvis interns producte de l'enriquiment assolit per l'experiència, només són possibles des d'una valoració positiva dels orígens, els antecedents dels pares, dels avantpassats, etc. A nivell profund, únicament es pot acceptar allò que és nou quan es té assumit el passat. Concretant, per poder dir «adéu» a alguna cosa, cal primer haver pogut dir «hola».

6. Si els canvis culturals no són massa extremats o la migració no és excessivament dificultosa, no convé dramatitzar els seus efectes quotidians, especialment els efectes de l'escolarització. És freqüent que els fills de pares immigrants de classe treballadora presentin problemes de llenguatge en alguns moments de la seva escolarització. Si aquests tenen una base psicopatològica, val la pena tractar-los al més aviat possible. Igualment si són fàcilment recuperables per reeducacions o rehabilitacions del llenguatge. Però no tots, ni tan sols la majoria d'aquests «problemes», necessiten una ajuda especialitzada. Si l'escola és comprensiva i tolerant amb ells (contenidora), els problemes del «bilingüisme» esdevenen avantatges i enriquiments.

F.S., J.L.T.

Equip psicossocial -La Verneda - La Pau
La Mina- del Servei Català de la Salut

Referències bibliogràfiques:

- BION, W., «Continent i contingut», a *Atención e interpretación*. Buenos Aires. Paidós, 1973.
CALVO, F., *Qué es ser emigrante*. Barcelona. La Gaya Ciencia, 1977.
GRINBERG, L.; GRINBERG, R., *Identidad y cambio*. Buenos Aires. Paidós, 1980.
SLUZKI, C., *Migració i conflicte familiar*, «Family process» 4. (18), 1979.
TIZÓN, J.L., *Apuntes para una psicología basada en la relación*. Barcelona. Hogar del Libro, 1988 (2ª ed. revisada).
TIZÓN, J.L., i col., *La migració com a factor de risc psicossocial i somàtic* (I i II) «Jano Med i Human», 34, 816:50-68 i 68-78.
TIZÓN, J.L., i col., *Migraciones y salud mental: un análisis psicopatológico tomando como punto de partida la migración asalariada en Catalunya*. Barcelona (en premsa).

Traducció: Anna Jané Benavides.

Barcelona Plaça Financera

A la ciutat de Barcelona es concentra bona part de l'activitat financera del nostre país. En aquesta ciutat, hi ha la seu social de la primera caixa d'estalvis d'Espanya en volum de recursos aliens.

La Borsa de Barcelona és el segon mercat de valors de l'Estat. Hi cotitzen 426 societats i l'any 1990 s'hi van negociar títols de renda variable per un valor de 469.180 milions de pessetes. L'actual Societat Rectora de la Borsa de Barcelona té un capital de 1.082 milions de pessetes i és constituïda per un total de vint-i-quatre societats i agències de valors membres. Per promoció de Barcelona com a plaça financera la Generalitat està duent a terme les següents actuacions:

La promoció del mercat de pro-

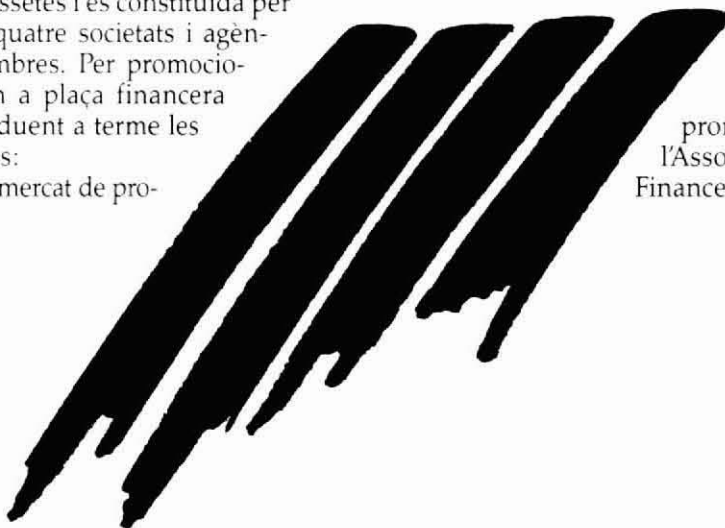
ductes derivats a Barcelona, primer a través de MEFFSA i després mitjançant la constitució d'una societat *holding* que agrupa els mercats d'opcions i futurs.

La promoció de l'Institut d'Estudis Financers de Barcelona.

La promoció de l'accés al mercat de valors de les mitjanes empreses.

La promoció de l'establiment a Barcelona d'una societat de qualificació (*rating*) d'emissions de renda fixa.

La participació com a promotora en la creació de l'Associació Barcelona Centre Financer Europeu.



LA *gent* **ÉS LA FORÇA**
DE CATALUNYA



Generalitat de Catalunya
Departament d'Economia
i Finances



Diner d'argent del Comte Ramon Borrell I de Barcelona imprès el segle X

VACUNACIÓ ANTICÀRIES

JOSEP FALGÀS

Aconseguir una vacuna contra la malaltia de la càries ha estat sempre un dels reptes més importants dels investigadors del tema. L'inici d'aquest repte es remunta al coneixement del fet que, entre molts altres factors implicats, en l'etiologia de la malaltia s'hi troba el factor bacterià, en concret l'*Streptococcus Mutans*, microorganisme diana sobre el qual s'han dirigit els intents de desenvolupar una vacuna eficaç.

Els estudis per confirmar la possibilitat que una vacuna contra la càries fos eficaç s'han dut a terme en animals d'experimentació sensibles a la càries pro-

duïda per aquest microbi, i s'han utilitzat vacunes elaborades a partir de cèl·lules vives, atenuades o mortes, tant begudes com injectades. Després d'aquests estudis sembla que la vacuna contra la càries té un fonament científic adequat i és factible. No obstant això, i ja que la càries no és una malaltia que posi en perill la vida de les persones, hi ha certa reticència en la utilització massiva d'aquesta mesura com a prevenció de la malaltia. La major part de dubtes sobre la innocuïtat de la vacuna provenen d'un estudi fet en conills, on s'observaren certes reaccions creuades als teixits del cor, semblants a les que pateixen les persones afectades de febre reumàtica. Així doncs, els estudis en aquest camp s'han dirigit a evitar aquest efecte negatiu.

Els treballs d'aquests darrers anys, coincidint amb els avenços en genètica i biologia molecular, han permès el desenvolupament d'una nova línia d'investigació en relació amb la vacuna es basa en la utilització soques d'un bacteri anomenat *E. Coli*, que, a una concentració determinada, es pot ingerir sense cap mena de perill i que en arribar al budell humà allibera proteïnes idèntiques a les del bacteri causant de la càries. El treball en aquest camp té com a finalitat aconseguir una vacuna contra dues malalties molt freqüents, la càries i l'herpes oral, que pugui ser administrada als nens de la mateixa manera que altres vacunes orals, com per exemple la de la poliomièlitis.

En general, sembla que la investigació s'orienta cap a la vacunació oral que evita el perill de reaccions autoimmunitàries o inflamatòries. D'altra banda, la disminució d'incidència de la malaltia als països occidentals és un fet que, juntament amb l'eficàcia i innocuïtat provades de mesures preventives com per exemple la utilització de fluorurs en qualsevol de les seves presentacions, o la utilització del raspall de dents amb pasta dentífrica fluorada, fa que es plantegi el dubte de si una vacuna seria capaç d'eliminar la proporció de càries resistent als mètodes preventius utilitzats actualment. També cal tenir en compte que altres bacteris diferents de *E. Mutans* també poden produir càries, amb la qual cosa la possibilitat d'eradicar la malaltia a partir de la vacuna contra aquest bacteri és dubtosa.

Per tant no es pot abaixar la guàrdia en la lluita contra la càries dental amb els mètodes tradicionals que van lligats als comportaments i als hàbits dels nens i dels adults: alimentació variada, raspallat dental correcte i amb pasta fluorada, visita periòdica al dentista i utilització addicional de fluor en moments determinats de la vida.

J.F.

Professor Associat de l'Escola
d'Odontologia de la Facultat de
Medicina de l'U.A. de Barcelona

EINES PER A LA REFORMA

EDITORIAL BARCANOVA, amb el propòsit de contribuir a l'implantació eficaç i segura de la Reforma del Sistema Educatiu a Catalunya,

posa a disposició del professorat un projecte educatiu complet, innovador i realista, realitzat per equips d'ensenyants de reconeguda solvència.



Parvulari

Picaparet, 3 anys (1 quadern)
Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 4 anys (2 quaderns)
Carpeta de material complementari d'ús col·lectiu
Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 5 anys (3 quaderns)
Llibre de lectura
Carpeta de material complementari d'ús col·lectiu
Proposta didàctica per al mestre

Ensenyament primari Cicle inicial

Llengua catalana

Ull de bou 1. Llibre de l'alumne
Ull de bou 2. Llibre de l'alumne
Ull de bou. Proposta didàctica Cicle Inicial

Llengua catalana (per a no-catalanoparlants)

Blauet 1. Llibre de l'alumne
Blauet 2. Llibre de l'alumne
Blauet. Proposta didàctica Cicle Inicial

Llengua castellana

Verderol 1. Llibre de l'alumne
Verderol 2. Llibre de l'alumne
Verderol. Proposta didàctica Cicle Inicial

Coneixement del medi

Marinada 1. Llibre de l'alumne
Marinada 2. Llibre de l'alumne
Marinada. Proposta didàctica Cicle Inicial

Matemàtiques

Tres de set 1. Llibre de l'alumne
Tres de set 2. Llibre de l'alumne
Tres de set. Proposta didàctica Cicle Inicial

Editorial
BARCANOVA

El goig d'ensenyar.
El plaer d'aprendre.

PIERRE GRIPARI

o aquell que explicava
els seus contes per ràdio
els dissabtes al matí

ROSER ROS I VILANOVA



Notícia biogràfica

Buscant i remenant entre els grans autors (en aquest cas els francesos) que han dedicat la seva obra als petits oients, el nostre nas ens ha portat fins als contes que va escriure Pierre Gripari, perquè són d'aquells que tenen la particularitat que tot i ser contes de collita pròpia, s'han deixat envair per l'oloreta un si és no és tradicional dels contes de sempre, dels que s'expliquen de boca a orella sense oblidar-los ni una gota. Són contes que el gran explica al menut, que el menut explica a l'adult; que a continuació l'adult torna a explicar... i així fins que no hi ha ningú capaç de recordar com va començar la història...

Pierre Gripari, nascut el 1925.

L'any 1967 es va donar a conèixer amb un llibre de contes «de la Rue Broca»; aquest llibre, que no el faria famós fins el 1970, ha estat des d'aleshores ençà imprès, reimprès, i alguns dels seus contes han estat adaptats per la televisió, per la ràdio, i han fet fruir enormement els nens de tota França durant el seu dia setmanal de festa, el dimecres. A partir d'aquí, moltes editorials es varen interessar pels escrits de Pierre Gripari i ell, és clar, en va publicar tants com va poder. Els seus contes han estat majoritàriament il·lustrats per Claude Lapointe a qui Gripari considerava escenògraf dels seus escrits. Gripari, per la seva banda, va ser el genial creador de personatges com el príncep Pipó, la princesa Popi, Pirlipipi, Nanasse i Gigantet; va parlar de bruixes, dimoniets, Sants Peres, de venedors de plantofades, d'inspectors anomenats Toutou, etc. Però el nostre autor també va escriure per a gent gran (característica que comparteix amb Josep Carner) –de fet, la seva producció per a petits i adolescents representa només un 15% del total de la seva obra–; vet aquí alguns títols de

la seva producció per a gent gran: «Contes cuistres», «Diable, Dieu et autres contes de menterie», «Paraboles et fariboles»,...

Va morir el 1990, la vigília de Nadal.

El conte

Una vegada hi havia una escarbatona molt polida i molt bufona. Pertanyia a la noble família dels escarabats pilots que, com és sabut i conegut arreu, s'alimenten de caca. Això vol dir que quan algun membre d'aquesta noble família troba una cagarada de cavall, o una boina de vaca, o qualsevol altra cosa d'aquesta espècie, i quan encara és calenta, o sigui, acabadeta de fer, en pren un mica miqueta, en fa una boleta, i se l'emporta rodant, rodant ell de cap per avall i amb les potetes enlaire, fins que la diposita en lloc segur; arribat el moment, els escarabats femelles, hi dipositen els seus ous a dins de manera que les petites larves troben en aquesta bola de caca l'aliment necessari per créixer i fer-se grans i, és clar, és per això que sempre més mengen caca. I ben contents que n'estan ells! Per què se n'haurien d'avergonyir?

Tornem a la nostra escarbatona que, com ja ha estat dit fa una estona, era polida i molt bufona. Ah! I un bon tros presumida, tal i com quedarà demostrat ben aviat. Com per exemple aquell matí: ella que sí que es lleva, es renta, es pentina i clenxina, es posa una brusa de seda, una faldilleta «eva-sée», mitges de malla i mocadoret de randa i, cofant-se un barretet, surt al carrer, passa per la plaça i s'asseu al primer banc que troba. I vet aquí que passa un cavall, s'atura i dedicant-li el millor dels seus xiulets, li diu:



-Bon dia, bufona!

-I és clar que en sóc de bufona. I perquè ho sàpigues, busco marit.

-Mai tan ben dit! Si em volies, jo et seria un bon marit...

-Alto! No tan de pressa!

*Si es tracta de viure junts,
hem d'aclarir alguns punts:*

m'agraden les ballarugues

i les cantades

*i no em puc permetre el luxe
d'ajuntar-me amb un tanoca.*

Saps cantar i ballar?

I el cavall, canta que canta:

-Hibibibibib!

i balla que balla:

-Patrip, patrop, patrip, patrop...

I l'escarbatona, és clar, li va donar carbassa, perquè va considerar que tot allò era massa!

I cop d'esperar fins que va passar un gos, que la veu, la mira i li diu amb veu commosa:

-Bon dia, princesa!

-Princesa busca marit que per això m'he ben guarnit.

-Tal dit tal fet! Casem-nos...

-Alto! No tan de pressa!

*Si es tracta de viure junts,
hem d'aclarir alguns punts:*

m'agraden les ballarugues

i les cantades

*i no em puc permetre el luxe
d'ajuntar-me amb un tanoca.*

Saps cantar i ballar?

I el gos, canta que canta:

-Bub, bub, bub, bub!

i balla que balla...

I l'escarbatona, és clar, el va fer marxar, perquè va considerar que allò no es podia ni escoltar!

I cop d'esperar fins que va passar un gat, que en veure-la de lluny estant es va quedar enlluernat; s'acosta i li diu esmaperdut:

-Bon dia, galana!

-Ara sí que estem ben guarnits!

-M'han dit que busques marit. M'ofereixo!

-Alto! No tan de pressa!

*Si es tracta de viure junts,
hem d'aclarir alguns punts:*

m'agraden les ballarugues

i les cantades

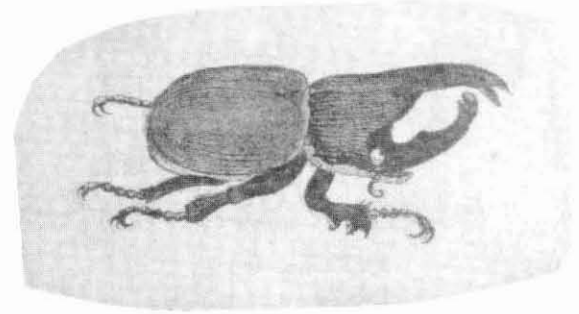
*i no em puc permetre el luxe
d'ajuntar-me amb un tanoca.*

Saps cantar i ballar?

I el gat, canta que canta:

-Marrameu, meu, meu, meu!

i balla que balla...



I l'escarbatona, és clar, no es va deixar enredar per aquell fatxenda de fira que és el mateix que un «xulo piscines»!

I cop d'esperar fins que va passar un escarbat:

-Bon dia, escarbatona!

-Bon dia i bona estona!

-Que potser busques marit, bufona?

-Sí! Però anem a pams!

Si es tracta de viure junts,

bem d'aclarir alguns punts:

m'agraden les ballarugues

i les cantades

i no em puc permetre el luxe

d'ajuntar-me amb un tanoca.

Saps cantar i ballar?

-No, ca!

-Balles?

-Si em porten...

-Digues, doncs, a què et dediques?

-Mmmm...

-Mira, noi, jo ja t'ho he dit: si es tracta de viure junts, bem d'aclarir alguns punts i no s'hi val que em vinguis amb aquestes, ara.

-És que... jo només sé fer boletes de caca.

-Boletes de caca? Així, digues, tu ets un escarabat piloter!

-Sí de tota la vida...

-No en parlem pas més. Senyors: JA HE TROBAT MARIT!

Comentari del conte

«L'Escarbatona» és un conte del Nord de l'Àfrica que Pierre Gripari va sentir explicar a un argelí. I com que ell, en Gripari, el va trobar tan bonic, tan instructiu i polit, li varen agafar ganes d'explicar-lo també. Però: qui sap si allò que li va explicar l'argelí al francès es manté de manera fidedigna a la versió que ell ens va oferir en el seu recull de contes de la Rue de Broca? Qui sap, per tant, si això que jo ara m'afanyo a escriure és molt, molt igual a allò que jo he conservat de la meua lectura de conte! El que sí que us puc dir és que com que en llegir aquest conte el vaig trobar tan bonic, tan instructiu i polit com en Gripari el va trobar en sentir-lo explicar a l'argelí, però és que a més a més encara haig d'afegir que jo el vaig trobar tan semblantment assemblat al nostre conte de «La Rateta que escombrava l'escaleta», tant però allò que se'n diu tant, que cametes ajudeu-me, vaig córrer a fer-me'l meu i explicar-lo/escriure'l a la meua manera. De primer us haig de parlar del títol: si en Gripari el va intitular «La Senyoreta escarabat», ¿havia jo de seguir mantenint aquest tractament que no s'escau ni poc ni molt als nostres animalets protagonistes de contes? Ni parlar-ne! Vaig, doncs, preferir anomenar la nostra heroïna amb un nom més personal, més properament íntim, més afectiu: escarbatona. A partir d'aquí cal dir que vaig conservar la trama argumental: els animals que desfilarien per davant de l'escarbatona serien els mateixos (però, per ventura ¿algú em podia assegurar que en Gripari en parlar-nos del cavall, del gos, del gat, s'havia mantingut fidel a allò que havia sentit, o potser havia triat animals més coneguts a les seves contrades?). Del que sí puc estar certa és que el darrer animal, l'escarbat, era el mateix en ambdues versions (l'argelina i la francesa), altrament l'argument del conte hauria estat greument distorsionat.

R.R.V.

Llibres a mans dels infants

UNA RATETA EN «POP UP»

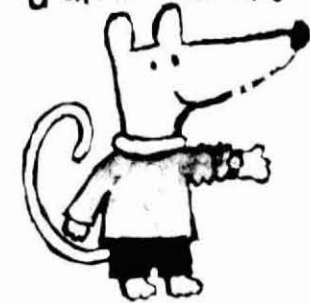
«C'est l'heure pour Mimi d'aller au lit».
(A la Mimi li ha arribat l'hora d'anar al llit).

COUSINS, Lucy. *Mimi va dormir*. Rennes. Ed. Ouest-France, 1990. (Trad. de l'original anglès editat per Walker Books Ltd.).

Ja fa dies que vam parlar dels llibres il·lustrats per aquells petits animalons anomenats ratolins que serveixen d'excusa per descriure de manera bonhomiosa, tendra, o enjogassada gairebé copiada de la quotidianitat dels infants, peripècies i proeses tan conegudes per ells com dormir, menjar, jugar, ...

Doncs bé, el llibre d'avui ens parla de la vida quotidiana d'una rateta, la Mimi. I, és clar, així com d'entre tot el caramull de coses que ens envolten, destriem les que més ens estimem per posar-los un nom que les faci diferents de tota la resta –formada per les coses que ens semblen més mediocres o que no ens atrauen especialment–, així també Lucy Cousins ha triat el nom de Mimi per atorgar-lo a una rateta per qui ella se sent molt especialment atreta i que no li sembla ni poc ni gens mediocre. I és que la Mimi, lluny del que fan i són les ratetes de debò, és una rateta/infant i fa totes aquelles coses que fa un nen o una nena quan se'n va a dormir i que per molt que les repeteixi no li semblen mai avorrides, perquè, en el fons, la vida dels infants (així com la dels grans) és feta de petites rutines que de manera rítmica ens marquen el pas del temps, ens indiquen quan cal passar d'una cosa a l'altra, d'una seqüència a una altra: la Mimi beu un gotet d'aigua, va al wàter, es renta les mans, es renta les dents, es posa el pijama, mira els sants del seu llibre preferit i, finalment, s'adorm. Tot això dit en ben porques paraules, una frase escadussera i senzilla per cada doble pàgina, la qual cosa exclou de parlar de la dificultat de la llengua, ja que la imatge és gran i clara a l'hora de descriure cada escena.

C'est l'heure pour mimi
d'aller au lit



Però així com hem dit que els ratolins serveixen d'excusa per descriure la quotidianitat dels infants, el llibre de la Mimi ho serà per parlar dels llibres-joc, els anomenats «pop up» o també llibres animats. La fira del llibre de Bolònia va dedicar-los una exposició l'any 1990 amb la finalitat de mostrar la feina sovint oblidada dels enginyers del paper que són els veritables creadors d'aquest gènere de llibres, màgics estimuladors de la imaginació, tridimensionals a cops. Per tal de fer-se una idea de l'antigor del gènere així com de la bona salut de què gaudeix, la fira exposava en aquesta ocasió 229 títols, 4 dels quals eren d'abans del 1850, 40 anteriors al 1910, 15 anteriors al 1940, 15 anteriors al 1965, 15 varen ser editats entre els anys 1966 i 1975, 20 varen ser editats entre el 1976 i el 1980, 60 ho varen ser entre els anys 1981 i 1985 i, finalment, 60 ho varen ser entre el 1986 i el 1990, any de la mostra.

El llibre de la Mimi, lluny de la sofisticació d'alguns d'aquests objectes, es troba dins de la categoria dels més senzills del gènere i funciona simplement a base d'estirar delicadament la tireta de paper fent que allò que contempen els nostres ulls es bellugui rítmicament durant l'estoneta que li vingui de gust al lector/espectador. I que no tremolin indegudament els administradors de les escoles pensant en la poca durada que poden tenir aquestes llibres! Si algú no es veu capaç de mantenir-lo en bon estat, perquè alguns d'aquests llibres no resisteixen a cops la manipulació col·lectiva a la qual es poden veure sotmesos a dins d'una classe de menuts i menudes que, a més a més, tenen els dits matussers, ningú no ens impedeix que el recomanem a pares i mares àvids moltes vegades de conèixer títols de llibres per engrandir la biblioteca de l'habitació del seu plançó.

Educació

CODINA, M.T.: -Educación en la diversidad-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, octubre 1991, pp. 24-26.

FORTUNATI, A.; TOGNETTI, G.: -Quale didattica nel nido-, *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 46-49.

SÁNCHEZ MULITERNO, J.: -Educación infantil en el DCB-, *La escuela en acción*, vol. 1, setembre-octubre 1991, pp. 14-25.

VERCHER, P.; GÓMEZ, D.E.: -¡Mamá vamos de fiesta!-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, octubre 1991, pp. 42-44.

Espai

DONDOLI, M.; CIUFFI, L.M.: -La ludoteca *Il doppio gioco*-, *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 70-75.

Formació

MAZZOLI, F.: -La cultura musicale dell'educatore-, *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 42-45.

Lectura i escriptura

MONOGRÀFIC: -Nouvelles réflexions sur l'apprentissage de la lecture-, *Psychologie et Education*, núm. 6, tercer trimestre 1991.

PERIANO, V.: -De l'animal au graphisme-, *L'école maternelle française*, núm. 1, setembre 1991, 39-40.

Literatura infantil

JARRY, J.-P.: -Des livres, entre deux et trois ans, à quoi ça sert-, *L'école maternelle française*, núm. 1, setembre 1991, pp. 10-12.

Orientació als pares

ROMERA, E.: -Educación en los primeros años de la vida-, *La escuela en acción*, vol. 1, setembre-octubre 1991, pp. 7-9.

Pedagogia

DOMINGUEZ, M.C.: -La investigación-acción y el diseño curricular de educación infantil a partir del medio físico y social que percibe el niño-, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 11, maig-agost 1991, pp. 17-28.

EDITORIAL: -Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali-, *Scuola Materna*, núm. 1, agost 1991, pp. 5.

Política educativa

JIMENEZ, J.; BERNAL, J.L.: -El año de la Educación Infantil-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 195, setembre 1991, pp. 41-47.

Psicologia

BAYÉS, R.: -B. F. Skinner: In memoriam-, *Anuario de psicología*, núm. 50, 1991, pp. 3-8.

BELLO, R.: -Características del niño de 2 años-, *Punto 21*, núm. 54, novembre 1990, pp. 31-40.

Psicomotricitat

GERMANO, M.: -giocare-creare-scoprire. Giochi per l'educazioni senso-percettiva, motoria, sociale del bambino nella scuola materna di Dolores Oliosio-, *Scuola Materna*, núm. 1, agost 1991, pp. I-XV.

Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1992

Import: 3 450,- ptes (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cognoms i nom del titular

Banco Caixa	Agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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.

(Firma)

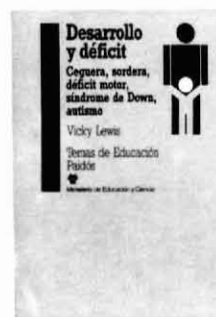
in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01
Fax 415 36 80 08008 Barcelona



biblioteca



LEWIS, V., **Desarrollo y déficit**. Madrid. Paidós, 1991.

Tracta del desenvolupament del nen amb trastorns específics com ara els nens cecs, sords, nens amb deficiències motores, amb síndrome de Down i nens autistes. Cada un d'aquests casos està estudiat diferenciadament partint del desenvolupament motor, desenvolupament de la percepció, cognitiu, de la comunicació i desenvolupament social.

Tot i l'especificitat de les problemàtiques, cada una d'elles aporta les dades per conèixer millor els processos de desenvolupament de tots els infants, tinguin o no mancances o dificultats.



SPITZ, R., **El primer año de vida del niño**. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1990.

Estem davant una nova edició d'un clàssic de la psicologia psicoanalítica infantil. L'autor es proposa en aquesta obra donar a conèixer diferents mètodes d'observació de l'etapa no verbal de l'infant, utilitzant, també, tècniques i pressupòsits de la psicologia experimental i constructivista.

El llibre està dividit en tres parts. En la primera es fa una introducció a la teoria psicoanalítica i a l'explicació de conceptes bàsics i mètodes emprats. En la segona i tercera part del llibre, es tracta del desenvolupament del nen i de la relació amb la mare, es fa referència també, a estats patològics de comunicació entre els dos.

Edició i Administració: A.A.P.S.A. «Associació de Mestres Rosa Sensat» Còrsega, 271 - 08008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

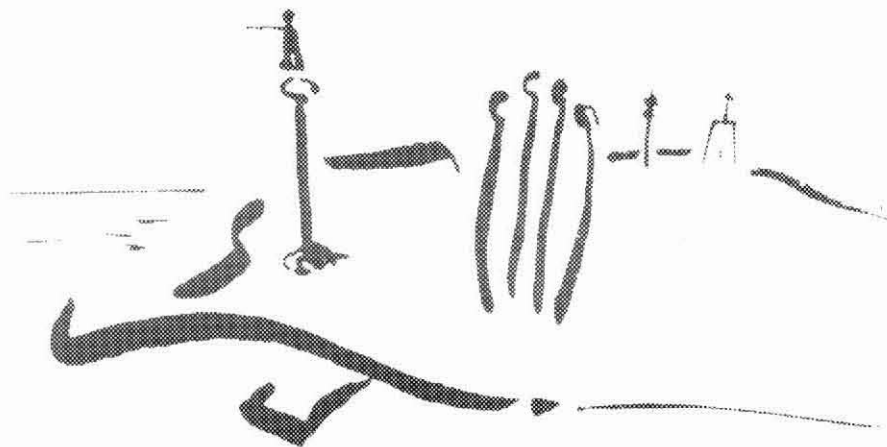
Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cois, Mercè Comas, Rosa Fernández, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Àngels Ollé, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució i Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Preu de subscripció: 3.450 ptes. l'any P.V.P.: 630 ptes. I.V.A. inclòs.

Tinc un amic a
Tengo un amigo en
I have a friend in
J'ai un ami à
Barcelona



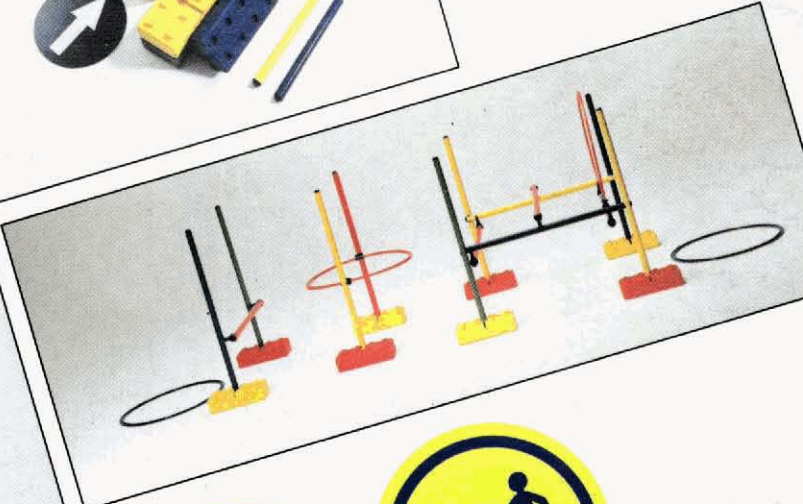
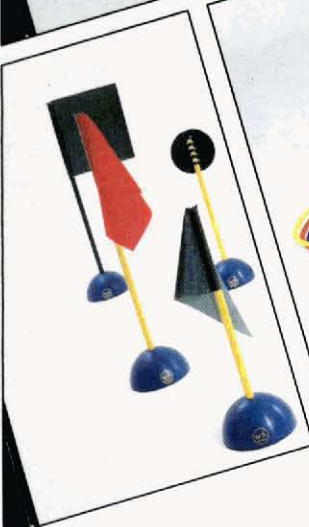
**Projecte de correspondència
i intercanvis escolars**

C U R S 1 9 9 1 - 1 9 9 2

Barcelona a l'escola



Ajuntament de Barcelona



WESCO®

HERMEX IBERICA, S.A. C/ Felix Amat, 62 - 08202 SABADELL
725 34 00 FAX 725 65 78 (BARCELONA)

