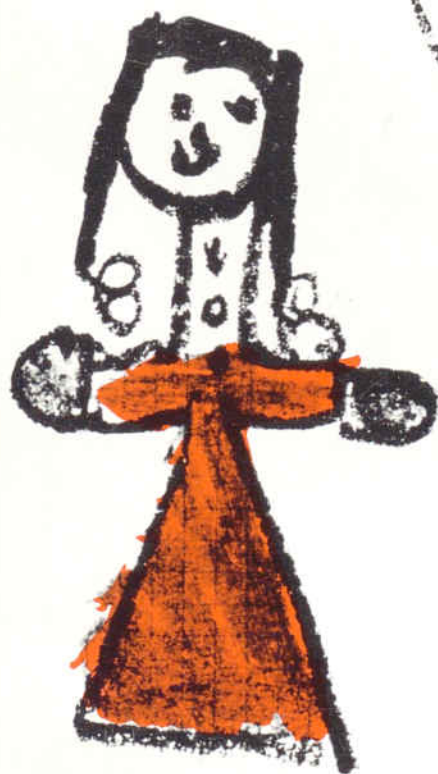


Reflexions entorn al
treball
psicopedagògic
a l'escola
bressol



REFLEXIONS ENTORN AL
TREBALL PSICOPEDAGÒGIC A
L'ESCOLA BRESSOL

P.P.U.

1987

REFLEXIONS ENTORN AL
TREBALL PSICOPEDAGÒGIC A
L'ESCOLA BRESSOL

Mercè Bassedas
Cèlia Ciurana
Angels Ciutat
Cristina Grisolia
Carme Triadó



Col·lecció Documents A-61

1ª edició, maig 1987

- © Publicacions de l'ICE
Director: Miquel Siguan
- © P.P.U.
Promociones Publicaciones Universitarias, S.A.
Marqués de Campo Sagrado, 16
08015 Barcelona

Dibuix coberta: Marina Berbel (4 anys)

I.S.B.N.: 84-7665-092-2
Dipòsit Legal: B-20.489-87

Imprès a: Limpergraf, S.A. Calle del Río, 17. Nave 3
Ripollet (Barcelona)

INDEX

1. INTRODUCCIÓ	9
2. EL DESENVOLUPAMENT DEL NEN	11
2.1. Desenvolupament afectiu	11
2.2. Desenvolupament cognitiu	17
2.3. Desenvolupament psicomotor	24
2.4. Desenvolupament del llenguatge	29
2.5. Significat del joc en el desenvolupament del nen	34
3. PSICOPEDAGOGIA DE LA PRIMERA INFANCIA	39
3.1. L'Escola Bressol i el seu medi	40
3.2. Organització i funcionament de l'Escola Bressol	43
3.3. Continguts educatius	46
3.3.1. Els aprenentatges a l'Escola Bressol	48
4. LA VIDA RELACIONAL A L'ESCOLA BRESSOL	51
4.1. L'entrada a l'Escola Bressol. Relació pares-educadors	51
4.2. Aspectes preventius	58
4.3. El nen i el seu nou medi: L'educador-Els nens	59
5. ENQUESTES	65
6. BIBLIOGRAFIA	75

PRÒLEG

Aquest treball, realitzat durant el curs 1983-1984, és el fruit d'un seguit de sessions d'intercanvi i discussió d'un grup de psicòlegs propers, des de diferents àmbits de treball, al desenvolupament de la primera infància. Les reflexions que tindreu ocasió de llegir no pretenen ser exhaustives perquè som conscients que l'amplitud del tema i el pas del temps obliguen a un constant replantejament i actualització del seu contingut.

Creiem, però, que pot ser útil posar aquest material a disposició de tots aquells professionals que es dediquen a l'educació dels nens petits i d'aquesta manera contribuir a la reflexió constant i necessària en el camp que ens ocupa.

1. INTRODUCCIÓ

L'escola bressol va néixer en funció de les necessitats de la societat industrial i de la integració de la dona al món del treball. Les primeres escoles bressol anomenades «guarderies infantils» tenien com a finalitat «guardar» els nens mentre les seves mares treballaven. En dir «guardar» anaven incloses totes aquelles mesures que permetien que els nens tinguessin una bona atenció física i que estiguessin cobertes totes les necessitats fisiològiques. No es feien plantejaments pedagògics per tal com el nen no havia d'aprendre res fins que anés a l'escola.

Durant molts anys les escoles bressols varen accomplir aquesta funció de cura del nen. El personal encarregat dels nens provenia de professions com ara: A. T. S., puericultura, més relacionades amb sanitat que no pas amb ensenyament.

Avui dia les coses han canviat i les «guarderies» continuen existint, i moltes d'elles segueixen acomplint les mateixes funcions. Per altra banda, però, desde fa uns quants anys han començat a sorgir moviments reivindicatius no sols per una bona atenció sanitària sinó també per una bona atenció educativa. Per tant, ja no es tracta de guardar nens sinó d'educar nens i és així com neix l'escola bressol on assisteixen els nens des dels primers mesos fins a 3-4 anys.

Aquest canvi vé donat per la incidència que les principals teories de la psicologia evolutiva tenen en la primera infància. Les investigacions realitzades en els camps de la percepció, el llenguatge, el de-

senvolupament cognitiu i socio-afectiu han obert un camí que permet fer nous plantejaments pel que fa a l'educació dels nens petits.

Nosaltres intentem donar en aquest treball les bases del desenvolupament del nen de 0 a 4 anys per després fer unes reflexions entorn a la tasca educativa de l'Escola Bressol. Aquestes reflexions estan obertes a la discussió i precisament el que pretenem és que la lectura del document permeti als educadors qüestionar-se aquestes reflexions amb la finalitat d'avançar en la seva pràctica diària.

Al mateix temps presentem un model d'enquesta que podria contribuir a clarificar la funció que actualment té l'Escola Bressol.

2. EL DESENVOLUPAMENT DEL NEN

2.1. DESENVOLUPAMENT AFECTIU

El desenvolupament afectiu del nen pot ésser comprès com la recerca d'un equilibri entre les necessitats internes del nen i les exigències del món extern en una relació recíproca i constant. Durant el seu procés de creixement el nen passa per diferents etapes o moments evolutius on va presentant manifestacions i models de funcionament característics.

Des del seu naixement el nen precisa la satisfacció de les seves necessitats que han de ser cobertes per un representant del món exterior que és la mare, i la qualitat d'aquest intercanvi anirà construint les bases de la vida de relació.

Hem d'entendre l'afectivitat com el motor del desenvolupament global del nen, que es troba donant suport i forma a tot funcionament humà. Si no existeix una motivació afectiva i per tant un bon equilibri en la satisfacció de les necessitats no es poden desenvolupar adequadament les diferents funcions de l'individu.

Durant les primeres setmanes de vida el comportament del nen oscil·la entre la tensió i la quietud o benestar, que és l'estat d'equilibri. Aquest estat d'equilibri correspon a un replegament del nen sobre sí mateix (estat narcisista).

El retorn a l'equilibri és assegurat per la satisfacció oral que és doble: la succió i la sacietat. Els plaers de l'alimentació són fona-

mentals en tot aquest procés i centren la relació entre la mare i el nen. En aquest moment el nen no té la noció dels límits del seu cos ni de la seva individualitat. El nen viu en un estat de relativa indiferència envers el món extern, ignora l'existència d'una dualitat entre la mare i ell mateix i sent el cos de la mare com una part d'ell mateix. És incapaç de distingir el que queda a fora o a dintre d'ell.

En aquest moment el món extern està relativament exclòs de la percepció del nadó per un llindar de percepció molt elevat; en canvi les sensibilitats cutànies i interoceptives estan molt desenvolupades i determinen el modus possible de relació amb l'entorn.

Aquestes condicions inicials del desenvolupament demostren que la relació mare-nen no és una simple juxtaposició sinó un tot inseparable per una interacció recíproca en un sistema de comunicació infraverbal.

A partir del segon mes el nen comença a manifestar un interès exclusiu pel rostre humà i aquest interès cristallitzarà cap el tercer mes en una manifestació molt específica: el somriure. El rostre de la mare ha estat l'estímul que el nen rep amb més freqüència i s'estableix com el primer senyal en la memòria del nen. Aquest senyal pertany al rostre de la mare i deriva d'ell i està vinculat a la situació d'aliment, protecció i seguretat.

L'aparició del somriure marca l'inici de les relacions socials. Aquesta fase comporta el pas de la passivitat a l'activitat, en la que encara que incoordinada apareixen manifestacions intencionals. El nen produeix sons, que escolta i repeteix, creant la seva pròpia imitació. El nen pot buscar activament el plaer i també lluitar activament contra el desplaer.

En els mesos següents el nen farà nombroses adquisicions, anirà prenent consciència de la unitat del seu cos i de la seva individualitat i participarà en l'elaboració d'un sistema de comunicació amb la mare. En aquest aprenentatge la mare juga un paper primordial, i és aquest sistema de comunicació el que modelarà el psiquisme infantil. Serà doncs l'actitud afectiva de la mare la que guiarà el nen en els primers temps de la seva evolució.

La meitat del segon semestre està marcada per un nou moment decisiu del desenvolupament, i és quan apareix l'angoixa a la visió

de l'estrany. El personatge únic de la relació és la mare i és la mare l'objecte únic dels sentiments d'amor o d'agressivitat. En aquest moment, la necessitat de la mare es torna imperiosa i la seva separació origina angonya.

Des d'aquest moment s'installen els mitjans destinats a lluitar contra l'angonya de separació. Aquests són trobats en l'exercici de les activitats adquirides en el contacte amb la mare. La seva repetició en la seva absència té un valor substitutiu.

El distanciament de la mare en una durada i una modalitat convenient és un factor de progrés per la incitació a les activitats que comporta. Aquest distanciament relatiu de la mare serveix també per l'acceptació de les terceres persones a les que és important que el nen s'habitui.

En tot aquest temps el bebè ha anat adquirint la noció de la seva unitat, de la seva individualitat i del món extern i, paral·lelament, ha adquirit la noció de la individualitat de la mare, reconeixent-la com una persona total, sense veure solament determinades parts d'ella.

L'inici del segon any està marcat per profundes modificacions de les estructures afectives. Serà al llarg d'aquest segon any de vida i mitjançant les noves adquisicions i possibilitats d'autonomia corporal que van apareixent en el desenvolupament del nen, quan anirà organitzant dintre d'ell noves modalitats de funcionament i nous tipus de vincles relacionals amb el món que l'envolta.

El tipus de relació afectiva que presenta el nen en aquests moments es manifesta en una marcada necessitat de controlar i dominar l'altre, així com en una clara dificultat de tolerar les limitacions i prohibicions que li vénen imposades per la realitat externa.

L'inici de la marxa modifica les experiències que el nen pot fer: ara es pot desplaçar, anar cap a la mare o fugir d'ella i sentir-se així independent. Aquest inici d'independència és regulat pel mateix nen a mesura que es separa per explorar o s'aproxima de nou per buscar el contacte físic, del què té encara una gran necessitat. Així la capacitat de caminar permet al nen «anar i tornar» de les persones que el cuiden i que són importants per ell però que també el frustren i li provoquen rebuig i enuig.

Des del punt de vista emocional la capacitat de caminar depèn del fet que el nen pugui tolerar separar-se i atrevir-se a afrontar experiències pel seu compte.

En tot aquest procés d'adquisicions d'autonomia per part del nen es fa molt important la intervenció de l'adult per protegir-lo.

La prohibició i la frustració es fan en aquest període cada cop més freqüents i necessàries. Durant el segon any, la paraula NO és una de les que amb més freqüència sent el nen i la més freqüentment pronunciada per ell: diu «no» tant al que no desitja com al que sí desitja i tant a les coses de les que pot prescindir com a aquelles que en realitat necessita.

Aquesta oposició excessiva i tossuda algun cop el porta a tenir problemes amb els altres i amb el propi desig de ser atès i de dependència molt marcada encara.

En aquest moment la voluntat pròpia, sentida com omnipotent, xoca amb la resistència dels objectes, de les persones i amb la seva pròpia debilitat. La relació del nen amb els objectes es constitueix en termes de possessió: qualsevol objecte és assimilable a la seva possessió.

Cal considerar que tot el procés d'independència es fa, principalment, en relació a la persona la pèrdua de la qual és temuda sobre tot.

L'ansietat i l'angúnia de separació expliquen un gran nombre de conductes d'aquest període.

És important que, en aquesta etapa, els pares puguin comprendre aquest conflicte en el que es troba el nen i puguin ajudar-lo a progressar cap a etapes més madures en les que pugui acceptar més el diàleg, les seves pròpies necessitats i les atencions que se li ofereixen.

Aquesta etapa malgrat les dificultats que crea és una etapa normal i necessària en l'evolució.

És en aquest període i en aquest context relacional quan el nen començarà a poder controlar els esfínters. Viurà en el seu cos les possibilitats de retenir i d'expulsar allò que té a dins i que considera part integrant d'ell mateix. El nen sent que tant el retenir com el desprendre's dels excrements depèn de la seva voluntat i aquí entrarà en joc el desig de la mare que demana al nen que evacui en un lloc i temps determinat.

El nen arribarà a controlar els seus esfínters no sols per satisfer les sollicituds de la mare sinó també en referència als seus propis desitjos de progressió.

El control d'esfínters té un paper important dins les relacions del nen amb els seus pares i persones de l'entorn. Així en els moments en què està satisfet i desitja complaure es troba més predisposat a aprendre a estar net i, contràriament, en els moments difícils del període de resistència s'inclina molt més a autoafirmar-se i oposar-se, resistint-se a aprendre el control.

Cap al final del segon any s'inicia un nou moment evolutiu, encara que molt lligat a les modalitats de les etapes anteriors. El nen de dos anys dedica gran part de la seva vida a reivindicar la seva independència, però en molts aspectes és encara molt petit, en realitat es troba en el límit entre bebè i nen. En molts moments es mostrarà descontrolat i impulsiu; no podrà esperar per obtenir el que desitja; té encara una escassa capacitat per a tolerar la demora i amb prou feines comprèn la significació del temps. Els excessos de còlera són molt freqüents encara; els seus desitjos són imperatius i és possible que sigui molt exigent. Els seus sentiments són apassionats i els afectes possessius, els gelos es concentren sobre tot en el seu cercle familiar immediat; sovint mostrarà la dificultat que li comporta l'haver de compartir una persona que estima.

Les adquisicions que farà en aquesta etapa són de gran importància; el llenguatge evoluciona de forma sorprenent, així com el control motor i la coordinació motriu fina; el nen disfruta estant en continu moviment, descobrint i explorant el món que l'envolta.

Juntament a la utilització de les paraules com a mitjà per resoldre els problemes, apareixen les solucions de la imaginació. En els

seus jocs de representació el nen ens demostra que pot recordar les experiències i fets passats; gran part del seu joc espontani pren la forma d'un joc de representació, que l'ajuda a comprendre les persones i les coses i a entendre les seves relacions; el nen farà servir les seves experiències com un instrument per dominar i comprendre la realitat. Amb aquesta progressiva necessitat d'exploració i coneixement, el nen anirà observant les diferències entre uns i altres; el fet de descobrir la diferència de sexes i paral·lelament les diferències relacionals entre els adults i ell (pare-mare-nen) li provocaran una sèrie de sentiments diversos. El seu desig d'una relació exclusiva el porta a doloroses situacions de gelos, en la mesura que comprèn que aquesta relació exclusiva no és possible; té gelos de la relació dels seus pares i se sent exclòs d'ella. Aquesta situació triangular a la família li produeix inevitables conflictes interns que anirà elaborant progressivament i que donaran lloc i possibilitaran l'inici del procés de sociabilització. A partir d'aquests moments el nen estarà preparat per a reconèixer, acceptar i gaudir de la relació amb els altres nens, compartint o començant a compartir les atencions i afectes provinents de l'adult.

Veiem també que en els nens d'aquesta edat la diferenciació dels caràcters propis del seu sexe s'accentua ràpidament. Una bona part del temps que dediquen al joc el passen imitant el pare o la mare, encara que aquests rols poden canviar també fàcilment en el joc.

Cal remarcar també la gran quantitat d'adquisicions que realitza el nen a partir dels 3 anys i el plaer que tot això li comporta; el nen disfruta aprenent. Paral·lelament al gran desenvolupament del llenguatge demostra un gran interès i curiositat per a tot i, en realitat, l'interès és il·limitat. La capacitat d'utilització del llenguatge l'ajuda a introduir cert ordre en un món que fins ara era bastant confós. Ara pot identificar les coses, classificar-les i comparar-les; les paraules són un important instrument pel pensament. Ara pot utilitzar el pensament de manera més racional, les coses poden tenir significats intermitjos, el món ja no és vist en termes de blanc o negre. El nen d'aquesta edat està més segur de la seva pròpia identitat i pot exercir un millor control sobre els propis impulsos i sentiments; ha anat adquirint confiança en sí mateix i una millor comprensió del món exterior disposant a la vegada de nous mitjans per afrontar-lo.

2.2. DESENVOLUPAMENT COGNITIU

La noció de desenvolupament, segons Piaget, reposa sobre una concepció interaccionista i constructivista de la intel·ligència. Piaget explica la seva evolució progressiva en funció d'una interacció continuada entre un subjecte estructurat, amb conductes amb una certa organització, i un medi també estructurat al qual el subjecte s'hi ha d'adaptar. Ell parla, per una banda, del desenvolupament de les estructures de la intel·ligència i, per l'altra, dels nivells de comprensió i d'explicació de la realitat sostinguts per les estructures mentals. El desenvolupament de la intel·ligència consisteix, essencialment, en la formació de nous instruments de coneixement o estructures de la intel·ligència a partir dels primers esquemes d'acció i de les seves interaccions adaptatives amb el medi. Aquest desenvolupament es manifesta per l'organització progressiva de les conductes que es tradueix per:

- L'elaboració progressiva d'una lògica de l'acció;
- el pas de l'activitat sensòrio-motriu a la representació simbòlica de la realitat;
- el pas d'aquesta representació simbòlica fundada sobre el símbol i la imatge a una representació lògica i deductiva fundada en l'ús d'operacions mentals reversibles, primer concretes i després formals, i també per l'adaptació cada cop més gran al medi que consisteix en la conquesta de l'objectivitat.

Piaget per explicar com s'efectua aquest desenvolupament defineix uns mecanismes que ell anomena invariants funcionals del desenvolupament. Fonamentalment parla de l'assimilació i l'acomodació. L'assimilació, que indica l'acció del subjecte sobre les coses, consisteix en integrar a les estructures prèvies existents situacions o objectes del medi. Aquesta tendència natural s'acompanya d'una complementària que consisteix en acomodar-se, en modificar els instruments intel·lectuals per tal d'adaptar-se a les conductes o situacions noves. Si la persona vol tenir cada cop unes conductes més elaborades i més adaptades ha de ser capaç d'acomodar-se a les exigències de la situació, ha de ser capaç de canviar.

Piaget distingeix uns factors que participen en el desenvolupament de la intel·ligència com són:

- la maduresa orgànica i neuro-psíquica;
- l'experiència;
- la influència del medi físic i la transmissió social;
- l'equilibrament que representa el factor integrador dels precedents.

Segons la teoria piagetiana cal distingir un cert nombre de períodes o estadis en el desenvolupament de la intel·ligència que són els mateixos per tots els individus i que es succeeixen en el mateix ordre. Aquests períodes es caracteritzen per unes estructures mentals diferents construïdes pel subjecte en interacció amb el medi que l'envolta. Aquests són:

- la intel·ligència sensòrio-motriu (del naixement als 2 anys);
- el pensament simbòlic o pre-conceptual (2 a 5 anys);
- el pensament intuïtiu o pre-lògic (5 a 7 anys);
- el pensament operatori concret (7 a 11 anys);
- el pensament operatori formal (a partir dels 11 anys).

Les edats dels nens que assisteixen a l'escola bressol s'inclouen en els estadis d'evolució definits per Piaget com el període sensòrio-motriu, que abarca del naixement als dos anys aproximadament, i el període pre-conceptual o simbòlic, que acull els nens de 2 a 5 anys aproximadament.

El desenvolupament cognitiu dels 0 als 2 anys:

La intel·ligència pràctica o sensòrio-motriu

La intel·ligència sensòrio-motriu és una intel·ligència essencialment pràctica, situacional, limitada en l'espai i el temps perquè recolza

sobre l'acció i la percepció i no hi fa intervenir ni la representació, ni el llenguatge, ni el concepte. Ella porta a la constitució dels objectes permanents i a l'estructuració de l'univers espai-temporal proper, és a dir, lligat a l'acció i a la percepció.

La intel·ligència sensòrio-motriu representa l'organització progressiva de conductes o esquemes d'acció, que permeten al nen adaptar-se als objectes i a l'espai propers, sobre els quals podrà exercir una activitat motriu i perceptiva adequada.

A partir d'un estadi d'indiferenciació inicial entre el subjecte i el medi, el nen construirà la noció d'objecte, gràcies a les variades interaccions adaptatives entre esquemes reflexos que ja té des del naixement i els objectes o situacions del medi amb els quals entra en contacte. Arribarà a situar els uns en relació amb els altres en un espai únic, a situar-se ell mateix en aquest espai en tant que objecte entre els altres. Aquesta adaptació progressiva de l'activitat pràctica o sensòrio-motriu del subjecte als objectes externs, a ell i, també, a l'espai és totalment solidària d'una estructuració dels esquemes primitius en contacte amb el medi amb el qual interactuen.

L'evolució del desenvolupament de la intel·ligència sensòrio-motriu es fa en sis estadis i correspon a la diferenciació, coordinació i organització progressiva dels esquemes sensòrio-motrius.

El primer estadi (0-1 ½ mes) correspon a l'exercici dels reflexos. Els únics instruments adaptatius que disposa el nen estan constituïts per un nombre de reflexos com la succió, la visió, l'audició, la motilitat, etc. El nen es situa dins un «adualisme» inicial, un tipus d'egocentrisme sensòrio-motriu caracteritzat per una indeferenciació entre el propi cos i el món extern. A poc a poc, el nen s'anirà diferenciant del món exterior i pendrà consciència del seu poder d'acció sobre les coses; aquest estadi és l'inici d'aquest procés de diferenciació. Des del començament la relació entre l'activitat reflexa del nen i els objectes exteriors a ell tindrà per efecte modificar aquesta activitat. Gràcies a l'assimilació reproductiva, generalitzadora i de reconeixement, el reflexe es transforma en conducta donant lloc a un funcionament sistemàtic. L'exercici de l'activitat reflexa, portarà el nen a acomodar els seus esquemes als diferents objectes amb què entra en contacte.

La generalització de l'activitat reflexa a una varietat d'objectes i situacions portarà a un inici de reconeixement. Quan el nen té molta gana, arribarà a diferenciar entre el pit i d'altres coses, per exemple.

És un reconeixement, de totes formes, global i relatiu a l'activitat propia, no és encara un reconeixement d'objectes.

El segon estadi (1 ½-4 ½ mesos) és el de les primeres adaptacions adquirides, o hàbits, i de les reaccions circulars primàries.

L'exercici reflexe del primer estadi en contacte amb el medi dona lloc a noves conductes. L'aplicació d'esquemes com el de la visió, la succió o la motilitat a diferents objectes del medi donarà lloc a acomodacions vàries, en funció de les característiques de l'objecte: la succió del dit, el seguiment dels moviments de la mà o dels objectes. Als moviments impulsius del primer estadi succeeixen les reaccions circulars primàries que són repeticions d'accions fortuïtes en relació amb el comportament del nen com xumar el dit, tocar una roba fina, entre altres.

L'activitat purament funcional del principi, mirar per mirar, xumar per xumar, es transforma en aquest estadi en una assimilació dels objectes a esquemes ja coneguts: mirar les mans o xumar la mà. Això suposa una descentració en relació a l'activitat pròpia; hi ha un interès per allò que entra en contacte amb el nen. Es donen en aquest moment les primeres coordinacions entre visió i audició, audició i fonació: el nen ja pot girar el cap en direcció als sons que sent.

El tercer estadi (4 ½-8 ½ mesos) es caracteritza per la formació de les primeres adaptacions sensorio-motrius intencionals i de les reaccions circulars secundàries. S'amplien les coordinacions anteriors i es formen coordinacions noves entre visió i succió, i visió i motilitat, i el desenvolupament de la prensió que es coordina amb la succió: la mà agafa els objectes que veu i els porta a la boca, i també agafa els objectes que la boca xuma. Aquestes coordinacions porten a una objectivació de les coses externes al jo i a les primeres diferenciaciones entre l'activitat del subjecte i els objectes exteriors a ell. Permeten, doncs, la formació de les primeres conductes intencionals caracteritzades per la diferenciació de mitjans i fins.

Apareixen les reaccions secundàries, que tendeixen a repetir aquelles accions interessants sobre objectes, les quals el nen fa per causalitat: sacsejar una joguina o moure les mans o les cames per reproduir l'activitat d'un mòbil. Els moviments estan centrats en els resultats produïts en el medi i la seva repetició té com objectiu entretenir o retrobar els resultats interessants.

Aquestes accions porten a la diferenciació entre mitjans i fins, però el fi no es posa abans sinó que es troba en el moment de la repetició de l'acte. Piaget anomena la causalitat, en aquest moment, màgico-fenomenista perquè no hi ha relació directa entre els moviments efectuats pel nen i els resultats produïts en el medi i, a més, l'eficàcia del gest no està veritablement dissociada del fenomen produït.

El quart estadi (8 ½-12 mesos) es caracteritza per l'adquisició de la permanència de l'objecte i pel progrés en l'organització i utilització d'esquemes. Piaget parla de l'aplicació d'esquemes d'acció coneguts a situacions noves.

Les conductes d'aquest estadi es caracteritzen per una subordinació dels mitjans als fins, basada en la previsió o anticipació dels resultats. Això queda de manifest en conductes com apartar un obstacle situat entre el nen i la joguina que desitja o deixar un objecte per agafar-ne un altre. Això ens mostra la diferenciació clara entre mitjans i fins i la coordinació d'esquemes coneguts per aplicar-los a la situació nova en funció de la finalitat a aconseguir; el nen explora de diferents formes, amb els ulls, amb la boca, amb les mans l'objecte nou.

Pel que fa a la permanència de l'objecte, si bé el nen és capaç en aquest moment de buscar i retrobar l'objecte que desapareix de la seva vista, encara no és capaç de tenir en compte la successió dels desplaçaments visibles de l'objecte, o sigui, que el nen busca l'objecte sempre en el mateix lloc.

Aquesta permanència encara està molt lligada a l'espai, en funció d'una posició privilegiada, on l'objecte és vist la primera vegada.

El cinquè estadi (12-18 mesos) es caracteritza particularment per la formació de nous esquemes, resultat d'una experimentació acti-

va fruit de la coordinació i diferenciació anterior de mitjans i fins. El nen utilitzarà els esquemes d'acció adquirits fins ara com tocar per fer moure o sacsejar per sentir soroll buscant nous resultats. Aquesta activitat que no busca només trobar un resultat interessant sinó descobrir-ne de nous variant l'activitat és el que Piaget anomena «reaccions circulars terciàries». El nen fa «experiències per a veure», llença objectes de diferents maneres i des de llocs diferents per veure el resultat.

En aquest moment el nen és capaç d'utilitzar intermediaris entre ell i l'objecte que vol aconseguir, relacionant així els objectes entre ells i donant-los una causalitat pròpia. Això porta a la formació de conductes instrumentals com la conducta del suport, que consisteix en estirar la roba sobre la que hi ha un objecte desitjat per apropar-lo, o la que consisteix en la utilització d'un pal o corda per agafar un objecte.

L'elaboració de les relacions espacials s'observa en l'avenç en la permanència de l'objecte; ara el nen és capaç de tenir en compte els desplaçaments visibles de l'objecte i el busca on l'ha vist desaparèixer per última vegada.

El sisè estadi (18-24 mesos) representa el final del període sensòrio-motriu i l'inici de la representació mental. La principal manifestació de progrés és la invenció de mitjans nous mitjançant combinacions, sense tempteig.

El nen pot anticipar els resultats de la seva activitat i també és ara capaç de representar-se els resultats dels desplaçaments successius d'un objecte o del seu cos, així com les seves posicions relatives en funció dels altres objectes.

La constitució del grup de desplaçaments posa de manifest l'organització de l'espai i els temps. La seva constitució està lligada a l'elaboració d'un espai únic en què el nen es situa com un objecte més entre els altres. És, doncs, solidària a l'establiment progressiu de les relacions espacials entre les coses i entre els moviments propis i els de l'objecte.

És la representació de les relacions espacials entre els objectes i els desplaçaments del subjecte allò que permet el descobriment d'altres camins per anar a buscar un objecte.

El pensament simbòlic o pre-conceptual

A partir dels dos anys, aproximadament, podem parlar del pas de la intel·ligència sensorio-motriu o pràctica a la intel·ligència representativa. Aquesta permet al nen no solament actuar com fins ara sobre la realitat present, sinó pensar en ella a través de conceptes i descriure-la, evocar-la i anticipar-la.

Fins als 5 anys, o sia, dels dos als cinc anys aproximadament es parla de l'etapa del pensament simbòlic o pre-conceptual, període en el qual amb l'aparició de la funció simbòlica i la interiorització de les accions es passa de les accions sensorio-motrius manifestes a les interpretacions simbòliques de la realitat.

El pensament preconceptual té unes característiques pròpies que es posen de manifest en la conducta i raonament dels nens d'aquesta edat.

El pensament és estàtic, poc mòbil i molt lligat al punt de vista del nen; aquest té dificultat en posar-se al lloc de l'altre, en justificar els seus raonaments i en buscar contradiccions a la seva lògica (egocentrisme).

Per altra banda hi ha una centració constant de la seva atenció en un sol aspecte del seu raonament, no és encara capaç de veure un fet des de diferents angles ni d'imaginar un seguit de fets o raonaments en un sentit i després en l'invers (pensament irreversible).

A aquesta edat el pensament cognitiu, com també ho és l'afectiu, és inestable, canviant, discontinu.

Aquest pensament és realista, tendeix a atribuir una existència real i substancial a tot, fets, pensaments, imaginacions, noms i també animista perquè atribueix als objectes i fets vida pròpia, una consciència i una voluntat pròpies. Per altra banda, el nen considera que tot ha estat construït per l'home amb propòsits específics (artificialisme).

El seu raonament és transductiu, és a dir que la manera de vincular els fets entre ells no és ni inductiva ni deductiva: donat un

fet extrau com a conclusió un altre fet del qual de vegades en pot resultar un raonament lògic.

A aquesta edat hi ha tot un seguit d'adquisicions que seran la base dels futurs aprenentatges.

La formació de conceptes, en un primer moment encara «pre-conceptes», perquè estan dominats per l'acció i l'experiència personals. Una mateixa paraula pot evocar tot un seguit d'objectes: «gos» es refereix tant al gos pròpiament dit com a qualsevol animal de quatre potes, i «tch-tch» és tot allò que apareix i desapareix, o bé, «aigua» és tot allò que és líquid.

Es desenvolupen diferents conductes simbòliques com la imitació diferida, el joc simbòlic, el llenguatge o el dibuix. Totes aquestes manifestacions de la funció simbòlica permeten al nen desenvolupar el pensament representatiu, o sia, evocar un objecte significatiu en la seva absència mitjançant un significat adequat.

El desenvolupament de les nocions lògiques i matemàtiques queda present en les conductes de classificació, en les quals el nen està al nivell d'ajuntar les coses per criteris perceptius o de conveniència. La noció de quantitat es va construint i en aquest moment encara està molt lligada a factors perceptius que la fan variable. Els primers nombres són intensius, el nen parla en termes absoluts totes, un-molts, molts-pocs o en termes relatius més que-menys que.

2.3. DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR

Els canvis més visibles durant els primers anys de vida són els que corresponen a l'adquisició de les habilitats motrius. En un període curt de temps el nen passa d'un estat d'immobilitat i impotència al moment en què pot caminar tot sol. Com que aquests canvis es donen successivament i en un ritme bastant semblant en tots els nens, tradicionalment s'ha atribuït el desenvolupament motor a la maduració. Però, estudis recents donen també molta importància al medi en el desenvolupament de les aptituds motrius.

Els canvis en el desenvolupament psicomotor es donen a un ritme regular, la qual cosa fa que les habilitats motrius constitueixin

un element central en totes les proves de desenvolupament de la primera infància. La rapidesa del desenvolupament és senyal d'orgull per alguns pares i la seva lentitud causa de preocupacions per altres.

Existeixen diferents concepcions de la psicomotricitat segons el seu origen i les seves finalitats (C. Angel, 1980).

Des de fa uns anys molts dels treballs d'investigació tenen com a prioritat estudiar els primers mesos de vida (Bower, Mounoud...). Aquests treballs tenen un component d'observació del desenvolupament psicomotor.

Segons diu *Lézine*, l'observació i anàlisi del comportament dels nens petits parteix, habitualment, de l'estudi de les reaccions motrius i posturals, perquè aquestes són força evidents des dels primers dies de vida del nen i destaquen sobre les altres activitats fins a l'aconseguint de la marxa, després de la qual continuen sent essencials. Per conèixer el desenvolupament del comportament psicomotor del nen s'ha elaborat un seguit de tests, el primer dels quals fou l'escala de Gesell que inspirà d'altres com la de *Brunet-Lézine*, encara avui molt emprada. Aquests tests consideren quatre aspectes fonamentals en el desenvolupament: el motor o postural, el verbal, el d'adaptació o comportament amb els objectes i les relacions socials, englobant aquí la presa de consciència del jo, les relacions socials, els jocs.

Aquests estudis i també el de *Koupernik* posen en evidència la importància del desenvolupament motor en la construcció de la personalitat del nen. Koupernik fa un estudi del desenvolupament neurològic dels nens des dels primers mesos, estudiant els següents aspectes: la postura, els reflexos arcaics, la motilitat del cos, de la cara, de les mans, el to muscular, la prensió i la manipulació.

Hi ha altres concepcions de la psicomotricitat que es poden assenyalar molt ràpidament i a títol de resum. Una d'elles seria la postura més psicobiològica de *Wallon*. Aquest parla de la importància del moviment en el desenvolupament psíquic del nen. Per ell el moviment és l'expressió de la vida psíquica del nen petit i influeix

directament en el seu desenvolupament. Concreta un seguit d'estadis del desenvolupament dels psiquisme que van des de l'estadi de la impulsió motriu de 0 a 6 mesos, a l'estadi emocional dels 6 mesos a l'any, fins l'estadi sensorio-motriu de l'any fins als 3 anys i l'estadi del personalisme dels 3 als 6 anys.

Ajuriaguerra, per la seva banda, ens dóna una visió diferent. Per ell la psicomotricitat és un llenguatge, és la primera forma de comunicació amb el món exterior. Ell ha descrit les relacions entre els trastorns psicomotors i els trastorns en el comportament general, així com el lligam entre to i psicomotricitat i de quina manera aquest lligam influeix en el desenvolupament del gest i del llenguatge.

Una visió neuropsicològica és la de *Luria*. Aquest ha estudiat la influència de les afectacions focals del cervell en el comportament del nen. Les recerques de *Luria* permeten estudiar la gènesi de l'autoregulació de l'acció del nen, que s'organitza a partir del desenvolupament successiu del analitzadors motor, visual i verbal.

Altres autors, a més a més d'*Ajuriaguerra*, com *Kephart*, *Frostig*, o *Stambak*, entre altres, han treballat en la necessitat de reeducar els trastorns psicomotors perquè estableixin un paral·lelisme entre el comportament psicomotor i el comportament general.

Una visió més psicopedagògica que terapèutica és l'oferida per *Picq* i *Vayer*, i *Lapierre*. Aquests consideren que una ajuda en el desenvolupament motor té una acció educativa. És una educació viscuda que parteix del nen i, per tant, del seu interès. El nen es troba en una situació de creativitat que el portarà a descobrir, a partir de situacions motrius espontànies, l'objecte, el gest, les relacions corporals, etc.

Piaget, per la seva banda, posa de manifest les interrelacions de l'activitat motora amb la psíquica. Com ja hem descrit de forma detallada anteriorment, pensa que l'acció té un paper fonamental en el desenvolupament del coneixement.

Koupernik (1968) estudia el desenvolupament psicomotor de la primera infància i assenyala els següents canvis essencials. Pel que

fa al desenvolupament motor parla en primer lloc de *l'eix corporal*, aquest evoluciona cap a un tipus de to i motricitat seguint la llei cefalo-caudal, o sia, del cap als peus; *to del cap*: en néixer, malgrat el cap del nadó es mou en totes direccions ja hi ha inici de manteniment del cap quan el tronc està vertical. El to definitiu en aquesta posició s'aconsegueix cap als tres mesos, moment en què el cap ja no oscil·la lateralment. En posició prona, en néixer, el cap del nen està girat lateralment i descansa sobre una galta. Un mes més tard el nen en aquesta mateixa posició pot aixecar una mica la galta del llit. Cap als tres mesos el nen aixeca el cap mentre s'aguanta en els avant-braços. Als quatre o cinc mesos s'incorpora sobre els seus braços estesos i el cap s'aguanta bé. En posició supina el cap està girat de costat i, a poc a poc, va passant a una posició central i, fins als cinc o sis mesos, el nen no és capaç d'aixecar el cap del llit, moment en què es considera que el domini del cap és definitiu. Quan estant ajegut s'incorpora el nen per asseure'l el cap cau enrera fins als tres mesos. Cap als cinc mesos el nen fa un esforç i dirigeix voluntàriament el cap endavant; *posició asseguda*: als quatre mesos la part alta del tronc és recta, moment en què el nen es pot mantenir assegut durant una estona i se l'aguanta. Cap als sis mesos la rectitud s'estén i pot mantenir-se assegut sempre que les seves mans posades entre les cames l'aguantin. Als vuit mesos és quan ja té un domini clar de la posició asseguda, l'esquena està recta i les cames en angle recte. Pot ja en aquest moment inclinar-se endavant per agafar un objecte i tornar a recuperar l'equilibri, així com girar al voltant de sí mateix; *posició dempeus*: el reflex innat de mantenir-se dempeus desapareix, i fins al sisè mes el nen no manté del tot el pes del seu cos. Des d'aquest moment, posat dempeus, el nen sostenint-se en les cames es manté dret. Cap als vuit o nou mesos el nen és capaç de mantenir-se dempeus una estona sostenint-se en algun lloc. Un o dos mesos més tard el nen es manté dempeus quasi sense sosteniment, també pot aixecar-se i posar-se dempeus agafant-se a algun lloc. Si se li agafen les mans estant assegut se'l pot aixecar. Als catorze mesos es posa dempeus tot sol avançant primer les mans i, al cap de dos mesos, s'aixeca naturalment relaxant les cames i ajudant-se amb l'impuls dels braços.

El caminar: el caminar automàtic del nou nat desapareix al voltant dels dos mesos. Cap als cinc o sis mesos, quan el nen ja manté el pes del seu cos, pot iniciar alguns passos si se l'inclina endavant.

Més endavant, als nou o deu mesos, agafat de les mans pot caminar. Després caminarà agafat d'una sola mà i, finalment, tot sol. En general, el nen es deixa anar cap a l'any però uns ho fan als deu mesos i d'altres als divuit. Els primers passos requereixen que el nen tingui un equilibri general, equilibri que es va perfeccionant a poc a poc. La fase definitiva, cap als divuit mesos es caracteritza per l'alternança dels moviment de pèndol dels braços i per la possibilitat de córrer.

El gatejar: aquest desplaçament no és constant però té un valor positiu de predicció. El nadó, posat bocaterrosa, fa un moviment rítmic reflex dels malucs i els genolls, reptació reflexa que desapareix cap als tres mesos. A partir dels quatre o sis mesos hi ha una activitat del braços que s'anomena «crawl», que consisteix en fer anar endavant un dels braços tenint el cos completament pla. No s'obté amb aquest moviment cap desplaçament però permet al nen girar-se de costat. Més endavant, cap als sis o set mesos, el torax s'aixeca de terra i comença el desplaçament amb mans i cames. Des d'aquest moment hi ha diferents formes de desplaçament fins que, cap als vuit o nou mesos, el nen camina de quatre grapes. En aquest moment el nen pot passar de la posició asseguda a gatejar i a l'inrevés. A finals del primer any el pas del gatejar al caminar és corrent.

Així s'acaba la maduresa de la locomoció. Més endavant el nen comença a pujar escales com pot fins que, a partir dels dos anys, és capaç d'alternar els peus en pujar les escales, si bé, no serà fins als tres anys que baixarà escales tot sol.

La maduresa de la prensió és un factor fonamental en l'escala de maduresa general. Hi ha quatre etapes en la prensió (Halverson, 1931): la localització de l'objecte, l'aproximació de la mà, la prensió pròpiament dita o «grasp», i l'exploració.

Pel que fa al «grasping reflex» cal tenir en compte que està compost per dos reflexos; el primer, el reflex del tancament de la mà, desapareix als dos mesos aproximadament. Cap al tercer mes si s'estimula la cara dorsal dels dits del nen amb un sonall la seva mà s'obre i agafa per contacte. A aquesta mateixa edat quan el nen veu un objecte que li agrada malgrat no poder-lo agafar s'excita i es mou tot ell. La prensió voluntària s'inicia als quatre mesos, període en el

qual domina una simetria clara, els dos braços van a buscar l'objecte. Aquesta primera prensió consisteix en tenir l'objecte recolzat al palmell de la mà i agafat pel dit petit, és una prensió poc estable i el nen deixa anar l'objecte. Cap al cinquè mes, o el sisè, la prensió es fa amb els quatre últims dits de la mà, se n'hi diu prensió de «grapa». En aquest moment el nen només pot agafar un sol objecte; per agafar-ne un segon abandona el primer que tenia a la mà. Cap als set o vuit mesos, el dit gros de la mà és ja més útil i serveix de límit quan s'agafa l'objecte amb tota la mà. El nen ja pot fer passar un objecte d'una mà a l'altra, distingint una de l'altra. A partir dels nou mesos la prensió es perfecciona i es precisa més la pinça entre el dit gros i l'índex; l'aproximació a l'objecte és directa. Cap a l'any l'evolució de la mà arriba a la fase final.

2.4. DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE

Observant com es desenvolupa el llenguatge del nen podem veure que hi ha un període que va dels 0 als 18-24 mesos en què el nen encara no és capaç d'utilitzar la llengua de la seva comunitat social, és a dir, el que habitualment en diem llenguatge, però el que si fa es emetre una sèrie de sons que varien dels 0 al 9-12 mesos. Si considerem que el llenguatge té dues funcions bàsiques que són comunicació i representació mitjançant la utilització correcta del signes de la llengua, hauríem de dir que durant aquest període no hi ha llenguatge, però el que si fa el nen és comunicar-se amb la mare, o dit més àmpliament, amb l'adult i a la vegada l'adult es comunica amb el nen. Així podem dir que hi ha una contribució tant del nen com de l'adult en el procés de socialització. El nounat té una sèrie de comportaments i l'adult s'hi adequa, posant-se així de relleu l'existència d'una estructura diàdica (Bruner, 1975) que té una gran importància en el desenvolupament del nen.

Per un costat, el nen ha d'anar adquirint el que podem anomenar «instrument lingüístic» que té tres aspectes interrelacionats: fonològic, lèxico-gramatical, i semàntic, però, per altra banda, el desenvolupament del llenguatge té a veure amb alguna cosa més que amb l'adquisició d'una estructura. Així, doncs, podem dir (Halliday, 1975) que el desenvolupament del llenguatge és el domini d'un potencial funcional, la qual cosa suposa un concepte de transmissió cultural

i, per tant, implica un procés d'interacció entre el nen i els altres éssers humans. Això pressuposa la comunicació i per a comunicar hi ha d'haver intent o propòsit (Silverstein, 1975).

Quan el nen és molt petit és la mare o ciudadora que atribueix intencions comunicatives a les expressions dels nens, ja siguin gestuals o vocals.

Durant l'etapa anomenada de pre-llenguatge hi ha una sèrie de manifestacions en el nen i en l'adult que es donen en contextos ritualitzats i quotidians com és ara: «Hora de menjar, cavi de roba, bany, anar a dormir, moment de despertar-se, etc.» Aquestes manifestacions en l'adult serien: expressions facials, vocalitzacions, mirada, somriures, contactes corporals, etc. El nen respon a les conductes de l'adult, i de mica en mica la intencionalitat passa al nen. Aquest ha après a instrumentalitzar tals conductes per a aconseguir el que desitja i en el moment en què l'adult les entén i respon es va creant una situació recíproca entre els dos. Són la intencionalitat i la reciprocitat els pre-requisits bàsics per a la posterior adquisició del llenguatge.

A partir del moment en què el nen pot agafar els objectes i desitjar-los ja no solament expressarà les seves necessitats fisiològiques (dormir, menjar, plaer, desplaer, etc.) sinó que requerirà objectes i situacions, preguntarà, protestarà, negarà, etc. Per aquest motiu abans dels 18 mesos farà servir el gest. El nen posarà la mirada sobre un objecte, el voldrà agafar per jugar, mirar o llençar enlaire, però pot ser que no el pugui agafar per estar massa lluny; en aquest cas mirarà l'adult, assenyalarà l'objecte, l'adult mira el nen i li dona l'objecte. Direm que el nen demana un objecte a la mare, podem dir que la seva comunicació té una *funció instrumental*; però pot ser que el nen vulgui que la mare o l'adult li posi l'objecte dins d'una caps, en aquest cas tindrà una funció de control de l'acció de l'altre i, per tant, serà *reguladora*. Tant en una com en l'altra, el nen utilitza el gest per tal com el seu món s'articula per mitjà de la percepció immediata; serà més tard quan podrà evocar objectes i aconeixements absents, quan utilitzarà la llengua parlada.

Respecte a l'adquisició de l'instrument lingüístic podem dir que abans que el nen pugui utilitzar els signes de la seva llengua hi ha una evolució dels sons que es donen en tres fases:

Crit: serien els plors i gemecs del nounat que no posen en funcionament cap activitat articulatòria ben definida.

Balboteig: emissió de sons en diferents situacions i fora dels moments de plors. Respecte al balboteig hi ha diferents teories (Fry, 1966): considera que el nen durant aquesta etapa està experimentant, per un costat, els mecanismes per a la futura parla combinant fonació i articulació i, per tant, controla el seu aparell articular i està assimilant l'efecte acústic de fer certs moviments per així descobrir com repetir el seu moviment per tornar a obtenir més o menys el mateix resultat. Per a Brown (1958) el nen ja estaria aprenent les estructures de la llengua. El balboteig podria iniciar-se com un repertori humà i convertir-se en un model cultural. Altres autors com Lenneberg (1978) creuen que el balboteig no té cap relació amb el llenguatge posterior, que és un procés de maduració condicionat per factors motors —o del tipus que sigui— sense relació aparent amb el fenomen de desenvolupament del llenguatge.

Per a Lewis (1963) les primeres vocalitzacions tenen una naturalesa expressiva, el nounat manifesta el seu desplaer amb crits semblants a vocal que varien entre E i A generalment nasalitzades. Aviat intervé la semiconsonant U, seguida de L o N. Finalment apareixen les consonants frontals M, N. Contrastant amb aquests sons apareixen els que es donen en situacions de benestar.

Hi ha un moment cap als 6 mesos aproximadament, en el qual el nen pot imitar els sons que sent al seu costat, que anomenem etapa de l'*ecolalia*. De vegades el nen repeteix els sons pel pur plaer de repetir-los; és el que en diem funció lúdica de l'emissió de sons. Durant aquest temps, com ja hem dit, el nen es comunica mitjançant el gest però pràcticament quasi sempre va acompanyat d'emissions vocals, el nen s'adona que amb l'emissió verbal les seves accions, requeriments o protestes tenen més influència sobre l'adult.

Cap els 12 mesos el nen va adquirint un vocabulari. Les primeres paraules acostumen a ser monosíl·labs reduplicats (mama, papa, tete, tata, etc.) els quals l'adult reforça i acaben convertint-se en paraules del llenguatge infantil.

Les primeres expressions tenen una forta càrrega afectiva, es converteixen en instruments de comunicació i les funcions comu-

nicatives que es donaven ja en el llenguatge gestual canvien d'instrument; el gest dóna pas a la paraula, aquesta li permet manifestar els seus desitjos, refusos, protestes, etc. Després les expressions del nen poden servir per a una nova finalitat, seran els signes, els símbols representant els objectes, les situacions, les accions i continuaran un sentit i, gràcies a elles, el llenguatge aparentment afectiu guanyarà en valor lògic (Gregoire, 1934). La paraula *mamà* juga des dels 10 mesos un rol important que el transforma en un veritable signe verbal, que es dirà *mot*, si el llenguatge corrent li reconeix aquest ús. Aquesta paraula expressa en un començament la impaciència, després el nen dirà *mamà* quan combini l'objecte desitjat i en grau més elevat pot ser la persona de la mare.

De mica en mica, entre els 12 i 18-24 mesos, el nen va aprenent el vocabulari de les coses del seu entorn, dóna nom a les coses. És el que Bruner (1975) anomena etiquetat, el nen aprèn a denominar i a referir-se als objectes amb un signe lingüístic, però molts d'aquests mots són generalitzacions, el nen aprèn el nom d'un objecte i el generalitza a d'altres que tenen característiques comunes. Per exemple el nen diu «guagua» al gos, però també ho fa servir per anomenar els gats, ocells, etc., és a dir a qualsevol altre animal. Al mateix temps moltes d'aquestes paraules més que una denominació són el que en diem «paraula frase» o «holofrase» i això significa que quan el nen les emet volen dir més coses que la sola denominació. L'anàlisi d'aquestes paraules capta les habilitats del nen a nivell de comunicació, el seu coneixement de referir expressions i la força de les emissions. Dore (1975) distingeix entre *significat referencial*: representació conceptual expressada per la paraula; i la *proposta del parlant* que té a veure amb l'entonació i el context en què es produeix. Així la paraula *papà* dita pel nen quan assenyala l'americana del pare té una significació comunicativa diferent que dita quan el nen arriba a casa i el pare no hi és.

Cap als 2 anys el nen ja no sols és capaç d'utilitzar un vocabulari sinó que combinarà els mots de la llengua, primer farà combinacions de dues paraules per passar després a saber utilitzar correctament les estructures gramaticals de la seva llengua. Tot això serà possible perquè hi ha hagut una comunicació pre-verbal, però hem de dir que coincideix amb la fi del període sensorio-motriu i els inicis de la funció simbòlica en què ja és capaç d'evocar objectes i acon-

teixements absents. És el moment en què el nen passa d'un llenguatge ocasional a la fase que en podem dir veritable llenguatge humà; és el moment en què el nen adquireix la consciència de símbol.

A partir dels 2 anys hi ha una progressió que porta que, cap als 5 anys, el nen hagi adquirit ja totes les estructures de la seva llengua materna, i, per altra banda, que sigui capaç de dominar les diferents funcions comunicatives.

Per a veure com es desenvolupa l'instrument lingüístic cal posar atenció en els tres aspectes de tota llengua: fonètic, lèxico-gramatical i semàntic.

Quant a l'aspecte fonètic, sabem que cada paraula té una estructura ben definida pel que fa a l'articulació que diferencia l'una de l'altra. Hi ha una evolució fonètica i articulatòria i, per tant, quan el nen és capaç d'utilitzar una paraula no sempre és capaç de pronunciar-la correctament perquè no domina del tot el seu aparell fonador; observem que hi ha fonemes que el nen domina més fàcilment que altres i que existeix un ordre de dificultat més o menys constant. El nen discrimina les paraules abans de poder articular-les correctament.

La formació del llenguatge es correspon amb la formació de l'estructura gramatical, cada llengua té un ordre més o menys flexible, hi ha unes regles gramaticals que el nen va aprenent durant aquesta evolució, per tant l'adquisició del vocabulari està en funció de la formació de la frase. La frase està formada per:

sintagma nominal - sintagma verbal

per tant, cal veure com es desenvolupa. Si comencem pel SN sabem que es desenvolupa per elaboració progressiva dels diferents elements que el constitueixen en la llengua adulta, és a dir, està format pel nom i pels principals determinants, com són els articles, etc.

L'article: apareix als dos anys. Els nens de parla catalana i castellana determinen molt aviat, abans d'utilitzar-lo correctament utilitzen la forma A, ex: a nena, a cotxe, a mama, etc.

Adjectius determinatius: apareixen també als 2 anys, ex: «aquet nen», «aqueta agua», etc.

Adjectius qualificatius: tradueixen valors afectius, és a dir, la relació favorable o desfavorable amb la persona del nen.

Pronoms personals: els nens de dos anys ja utilitzen el Jo i Tu.

Preposicions: són més tardanes, però les de pertinença es donen als dos anys; les altres cap als tres.

Adverbis de lloc: als dos anys, els de temps més tardans cap als quatre.

Desenvolupament de la frase

En el moment en què el nen ajunta dues paraules es pot començar a investigar la seva gramàtica activa i això passa entre els 18 mesos i els dos anys.

Diversos investigadors s'han ocupat d'aquest nivell: Braine (1963); Brown i Fraser (1963); Miller i Ervin (1964). L'increment d'emissions de dues paraules és ràpid. En un període relativament curt apareixen una enorme quantitat de combinacions noves.

Entre els dos anys i els dos anys i mig el nen utilitza frases de més de dos elements, si bé la majoria de les vegades tals frases manquen d'elements. És el que en podríem dir frases d'estil telegràfic i això ho podem considerar com normal. Entre els 2 anys i mig i els 3 anys, ja utilitzen les estructures gramaticals de Sub.-Verb-Objecte correctament i ja són capaços de fer coordinacions. Als 4-5 anys el nen ja és capaç de fer frases subordinades i d'utilitzar correctament tots els fonemes de la seva llengua.

2.5. SIGNIFICAT DEL JOC EN EL DESENVOLUPAMENT DEL NEN

El joc és una activitat del nen que té una funció primordial en el seu desenvolupament, ja que li permet avançar en el coneixement de la realitat, adaptar-s'hi i a la vegada ser un mitjà d'aprenentatge.

El joc té pel nen un significat diferent del que té per l'adult, per aquest és esbarjo, en canvi pel nen el joc és necessari per la seva evolució tant des del punt de vista de l'afectivitat com de l'evolució intel·lectual.

Fonamentalment el joc es una font de plaer, però també permet al nen elaborar les situacions difícils o doloroses que se li creen en relació amb la realitat i també és una manera d'explorar i d'aprendre a conèixer el món que l'envolta. Amb el joc el nen dona satisfacció a la seva curiositat i necessitat de conèixer, i esdevé així un mitjà d'aprenentatge.

El nen al jugar desplaça a l'exterior les seves pors, angúnies i ansietats, pot convertir en actiu allò que ha sofert passivament, «jugar» diferents rols i repetir situacions de plaer.

És important considerar l'espai on juga el nen, ja que a més de l'escola el nen també juga a casa, i és important que tingui un espai propi on pugui guardar les joguines, on es pugui embrutar... Aquest espai no ha d'estar ple de joguines, un nen pot jugar amb una gran creativitat amb poques joguines. És important que la joguina sigui resistent i amb formes reals, també és preferible una joguina a la qual el nen pugui donar diferents significacions, perquè el nen disfruta creant, imaginant, inventant-se el seu joc. Les joguines mecàniques o de corda molt sovint són una font de frustracions per al nen. En no poder actuar per a modificar-les l'obliguen a estar passiu davant la joguina, contemplant com fa coses, ja que molts cops depèn de l'adult el seu funcionament, li costa fer-lo servir i se li trenca amb facilitat.

Un altre aspecte remarcable és valorar la importància de la presència de l'adult durant el joc. Molts cops qualsevol joc, si es realitza en la seva presència, és més apreciat pel nen perquè quan és petit necessita la presència reasseguradora de l'adult, el saber que si el necessita hi és, i perquè, com hem dit abans en parlar dels gelos, el veure que es tolera l'agressió el desculpabilitza.

Un altre aspecte és que quan el nen està immers en el món del joc li costa sortir-se'n. El nen no té la capacitat de l'adult per sortir del joc, és millor avisar-lo amb temps a fi que se'n pugui anar

separant. La interrupció del joc pren un caire més important encara a partir dels 6 anys, on es fa un pas considerable en el sentit que el plaer immediat és substituït per la finalitat del joc i que moltes vegades el nen d'aquesta edat té la sensació que no ha jugat si no ha pogut acabar el joc.

Als dos anys, i abans, el nen pot canviar de joc fàcilment, i fins i tot, canviar els papers que juga sense cap propòsit conscient; qualsevol circumstància el pot fer variar. A partir dels tres anys el nen comença a necessitar de definir el seu rol en el joc i comença a fer-se un esboç de joc. També necessita definir-se bastant ell mateix i el paper dels companys, i pot deixar el joc amb el propòsit i la possibilitat de continuar-lo després de dinar o l'endemà. Per altra banda, és en aquesta edat de quatre o cinc anys que el joc és més florit quant a imaginació, corresponent a l'època on el nen se sent més necessitat de descobrir coses i té encara la possibilitat d'utilitzar un pensament màgic sense massa límits, i és precisament a través del joc que el nen anirà comprovant quins són els límits de la realitat.

Tot aquest pensament màgic cap als sis anys començarà a disminuir per donar lloc als jocs de regles, on justament el coneixement de la realitat i les aptituds seran els protagonistes dels jocs.

Evolució del joc

En un bebè es fa difícil de dir quan juga i quan no ho fa, ja que en aquest primer moment tot exercici muscular o descobriment de les parts del seu cos produeix plaer i, en realitat, el seu cos i el dels altres seran la primera joguina. El joc li permet explorar i aprendre a conèixer les persones, les coses i el món que l'envolta.

Més endavant, en els primer esbossos de la diferenciació del nen i de l'altre, es crearà el primer esbós de joguina, que no tindrà significat de joguina per a ell mateix, és a dir, no tindrà una realitat independent dels desitjos del nen i que correspon a allò que tots coneixem dels óssos, coixins... que el nen necessita quan se sent trist, per anar a dormir... i que són al mateix temps substituïts de la mare.

En la recerca d'aquesta diferenciació de l'altre hi ha un joc que apareix sovint que és el joc del «tat» que consisteix en fer aparèixer i desaparèixer l'altre quan el nen vol i no quan l'altre se'n va.

Durant el primer any apareixen els jocs amb els sons que emet i la seva repetició, tots els que fan referència a la manipulació d'objectes, el deixar-los caure dins recipients, els jocs amb sorra i aigua...

L'inici del segon any està marcat pel començament de la marxa, el nen es pot desplaçar i desenrotlla una gran activitat, se li amplia el món i pot anar a buscar el que vol. El joc els permet conèixer l'ambient i com funcionen les coses, i també reconèixer el perill.

És interessant observar com en el transcurs d'aquest any es modifica la manera en què els nens utilitzen les joguines. Per exemple: un nen d'un any utilitzarà un cotxe simplement com un objecte amb rodes que empenyerà amb la mà, en canvi, més endavant, podrà reconèixer el cotxe com a tal. És a partir dels 18 mesos aproximadament que s'inicia el joc simbòlic que possibilitarà una representació dels objectes absents i el sentiment de «fer com si». Així, doncs, la simbolització permetrà utilitzar la joguina segons les pròpies necessitats donant pas a l'activitat lúdica pròpiament dita.

Les joguines més característiques dels nens d'1 i 2 anys són les que impliquen un desplaçament com poden ser les d'empenyer i, més endavant, les d'arrossegar. També instruments que facin soroll, jocs de construccions, la pilota, nines, fireta, cotxes, galledes, pales...

A partir dels 2 anys el nen té un important control motor, i disfruta en exercitar aquestes habilitats, li agrada pujar i baixar, córrer depressa, comença ja a disfrutar amb el tricicle, tobogan...

En aquest període el joc és d'un gran riquesa, el nen adopta un paper i assigna als objectes reals la funció que li interessa pel joc, ex.: una caixa pot ser un cotxe, en canvi més endavant, cap als 5 anys, vol que la joguina representi el que és.

Cap als tres anys els nens comencen a sentir la necessitat dels companys, fins ara més aviat era un «estar junts» que un «jugar plegats». El nen ha passat d'una fase absolutament egocèntrica on l'únic que compte és el nen, i tant la joguina com el joc no són altra cosa que instruments al seu servei i el mateix s'esdevé amb els companys. Fins als 2 o 3 anys el nen té un joc paral·lel, és a dir, juguen

un al costat de l'altre; posteriorment són capaços d'utilitzar-se en el sentit d'atribuir-se papers passant per la necessitat que el joc sigui un acoblement de diversos rols. Als sis anys poden ja prescindir d'aquestes necessitats de transmetre les fantasies pròpies i es poden adaptar a les normes o regles de joc.

Ès important el fet que tots els nens i nenes juguen i necessiten jugar a les mateixes coses, a nines, a firetes, a cotxes... Moltes vegades som els adults que tenim els criteris selectius i els privem d'experiències enriquidores i necessàries per al seu desenvolupament.

3. PSICOPEDAGOGIA DE LA PRIMERA INFÀNCIA

Si bé fins ara hem tractat des d'un punt de vista teòric els principals aspectes del desenvolupament del nen, és a partir del planteig psicopedagògic quan els conceptes, les dades, els coneixements —estudiats des de la seva pròpia especificitat— sobre el nen en la seva primera infància, comencen a interrelacionar-se i a configurar una globalitat. Es a dir, que la visió integradora del nen es fa més palesa, en el nostre cas, quan intervé una acció psicopedagògica. Aquesta acció psicopedagògica s'organitza entorn a uns objectius que en tot moment aniran cap el creixement harmònic.

Malgrat tot, és necessari remarcar que aquests objectius seran tan o més ajustats a les necessitats del nen i a un criteris globalitzadors, si prèviament hem estudiat i aprofundit les etapes i els processos evolutius de l'infant des dels diferents nivells: afectiu, cognitiu, psicomotor i de llenguatge.

Per altra part, la lectura creativa i moltes vegades ajudada per la praxis que l'educador realitza dels materials bibliogràfics, és allò que obre possibilitats d'establir relacions entre les aportacions teòriques i la realitat de la tasca diària.

Se'n podria dir, per tant, que precisar els objectius de l'Escola Bressol i treballar-los mitjançant una programació, és el que permet la interrelació dels coneixements que l'educador posseeix. Es ací quan allò fragmentat es torna a reunir i ens presenta a l'infant com un tot, i no sols com un tot, sinó en situació.

Pensem que en els primers anys de vida del nen, els objectius estan enmarcats dins els quatre nivells de desenvolupament esmentats i en els primers passos cap a la socialització. D'acord amb els seus recursos i les seves possibilitats, cada educador organitzarà el programa que portarà a terme. Allò que considerem important és tenir en compte que la metodologia emprada haurà de correspondre, en tot cas, a aquesta visió integral del nen. Això significa que quan l'educador treballa per exemple, una activitat psicomotriu, no haurà de pensar-la aïllada de l'activitat de llenguatge o de matemàtica, o de música, ja que la majoria de les vegades, la proposta d'activitat o la consigna es porta a terme amb paraules triades amb molta cura.

La cura en la construcció d'una consigna radica en la claredat amb què l'infant l'ha de rebre i entendre, però també en funció de l'objectiu de l'activitat i la mateixa estructuració lògica que l'infant realitza a través de pautes verbals. És en aquest sentit que la consigna ha d'evolucionar tenint en compte el propi desenvolupament del nen. Ni tant sols l'hàbit de recollir quedaria desvinculat de què s'ha dit fins ara:

- Anem a recollir les pilotes *grosses*
- Posem les pilotes *grosses* *dins* la capsa

Així com hem dit que la pràctica psicopedagògica dinamitza els recursos teòrics, creiem igualment que l'actitud metodològica dinamitza, dóna coherència i flexibilitza una programació.

3.1. L'ESCOLA BRESSOL I EL SEU MEDI

Fins ara hem contemplat el nen des dels diferents nivells que conformen el seu desenvolupament, per tal d'esbrinar amb més detall tot allò que li succeeix des del seu naixement fins els quatre anys.

Som conscients que no hem fet més que relatar els processos que l'infant va fent per anar assolint el que seran les bases de la seva personalitat individual. Però sabem també que l'objectiu d'aquest treball no és solament contemplar el desenvolupament de l'in-

fant des del medi familiar, sinó el de reflexionar sobre l'Escola Bressol com a Institució que acull a l'infant d'aquestes primeres edats i en la qual reb una educació en col·lectivitat.

Ja en la introducció fem referència al naixement de l'Escola Bressol en funció de les necessitats d'incorporar la dona al món del treball en una societat industrial. Evidentment en els dies que vivim i en la nostra societat concreta, podríem dir que no es necessita l'Escola Bressol pel mateix motiu que el de començaments de segle. Avui dia i donat principalment per la manca de llocs de treball, el que en els seus orígens era una *necessitat* pels pares treballadors s'ha convertit en una *opció* tant pels pares que treballen com pels que no ho fan.

Si analitzéssim amb detall els arguments que mouen als pares a portar al seu fill a l'Escola Bressol, possiblement en trobaríem tants com realitats familiars. Però el que sí es dona a nivell general, si la necessitat de deixar el nadó no és apremiant (per la feina o poca salut de la mare) és que l'infant fa la seva primera entrada a l'Escola Bressol a partir de l'any i mig, dos anys, període en el qual els pares creuen que ha arribat el moment en què l'infant necessita relacionar-se amb els de la seva edat, fer els primers assajos d'assistència a l'Escola, la qual començarà «seriosament» al parvulari, aprendre a conviure, és a dir, compartir, a guardar torn, a ser independent... I és ben cert que tot això, entre altres coses, ho assumeix l'Escola Bressol conformant una de les funcions claus d'aquesta Institució, com és la *funció educativa*.

No ens estendrem ací en especificar aquesta funció i els continguts educatius que la defineixen, perquè això ho trobarem en un proper apartat d'aquest treball.

El que realment pertoca citar amb extensió quan tractem de l'Escola Bressol i el seu medi és la relació que existeix entre aquesta i una altre de les funcions que porta a terme tota Institució dedicada als infants, com és la *funció social*.

Què entenem per *funció social*? ¿Vol dir que l'Escola Bressol ha de sèr fidel reflex de la societat en què està ubicada, i per tant, transmissora d'aquest model de societat? ¿Vol dir que l'Escola Bres-

sol ha de proporcionar a l'infant tot allò que els pares no assumeixen?

Evidentment quan utilitzem el terme societat ens referim a un medi ampli de població, és a dir, en el nostre cas seria pensar en una societat catalana en termes generals i òbviament diferent de la societat gallega o basca. Però existeix encara una altre graó anterior, també lligat al terme societat, com és el concepte de nucli social en un medi més proper. No podem oblidar que l'Escola Bressol es troba situada en un lloc concret, que en el cas de la ciutat conforma l'anomenat barri, amb petits nuclis de població i amb unes característiques socio-culturals peculiars i ben diferenciades d'un barri a l'altre. Per tant l'Escola Bressol ha de conèixer en profunditat aquestes característiques particulars ja que conformen una manera de viure, de relacionar-se, una escala de valors, i en general i centrant-nos en l'infant, una manera de viure l'educació dels fills.

Ara bé, si pensem que l'Escola Bressol ha de ser fidel reflex d'aquesta comunitat seria molt poc enriquidora pels nens que hi assisteixen, ja que no proporcionaria més possibilitats que la que ja realment té.

Hem de tenir en compte que l'Escola és l'eina de la que disposa l'infant per a conèixer, a poc a poc, i al llarg dels anys escolars, la llengua, la cultura i la història d'un País —tant si és el propi com si no ho és, però hi viu— per en un futur poder-se identificar, o no, amb aquesta societat. Però el que realment val la pena és que l'Escola proporcioni als infants tots els mitjans perquè es donin les mateixes oportunitats culturals per a tothom, i això vindria a justificar plenament la importància de celebrar les Festes Populars a l'Escola, el sortir habitualment de la Llar per a visitar i conèixer, mitjançant un treball «pre» i «post» a la sortida, tots aquells signes de vida que hi ha en el barri, la Ciutat i les rodalies.

Amb tot això quan parlem d'oferir o proporcionar les mateixes oportunitats a tots els nens, significa que ja des de l'Escola Bressol i partint del coneixement profund del col·lectiu en el qual hi està arrelada (que no és el mateix que estar ubicada), cada Escola Bressol muntarà els seus objectius en funció dels nens que hi assisteixen.

Des d'aquest plateig podrem tractar tots aquells temes que van sorgint en una Escola Bressol. A tall d'exemple poder citar les colònies o sortides de dos a tres dies per establir contacte directe amb la natura. Evidentment, si la majoria de nens que assisteixen a una Escola Bressol determinada en un barri concret, aquest contacte el ténen tot sovint perquè els pares es preocupen de portar-lo a terme amb els seus fills no farà falta que l'Escola ho assumeixi, però possiblement hi haurà nens en una altre Escola que no ténen possibilitat de sortir de l'asfalt ni tant sols durant les vacances de l'estiu, i serà l'Escola que plantejarà la necessitat de portar els infants a la muntanya per observar i disfrutar de la natura.

Un altre aspecte que es pot plantejar és el tema del català a l'Escola en el barris o domina la llengua castellana. En aquests casos, pensem que la llengua catalana pel que fa als mitjans de comunicació està encara en inferioritat respecte a la llengua castellana, i això no vol significar cap reivindicació, sinó que el que volem expressar és que si el nen no aprén el català a l'Escola, el procés de coneixement d'aquesta llengua serà més lent, ja que troba castellà sempre arreu on vagi: a casa seva, al carrer, a la televisió... Per tant el fet de potenciar una Escola catalana no significa cap renúncia a la llengua materna castellana, sinó que representa un enriquiment personal, partint sempre del fet que l'infant posseeix una gran capacitat d'assimilació lingüística.

Concluint aquest apartat de les relacions entre l'Escola Bressol i el seu medi, volem afegir que en general no hi hauria d'haver grans barreres entre el que denominem la cultura de l'adult i la cultura de l'infant. La única diferència que s'estableix és que l'adult pot aprofundir ell sol els temes i l'infant necessita que l'adult l'ajudi a fer-los-hi viure, amb el plaer d'aprendre, de conèixer i comprendre les coses i les seves relacions

3.2. ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DE L'ESCOLA BRESSOL

Indubtablement perquè l'Escola Bressol pugui portar a terme la seva tasca pedagògica d'una forma correcta necessita d'uns mínims pel que fa a la seva infraestructura que l'ajudaran a portar endavant el projecte educatiu.

Aquests mínims es concreten en tenir *l'espai* suficient perquè hi càpiguen tots els materials que l'infant ha d'utilitzar, i la suficient possibilitat d'oscil·lació i canvi que proporcionin una racionalitat, una convivència o aïllament, un benestar i seguretat per l'infant.

Naturalment que aquests mínims, quant a número de metres, han d'existir, però el que realment té importància és l'ambientació que donem a aquests metres quadrats perquè aquest espai resulti acollidor, agradable i estimulant per l'infant.

Partim de la base que cadascun dels materials que posem a l'abast del nen han d'ésser curosament triats en funció de les seves necessitats, les formes, la qualitat, les característiques físiques dels objectes de joc i dels materials lúdics, disposats de manera que proporcionin al nen el plaer de la descoberta, facilitin les connexions entre les diferents experiències que donaran peu a pensament, aprenentatges, llenguatges, imaginació, expressivitat, invenció, art i ciència.

L'experiència de treball amb nens petits ens fa veure que l'infant necessita molta llibertat. Llibertat d'indagar, de provar, d'equivocar-se, de corregir; de triar amb què i amb qui invertir curiositat, intel·ligència, emocions i d'apreciar els infinits recursos de les mans, de la vista, l'oïda, de les formes, els materials, els sons i els colors; però a la vegada s'ha de trobar amb l'aprovació, suport i estímul per part de l'adult.

¿Què vol dir quan ens referim a suport i estímul de part de l'educador? Significa que sempre hem de trobar bé allò que fa el nen? Com s'estimula el pensament de l'infant?

En aquest sentit creiem que el suport i l'estímul per part de l'adult està estretament relacionat amb les diferents etapes de desenvolupament a les que ens hem referit en apartats anteriors d'aquest treball.

En primer lloc cal pensar que l'infant de menys de dos anys necessita que l'educador sigui el que el posi en relació amb els objectes, establint en tot moment un diàleg (gestual, fent demostracions amb el material, i verbal) de manera que l'infant es trobi recompensat en els avanços que vagi fent tot estimulant que probi, en

un primer moment mitjançant la imitació (de l'adult o d'altres companys) i vagi assolint tot allò que el seu procés maduratiu li permeti.

En segon lloc, si es tracta de nens de 2 a 4 anys, l'estimulació de l'adult va prenent un altre caire, fonamentalment perquè el vocabulari del nen és més extens, per tant ja pot verbalitzar tot allò que succeeix al seu voltant, té assolit un domini de les formes i funcions dels objectes i la seva creativitat i expressió augmenten dia a dia.

Però augmentaran en la mida que la intervenció de l'educador sigui creativa també, és a dir, que provoqui situacions en les que sigui el propi nen el que doni la solució, li faci valorar allò que ha solucionat en funció del resultat que el nen volia obtenir.

I és així com l'activitat portada a terme d'una manera individualitzada, però també en situació de petit grup, com el nen, per ell sol, o mitjançant les aportacions dels companys, arriba a la obtenció del fi desitjat.

Aquest creiem que és el paper fonamental que ha d'assumir l'educador d'Escola Bressol. Però aquesta organització requereix una dotació de personal educador suficient (dos educadors per grup) i un número limitat de nens, ja que si no és així el treball individualitzat o en petits grups, no es podria portar a terme de manera satisfactòria.

Aquest treball sistemàtic en petits grups es porta a terme dins del marc d'un grup estable de nens amb edat similar i assignats a un espai concret de l'Escola, ja que l'infant en aquestes primeres edats necessita d'adults estables amb qui poder-se comunicar, i un espai propi que li doni seguretat.

Aquesta formació de grups no vol dir que tingui una estructura rígida, tancada, sino que hi ha moltes estones al dia per relacionar a tots els nens de l'Escola, com són el pati, visites als altres grups amb algun motiu concret (celebració d'aniversaris, representacions, festes, etc.) però l'infant retrobarà el seu espai, els seus companys i els seus educadors una bona part del dia.

Aquest contacte entre tots els nens que assisteixen a la Llar, necessita de l'existència d'una harmonia de punts de vista pedagògics entre tots els educadors de l'Escola, tant pel que fa al contingut com pel que fa a l'actitud a seguir. Per tant hi ha una necessitat de portar a terme unes reunions periòdiques que donaran lloc a un equip coherent que proporcionarà una atmosfera estimulant, tranquil·la i regular.

Pel que fa a la resta de personal que treballa a l'Escola Bressol (cuineres i feineres) complint unes altres funcions que no són de responsabilitat directa en l'educació de l'infant, han de participar i compartir les mateixes actituds a seguir que el personal docent, ja que es relacionen amb el nen i participen també en la seva educació.

El personal de cuina i la cuina en sí mereixen un tractament especial ja que és el lloc on es transforma el menjar, i, per tant, s'ha d'utilitzar també a nivell pedagògic, és a dir, la cuinera ha de saber rebre l'infant i fer-lo partícip d'aquesta transformació de la qual ella n'és l'encarregada. Creiem que hauria d'assumir conjuntament amb els educadors, la responsabilitat d'explicar i ajudar l'infant en la manipulació de la matèria que utilitza, posant cura en els perills físics que això pot comportar. La cuina per tant, ha d'ésser una estança més oberta al nen que podrà satisfer la necessitat d'explorar, manipular i transformar que té el nen.

És obvi senyalar que el personal docent i no docent ha d'estar estretament compenetrat, i per a poder-ho aconseguir és necessari que assisteixin conjuntament a les reunions periòdiques que apun·tàvem abans.

3.3. CONTINGUTS EDUCATIUS

Com ja hem dit a la introducció, si tenim com a marc teòric la psicologia constructivista de Jean Piaget, haurem d'entendre que l'evolució del nen és constant, és un procés que comença per una etapa que ell anomena sensòrio-motriu, que abasta fins als dos anys i que segueix fins a l'edat adulta quan s'aconsegueix un tipus de pensament lògic ja més organitzat.

En aquest procés hi té un paper fonamental el nen, el medi i, sobretot, la interacció d'aquest nen amb el seu medi. El nen té un bagatge hereditari important amb unes possibilitats d'evolució infinites. El medi, per la seva banda, és tot allò que envolta el nen —persones i coses—, que li proporcionarà els mitjans perquè aquesta evolució es doni. Només una bona i ajustada relació entre ambdós pols permetrà el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen. Hi ha constantment aquest diàleg entre el nen i el medi, gràcies al qual va construint la seva intel·ligència. El medi, però, no dona res fet, hi ha un paper molt actiu per part del subjecte per assimilar allò que el medi li ofereix i adaptar-s'hi progressivament després de temptejos, èxits, però també fracassos.

En aquestes primeres edats que nosaltres estudiem, el nen és un ésser que s'ha d'anar adaptant al medi i que ha d'anar construint tot allò que li permeti aquesta adaptació. És per això un ésser, abans que res actiu. Per la seva pròpia activitat anirà conquerint, mica en mica, grans fites, que li permetran una adequada relació amb el seu món, com el caminar, parlar, jugar...

L'activitat del nen no és solament observable sinó també mental. Cal entendre que ja des de molt petit el nen va aprenent quantitat de coses bàsiques mitjançant la seva acció. Aquesta activitat tant física com mental fa que, a poc a poc, les coses que el nen percep es vagin adequant i les vagi integrant, consolidant-se així uns esquemes mentals que seran la base de les futures estructures mentals.

Durant els dos primers anys l'acció està a la base de tot el que fa el nen, tot ha de ser reconegut mitjançant els sentits, hi ha una necessitat real d'actuar. Més endavant aquesta acció es va interioritzant, això vol dir que ja es pot pensar en les coses sense fer-les o veure-les. Es pot pensar en allò sense necessitat de tenir-ho davant; el nen pot recordar persones i fets no presents i anticipar algunes situacions futures. Aquesta capacitat representativa és una fita molt important en el desenvolupament intel·lectual que obre el camí cap al pensament lògic adult.

3.3.1. *Els aprenentatges a l'Escola Bressol*

Si estem d'acord en el que s'ha dit fins ara sobre la naturalesa espontània de construcció del coneixement en el nen, ens cal reflexionar sobre el paper de l'escola bressol en aquest desenvolupament.

Si parlem d'escola bressol vol dir que aquesta té una funció educativa i que el nen aprendrà moltes coses que li serviran tant a nivell cognitiu, com afectiu o social. Per tant, a l'escola bressol ja es posa en marxa el que en podem dir procés d'ensenyament o d'aprenentatge. Pensem, però, que l'educació en aquests nivells s'ha d'entendre en un sentit molt ampli, que no cal caure en l'excessiva «pedagogització» de les activitats sinó saber proporcionar tots aquells mitjans necessaris perquè el nen evolucioni favorablement. No cal massa tècniques educatives sinó uns objectius clars que permetin el desenvolupament del nen, tot tenint en compte l'evolució espontània del procés maduratiu, les característiques de cada nen, això és, la seva individualitat.

Sabem que el desenvolupament cognitiu es realitza seguint els estadis que ens planteja Piaget, i que cal començar per portar a terme una educació cognitiva. És evident que el nen «normal» en un medi «normal» arriba a assolir tots els estadis per l'estructuració del seu pensament. Per això, no es tracta d'ensenyar, el nen «normal» en un medi «normal» arriba a assolir tots els estadis per l'estructuració del seu pensament. Per això, no es tracta d'ensenyar al nen la coordinació visió-prensió, ni que aprengui què és l'objecte permanent, o a representar o què és la reversibilitat, sinó de posar els mitjans perquè pugui arribar a estructurar i construir el seu propi pensament que permeti assolir tots aquests avenços.

Organització de la classe: racons i activitats

Hem parlat del fet que hi ha un procés espontani d'adquisició de coneixements que l'escola bressol ha de conèixer i aprofitar per afavorir-lo, encarrilar-lo i enriquir-lo si cal.

En els primers anys de vida els aprenentatges es donen precisament gràcies a l'interès que el nen demostra per al món que l'envolta, objectes i persones. La capacitat d'exploració del nen és enorme.

L'interès i la curiositat el desborden i la seva forma de jugar és la que realment li fa aprendre coses. Cal, per això, estimular i valorar el joc perquè, com ja hem assenyalat abans, és el que li permet anar construint conceptes i nocions que són, sens dubte, els seus primers aprenentatges.

Molts treballs de reflexió sobre l'escola bressol han afirmat la importància i els avantatges d'una metodologia joc-treball. Aquesta es refereix al trencament de la dicotomia joc-treball i a l'intent d'una organització de la classe que permeti tot jugant assolir uns aprenentatges.

Un canvi en l'organització de la classe pot proposar-se assolir tant uns objectius cognitius com afectius i socials, afavorint així un desenvolupament global de la personalitat.

El nen aprèn a ésser autònom i independent davant la feina, responsabilitzant-se de feines concretes, però també aprenent a conviure amb els companys, a compartir i a cooperar amb ells. La classe es converteix en un lloc on el nen és realment el subjecte de l'activitat que allà s'hi fa. Aquestes activitats responen a les necessitat i als interessos del nen segons la seva edat. Pensem que una organització d'aquest caire es pot iniciar favorablement al voltant dels 3 anys.

Per aconseguir aquests canvis s'organitza la classe per racons, tallers o grups on es desenvoluparan les diferents activitats. Cadascun del racons té un material adient, en funció de l'activitat a desenvolupar-hi. A títol d'exemple voldríem presentar aquelles activitats que ens semblen pertinents en aquestes primeres edats:

Activitats de tipus lògico-matemàtic: són aquelles que estimulen l'agrupament, l'ordenació i la relació d'objectes i situacions. Aquestes activitats es poden fer en diferents racons com els de construccions, jocs de taula, jocs d'habilitat motriu (puzzles, trencaclosques...).

Activitats de tipus simbòlic: totes aquelles que afavoreixen la imitació, el joc de «fer com si», on la realitat és viscuda pels nens i on poden elaborar-la segons les seves possibilitats.

Els racons que inclourien aquestes activitats són el de dramatització, de joc simbòlic, de plàstica, etc.

Activitats de tipus físic: que permeten i estimulen l'exploració de les propietats físiques dels objectes, l'experimentació i l'observació de les seves reaccions. Podem pensar en un racó de ciències, de fusteria, etc.

Activitats de llenguatge: hi són presents en totes les situacions d'aprenentatge.

Activitats de tipus motrius: jocs dirigits, jocs en general, on es desenvoluparia la motricitat, l'equilibri, etc.

Caldrà per aconseguir aquesta organització uns mínims en qüestió d'espai material i personal. Pel que fa a l'espai en estudis anteriors ja s'ha parlat de la idoneïtat d'aquest.

És molt important fer notar que en tots i cadascun dels racons que volguem muntar, no s'hi treballa únicament això que aquí hem reflectit, sinó que en cadascun d'ells existeix una tasca globalitzada, és a dir, que el llenguatge per exemple, es treballa en tots, igual que podem trobar activitats lògico-matemàtiques en el racó del joc simbòlic... etc.

Sabem també de la dificultat del treball en racons a l'Escola Bressol donat principalment per la velocitat amb què els infants canvien de joc, i també per la dificultat que existeix, per part del nen d'aquestes edats, de mantenir un projecte, ja que encara el material amb les seves formes vistoses li fan variar constantment l'objectiu.

Malgrat tot, creiem que es un entrenament important que cal fer, perquè ajudarà a l'infant a anar aprofundint i enriquint el seu treball, el qual tindrà un màxim aprofitament en l'etapa de parvulari.

4. LA VIDA RELACIONAL A L'ESCOLA BRESSOL

4.1. L'ENTRADA A L'ESCOLA BRESSOL. RELACIÓ PARES-EDUCADORS

En un altre punt del treball hem parlat de la funció social que apleix l'Escola Bressol, basada en l'estreta col·laboració entre pares i educadors. Amb tot cal assenyalar que aquesta col·laboració mútua no sorgeix pel sol fet de sol·licitar-la ni perquè sigui una actitud donada *a priori* i espontàniament; la col·laboració forma part d'una tasca el propòsit de la qual és crear bases clares per al diàleg entre pares i educadors, ja que en aquest diàleg s'anirà coneixent, comprenent i acceptant els factors que configuren la relació entre les persones directament vinculades al nen dins del seu nou medi.

Encarant aquesta col·laboració com una tasca, com un procés que acompanya a la vegada el procés del nen a l'escola, tant pares com educadors estaran preparats no només per a compartir objectius pedagògics sinó també per a enfrontar, de manera flexible, els naturals alts i baixos que puguin donar-se dins de la relació, certs maledentesos que sens cap dubte recauen perjudicialment sobre el nen.

És evident que el diàleg entre pares i educadors s'estructura al voltant del nen, un nen que està a punt de passar, parcialment, d'un medi social reduït (la família) a un medi social ampli (l'escola). Dins la família, el nen rep una atenció individual, les seves demandes són preses, per dir-ho així, com imperatius; a l'Escola Bressol l'atenció que rep és compartida i les seves demandes són satisfetes seguint un ordre que respon a una organització institucional, però també a una planificació de criteris educatius. Aquest pas que concretament

és el de l'entrada del nen a l'Escola Bressol significa per a ell i per a una de les parts dialogants (pares) una separació. Mentre per a l'educador, tot i ésser conscient d'aquesta separació, tal canvi forma part dels moments de la seva tasca: rebre el nen a l'Escola Bressol. Però, fonamentalment, l'educador —encara que no coneix el nen en particular— coneix per endavant les seves pròpies eines per començar a relacionar-se amb el nen i treballar amb aquest el període d'adaptació i sap, per la seva formació, les noves adquisicions que anirà realitzant, com estimular-les i com potenciar-les.

Semblaria doncs, a primera vista, que aquests dos interlocutors viuen de manera diferent la situació que atravesa el subjecte mateix del seu diàleg. A grans trets, uns (els pares) el lliuren i uns altres (els educadors) el reben. Els pares, malgrat haver-se informat sobre l'Escola Bressol i haver-la escollit amb molt de compte, sentiran que dipositen el seu fill en un medi que no controlen, mentre que l'educador, malgrat no conèixer individualment el nen, el rep en un medi les situacions del qual no arriben a ser-li absolutament imprevistes. Lliurar i rebre porten implícites dues actituds diferents. Es tractaria, doncs, d'apropar aquestes dues posicions per tal com és el nen el que es troba, diguéssim, enmig d'elles. L'entrada del nen a l'Escola Bressol comporta un conflicte intern que s'ha de tenir en compte tan com la necessitat que el nen sent d'expressar-lo. Les manifestacions dels nens variaran segons els canals d'expressió que utilitzin. El plor és una manifestació normal i positiva ja que a través d'ell el nen expressa les dificultats naturals i pròpies del seu procés d'adaptació. Les expressions d'aquestes dificultats varien d'acord amb les edats i responen a les característiques evolutives del moment de desenvolupament. Les alteracions del son i l'alimentació, el vòmit i la diarrea són manifestacions més corrents en els més petits; mentre que els més grans poden expressar-se mitjançant la utilització d'objectes que porten de casa a l'Escola Bressol, o viceversa, la dramatització en el joc, fent un retrocés en la parla o deixant per un període de controlar els esfínters. No podem pensar que la separació sociabilitza el nen, però sí hem de tenir en compte que les vivències de separació i d'adaptació —amb tot el conflictiu i el positiu que comporten— preparen el nen per elaborar totes les altres situacions de canvis, en definitiva de creixement, que haurà d'enfrontar en el futur. En síntesi, la sociabilització necessària per al nen no és conseqüència del pas d'un medi a un altre, sinó de les caracte-

ristiques favorables del model que se li ofereixi. És en aquest sentit que considerem erroni plantejar que l'Escola Bressol sociabilitza; creiem que l'Escola Bressol ha d'assentar les bases perquè el nen desenvolupi la seva capacitat i la seva necessitat de desenrotllament social.

Ara bé, si parlem de nens de tres o sis mesos, per exemple, en els quals aquesta necessitat no es presenta encara, veiem que l'entrada a l'Escola Bressol està motivada per factors personals dels pares i no per raons vinculades a requeriment de la pròpia evolució del nen. És en aquests casos on la bona relació entre pares i educadors esdevé de particular importància. Si bé l'Escola Bressol tindrà un plantejament pedagògic coherent que desenvoluparà amb lactants i nens fins a quatre anys, no hem d'oblidar que tractant-se de nens de tres mesos aquest planteig no és vist pels pares amb la mateixa claredat amb què ho veuen els educadors i, sobretot, no podem desconèixer el fet que la funció purament pedagògica, o educativa, és quelcom que tranquil·litza els pares en ser una funció definida, precisa i acceptada per ells. Per tant, com menys enquadrada en la tasca pedagògica estigui la relació entre el nen i l'educador major serà la necessitat dels pares d'un diàleg i d'un apropament a l'educador.

Les primeres entrevistes que els pares realitzin a l'Escola Bressol, tant per visitar l'edifici, prendre contacte amb els educadors i amb altres pares, així com per conèixer el funcionament de la institució i anar interioritzant-se de la seva línia, han de servir perquè a través d'un contacte real amb el nou medi del seu fill concretin també la seva pròpia idea d'Escola Bressol. És a dir, que també ells de forma paulatina vagin realitzant una adaptació a aquest canvi que s'inicia (qualsevol que sigui l'edat del nen en entrar) amb una separació. És possible que en un primer moment els pares tinguin necessitat, més que d'escoltar sobre la planificació interna de l'escola (projecte que els resultarà potser de llarg termini), de comunicar les seves preocupacions immediates lligades en general a l'angoixa de la separació. Com més clars tinguin els pares els motius pels quals han pres la decisió de portar el seu fill a l'escola, més relaxadament podran col·laborar. Ja siguin motius laborals, educatius, socials, familiars, ja sigui perquè a la mare li resulti conflictiu fer-se càrrec de la formació i l'atenció del seu fill en aquesta primera etapa de la seva vida (motiu aquest darrer quasi mai explícitament re-

conegut), sempre existirà un nivell d'angoixa que possiblement, segons els casos, pot tenir diverses manifestacions determinants en el procés d'adaptació del nen. A aquestes manifestacions ens referirem quan mencionàvem factors que intervenen en la relació pares-educadors.

Quan parlem de lliurar i rebre no només evoquem la imatge d'un nen que passa de braços de la mare a braços d'una persona per a ell desconeguda, sense haver-ho desitjat, introduïm també en aquesta imatge la fantasia de substitució que pot viure la mare. Fantasia que a ella li resulta dolorosa i que el nen rep. Aquest sentiment de substitució, que donades les tasques concretes portades a terme a l'escola té una base real (atenció i cura del nen realitzades amb afectivitat), no té perquè ser un factor negatiu, sempre i quan l'educadora, per la seva banda, no ho experimenti i d'alguna manera ho comunicui a la mare. Aquí veiem que la fantasia de substitució pot estar tant en la mare com en l'educadora.

Una de les formes a través de la qual l'educadora pot «jugar aquesta fantasia» és donant a entendre a la mare que, per raons professionals, ella «sap» com atendre i comprendre el nen; també pot mal interpretar o, millor dit, interpretar literalment l'ansietat, la desconfiança, la competitivitat o, fins i tot, certa desvalorització que de vegades manifesten les mares enfront de la tasca de l'educadora, sense veure que solen ésser expressions de la dificultat amb què els pares es separen dels seus fills.

El rol de l'educador davant la seva tasca, el nen i els pares ha d'estar estructurat en funció del treball específic i del context on aquest rol es desenvolupa, de manera que les relacions siguin equilibrades. És normal veure que en les entrevistes amb els pares sorgeixen una sèrie de dades que corresponen a diferents nivells respecte a la història del nen i al seu medi. Si bé totes les dades que es puguin reunir són valioses, l'educador haurà de fer-ne una selecció també estructurada d'acord amb els seus objectius. El coneixement de certes problemàtiques familiars o socials dona un context i és un marc referencial per l'educador. Aquestes dades, però, han de ser enregistrades en la mesura que l'educador pugui utilitzar-les sense barrejar nivells d'informació, la qual cosa el portaria a desdibuixar els objectius o a pretendre abastar camps que s'escapen als seus

coneixements (l'educador prendria el rol de psicòleg o d'assistent social, per exemple). És important que l'educador pugui detectar el moment en què els pares facin una aportació de dades que, malgrat ésser involuntàriament, tendeixi només a desviar l'atenció —per exemple la presentació d'una problemàtica molt complexa, la solució de la qual no està en mans de l'educador, que porti a ocultar un problema més específic i més directament relacionat amb el nen, com pot ser el d'un nen no desitjat—. Per tot això és convenient que l'educador:

- Guiï les entrevistes tenint en compte les expectatives dels pares. Les expectatives i les demandes a la funció de l'escola no només varien segons l'edat del nen quan entra, sinó també d'acord amb la idea que els pares tenen de l'escola i el motiu real pel qual han decidit d'enviar-hi el seu fill;

- confronti les dades que l'observació directa del nen li brindi amb les dades que els pares li proporcionin:

- incorpori aquestes dades paulatinament, prenent-se el temps necessari per verificar-les;

- els classifiqui segons els diferents nivells a què es refereixin i en un ordre que li permeti trobar gradualment les solucions;

- sàpiga deixar de banda certes dades i controlar l'ansietat que li faria fer-ne una aplicació irreflexiva;

- sàpiga delimitar en les entrevistes el seu camp professional i en cas necessari iniciar un treball de derivació a altres professionals.

Quan hem mencionat el sentiment de substitució agafàvem la imatge del nen que passa de rebre determinades atencions de la seva mare a rebre-les de l'educadora. Si bé en l'actualitat hi ha una tendència a que tant dones com homes executin el paper d'educadors a l'Escola Bressol, aquestes atencions són tradicionalment tasques femenines. Tasques per a les quals s'ha cregut que era suficient la presència d'una dona, ja que aquesta posseïa l'instint maternal. Tot i que aquí no ens correspon estendre'ns sobre aquest punt, és qüestió vàlida d'assenyalar donat que aquest punt de vista porta

implícit el problema de la formació de l'educador: gràcies a la confiança en l'efectivitat de l'instint maternal, les exigències de professionalitat-formació han estat mínimes i, encara avui, entre les mateixes educadores apareixen certs aspectes a discutir quan es tracta d'una educadora que té fills i d'una altra que no és mare. Podem mencionar a nivell d'anècdota i per deixar plantejat el tema el següent fet: dues educadores es van presentar a un concurs per a unes places d'escola bressol. Ambdues havien estudiat juntes i continuat en la mateixa línia formativa; una va ser acceptada i l'altra no. La resposta que trobarem primer, considerant que pel que fa a coneixements estaven molt igualades, fou que una (l'acceptada) tenia un nen de mesos mentre que l'altra no tenia fills. Això ens fa pensar que la idea de maternitat està fortament arrelada a la idea d'educadora. No es tracta de tornar a una polèmica ja superada: dots naturals *versus* formació professional, es tracta de definir els primers més enllà de l'afirmació simplista de l'instint maternal i de fonamentar el segon més enllà d'una incessant recerca de metodologies i didàctiques.

Si prenem la proposta de R. Cousinet (1980) «aprendre a viure amb els nens» no la podem interpretar com un deixar de ser el model que se li ofereix al nen per a prendre aquest com a model; moltes vegades, i gairebé com un recurs didàctic, cometem la petita estafada de simular ignorància perquè el nen ens ensenyi «com es fa», o pitjor encara, submergin el nen en una llibertat que per a ell té un significat diferent al de l'adult. Es tracta més aviat de conèixer en nosaltres mateixos allò que intentem que el nen conegui.

L'Escola Bressol que es planteja tasques en comú amb els pares o una participació activa de part d'aquests haurà de comptar amb un personal capacitat també per sensibilitzar-los al voltant del món del nen i per poder donar-los de manera simple i clara una fonamentació teòrica de les propostes concretes de treball. Aquesta tasca de fonamentació contribueix al fet que els pares no se sentin fora del «saber» dels educadors i a que no jutgin d'arbitraris o d'utòpics els plantejaments pedagògics. Amb això no volem dir que l'Escola Bressol haurà d'abastar, o més encara, que l'educador haurà de responsabilitzar-se o sobrecarregar-se d'una labor educativa cap als pares, però sí que, mínimament, haurà d'estar en condicions d'explicar el perquè i el per a què de certs criteris; per exemple, saber donar una

resposta clara, i en conseqüència d'utilitat, al fet que a l'Escola Bressol es permeti al seu fill *embrutar-se* amb terra, inserint senzillament aquesta *activitat* del nen en el seu moment evolutiu. Aquesta senzillesa és important ja que, en part, la tasca pedagògica sol ser vista com una tasca amb certs punts o característiques propers a la utopia, i precisament una informació fonamentada en termes, diguem-ne, llibrescs, sol identificar-se amb un plantejament utòpic, la qual cosa porta com a conseqüència una actitud que tendeix a oposar a aquesta «utopia» la «realitat quotidiana» de la casa o del medi del nen. Saber matisar les postures teòriques amb la realitat individual que els pares aporten és un factor necessari per un diàleg enriquidor entre aquests i els educadors. S'ha de tenir en compte que quan els educadors informin sobre l'evolució dels nens i les seves adquisicions, recolzats en l'observació directa, l'avaluació i la formació teòrica, hauran de fer-ho de manera flexible i transmetent també aquesta flexibilitat als pares perquè puguin acompanyar el desenvolupament dels seus fills de manera relaxada. Les dades teòriques, els coneixements no són valuosos, en aquest cas, si es converteixen en un marc de referència rígid al qual es recorra per una comparació constant de processos particulars; són més aviat motiu de desconcert i d'ansietat pels pares. Per tot això és necessari, per part de l'educador, una profunda acceptació del fet que el nen en entrar a l'Escola Bressol ho fa amb una història pròpia; un nen de tres mesos ja posseeix la seva història de tres mesos. Acceptar això significa que l'educador ha superat la idea que el nen és un buit que cal anar omplint (idea que encara perdura tractant-se de nens en edat escolar, i que es manifesta en la distribució fixa dels rols: mestre/alumne, identificant el primer amb qui dóna i el segon amb qui rep).

Creiem que per a una tasca integrada i coherent és necessari que l'educador encari la seva formació des de diferents punts de vista: des de la perspectiva educador-coneixements; educador-nen; educador-pares; educador-medi, i reflexioni sobre la relació que té ell mateix amb la seva pròpia tasca, ja que fóra ingenu suposar —malgrat que les característiques laborals de l'educador són particulars i es diferencien en molts aspectes de les de qualsevol altre treballador— que aquest no està subjecte al desgast, a la rutina, al cansament i a una sèrie de conflictes, tant dins de l'àmbit específic del seu treball com en un marc més ampli, que fan referència al seu rol.

4.2. ASPECTES PREVENTIUS

En parlar de prevenció a l'Escola Bressol pensem que cal assenyalar dos nivells: un que aniria més lligat a tots els aspectes relacionats amb la potenciació del benestar a la llar i que correspondria a un nivell de prevenció primària, i un altre que seria el que fa referència a tota la tasca preventiva que pertoca a la possibilitat de poder detectar certs signes d'anomalia i que correspondria al que en diem diagnòstic precoç i que està dins el nivell de prevenció secundària. En relació al primer aspecte cal pensar, en un primer moment, en el personal format i conscient de les diferents necessitats dels nens, en funció del moment evolutiu i de les característiques individuals del nen, el que proporcionarà els estímuls més adequats i que seran afavoridors d'un bon desenvolupament global.

Però en parlar d'educadors en una escola bressol cal pensar en els pares i en les relacions que s'estableixen entre ells i el personal. En primer lloc serà el treball de col·laboració i complementació el que els ajudarà, ja que cal considerar que l'educació no és tasca exclusiva de l'Escola Bressol sinó que és una tasca a realitzar conjuntament.

I és també en aquest sentit que anteriorment plantejàvem el caràcter tranquil·litzador que té per als pares conèixer a fons l'institució, el que farà el seu fill, i el poder parlar amb els educadors dels diferents punts de vista educatius. Cal tenir en compte el profitós que pot ésser el fet de compartir i tot allò que aquest «compartir» implica de suport i contenció.

Un aspecte que cal assenyalar és que si bé en molts moments es pot ajudar l'evolució positiva de l'infant, amb un bon treball de compartir i col·laborar, no cal oblidar les rivalitats que es donen en moments determinats, però si hi ha un bon lligam establert entre pares i educadors s'afavorirà el que es puguin verbalitzar i treballar en els moments més adients.

En relació a la detecció precoç pensem que és precisament dins aquest marc on es pot fer una valoració dels signes d'anomalia que poden aparèixer en l'evolució de l'infant i a partir d'aquí possibilitar la canalització de recursos a emprar, ja sia endegant-ne dintre la institució o recorrent a serveis especialitzats.

4.3. EL NEN I EL SEU NOU MEDI: L'EDUCADOR-ELS NENS

Si situem les adquisicions i els aprenentatges dins un marc relacional, és perquè aquests comporten noves formes de relació amb la realitat interna i externa del subjecte que aprèn. Això no significa que prenguem l'aprenentatge com a punt de partida de la perspectiva relacional, ja que el nen arriba a estar capacitat per a determinades adquisicions quan les seves necessitats es poden estructurar sobre vincles afectius; és a dir, quan se li brinda models relacionals favorables al seu desenvolupament. La inter-relació entre afectivitat i aprenentatge és molt estreta i configuren un procés d'integració i diferenciació, d'adaptació i autonomia, en el qual està compromesa tota la personalitat.

Quan hem parlat de l'entrada del nen a l'Escola Bressol, com a situació de canvi en la seva vida, hem tingut en compte la diferència existent entre l'entorn familiar i l'escolar. Ara, veurem com trobar o crear, en el context de l'Escola Bressol, condicions i vincles que tinguin característiques en comú amb aquell —no es tracta, és clar, de reproduir el medi familiar, ni de reemplaçar-lo, essent el vincle mare-fill, per exemple, impossible de substituir.

Si pensem en aquestes característiques comunes, desestimant el criteri de reproducció, veurem que vénen donades pel propi nen, per la necessitat de satisfer les seves demandes afectives, presents tant a casa com a l'escola. Les necessitats bàsiques del nen, des de les físiques fins a les afectives, no varien pel sol fet de realitzar un canvi de medi, mentre que sí es modifica, dependent d'aquest, la forma d'expressar-les. És aquí quan l'educador ha d'intervenir per possibilitar al nen la recerca d'aquesta nova forma d'expressió que s'anirà adequant, paulatinament, al nou vincle. Serien, doncs, els aspectes afectius els que crearien un espai en comú en el qual el nen pot continuar buscant l'equilibri entre les seves necessitats internes i les exigències exteriors, fonamental per a la seva maduració, a més d'anar ampliant els models relacionals.

Ja sigui un lactant o un nen de tres anys serà amb l'educador amb qui el nen establirà el primer contacte per satisfer les seves necessitats; només a partir d'aquest apropament es relacionarà amb el medi físic i posteriorment amb els altres nens. Adhuc si l'educador es val

de joguines, cançons o jocs, totes les propostes per a iniciar una comunicació giraran, en un principi, al voltant de l'actitud de l'educador. El contacte corporal, els gests, les mirades, els somriures, les xerradisses, les paraules amb què l'educador es relaciona amb el nen estan relacionades amb aquesta actitud que en gran mesura el nen «reconeix». Aquest reconeixement o evocació no és vàlid a nivell d'identificació (educador-mare) sinó que és valuós en tant que desperta en el nen un sentiment de seguretat.

En un principi, la presència, el cos de l'educadora, és el micro-medi protector dins d'un medi més ampli que el nen descobrirà a mesura que les seves possibilitats d'exploració augmentin.

Si pensen que la figura de l'educador és un nucli important tant per al procés d'adaptació com per als desenvolupaments que el nen porta a terme a l'Escola Bressol, hem de tenir en compte alguns aspectes que influeixen en la qualitat de la relació educador-nen. El nombre de nens i l'espai disponible són dos factors que incideixen molt directament. Plantejar l'atenció individualitzada per als lactants resulta més que evident, però també hem de considerar-la necessària, en tot un primer període, sigui quina sigui l'edat del nen que ingressa a l'escola. No hem de pensar que aquest període tingui un començament i un final estrictament determinats per una programació, ni que es passi per ordre de l'atenció individualitzada (els més petits) a les activitats de grup (els més grans). Si bé la proposta educativa és anar treballant progressivament certes consignes grupals —amb el doble objectiu de realitzar una tasca concreta, d'una banda, i d'iniciar una dinàmica de socialització, de l'altra—. L'educador ha d'estar capacitat i comptar amb els recursos que li permetin «tornar» a una relació individual amb el nen que ho requereixi, sense que això li suposi una desatenció vers els altres nens; és a dir que l'educador des del grup donarà els passos necessaris, no per sortir a la recerca del nen que reclama la seva atenció individual, sinó perquè aquest —amb les seves característiques personals— trobi la seva manera, el seu ritme i el seu nivell d'integració. No es tracta d'aconseguir que el nen deixi de fer demandes individuals sinó d'ajudar-lo a realitzar-les dins un context que faci possible la satisfacció d'aquestes. Aquest reajustament i adequació d'expectatives i demandes és el que constitueix la integració. D'altra forma, interpretariem l'atenció individualitzada, tan fonamental en aquests anys, com una tasca que

requereix un temps il·limitat i com una relació extra que desorganitza les activitats i el ritme grupal. Les característiques de cada nen individual és un element configurador dels grups; sense tenir-los sempre presents el plantejament d'integració, socialització i autonomia mancaria de base. L'educador no pot pensar que el nen, bon punt adquirits certs hàbits comuns, deixi ja de demanar l'atenció individual. La manifestació d'aquesta demanda es dona sota diverses actituds i a través de diversos canals i, en general, són molt accentuades. Si bé és cert que certes conductes «problematitzen» la tasca de l'educador, no se les ha d'interpretar com a manifestacions d'un «nen-problema» (ens referim a nens que per la seva història personal i l'observació de l'educador no es poden enquadrar en la patologia).

En un altre punt del nostre treball hem parlat sobre les característiques i la funció de l'espai a l'Escola Bressol; aquí voldríem remarcar que l'espai ha de respondre a la necessitat de seguretat del nen, per tant ha d'oferir-li punts de referència clars i constants que li permetin realitzar un reconeixement tranquil·litzador. Si sovint associem espai amb llibertat, no hem d'oblidar que el nen, en entrar a l'escola, es troba en una situació de dependència i la relació que pot establir amb l'espai estarà condicionada per la seva necessitat de trobar el seu lloc protector i estable, més que no pas per necessitats expansives. Evidentment, no proposem amb això un espai reduït, sinó un espai que permeti al nen conèixer-lo i reconèixer-lo i que tingui possibilitats d'enriquir-se, podríem dir, de créixer harmònicament. Sense aquest sentiment de seguretat el valor d'estímul que en sí mateix posseeix l'espai es perdria, així com les propostes de la seva utilització.

Es pot dir que en quasi totes les tasques que l'educador duu a terme subjau l'objectiu de proporcionar el nen les eines per desenvolupar les seves capacitats. És en aquest sentit que el vincle afectiu i la relació amb les persones que intervenen fan que el treball de l'educador transcendeixi les activitats mateixes. Semblaria doncs que existeixen dues línies de treball, una immediata, més visible, i una altra, els resultats de la qual no es presenten amb tanta claredat ni amb la mateixa rapidesa (és curiós observar que els educadors encarregats de nens de dos anys i mig en endavant se senten molt més gratificats professionalment que aquells que s'encarreguen dels lactants; sens dubte, això té relació amb el fet de poder observar re-

sultats d'activitats, «treballs», que a la vegada es poden mostrar als pares, que van ja pantant fora del nen els seus progressos). Plantejar-se separatament aquestes línies seria erroni. Centrar el plantejament exclusivament en el relacional ens faria perdre importants fites que les tècniques pedagògiques han aconseguit en el camp de l'Escola Bressol. Centrar-lo en les adquisicions seria col·locar de ple l'Escola Bressol en el camp de l'aprenentatge, la qual cosa ens portaria a perdre de vista aquests objectius subjacents i a basar-nos en tota una rica gamma d'activitats —a les quals no volem restar validesa— que imposen un ritme i una actualització tals (no només de didàctiques sinó de materials didàctics també) que poden obligar l'educador a posar en un segon pla els aspectes relacionals, o el treball d'observació; es pot arribar, fins i tot, al fet que un exercici, per exemple de psicomotricitat, sigui treballat com un objectiu pedagògic en ell mateix.

És en aquesta «intencionalitat» de les activitats on es combinen ambdues línies i on el paper de l'educador arriba a ser tan insubstituïble com diem abans del vincle mare-fill, ja que en la relació nen-educador el vincle afectiu té una finalitat conscient per a treballar amb el nen a nivell d'adquisicions; així com les activitats que proposa i realitza també tenen un objectiu encaminat a potenciar en el nen aptituds que li permetin afrontar amb confiança el seu propi procés de creixement. Per altra part, aquesta «intencionalitat» no només es dona perquè existeix en el programa i en l'actitud de l'educador, sinó a més perquè el nen pren aquesta activitat com un mitjà, com un canal d'expressió del seu món intern i de la seva necessitat de relació. La qualitat de les activitats, així com la qualitat de la relació, resideix precisament en la possibilitat que brinda al nen per a manifestar-se equilibradament. Al costat del material proposat al nen perquè esculli, llenci, pinti, enganxi o talli; al costat de l'exercici corporal que se li proposa sempre hi ha d'haver l'educador, transmetent-li amb tota la seva actitud, des de la claredat de la consigna, fins el respecte del ritme individual, la confiança en ell mateix. És una actitud, no una exigència arbitrària deguda a una incorrecta confrontació entre el marc teòric i la realitat del nen i el seu medi; no és tampoc una demanda resultant, al seu torn, d'altres demandes fetes a l'educador per part del medi familiar, unes vegades, o institucionals, unes altres.

Finalment, val a dir que la situació de canvi, l'adaptació, els hàbits, el compartir, participar, relacionar-se, expressar, trobar un lloc en un nou context són les constants de tota la vida escolar del nen i de l'adolescent, a més a més del benestar i desenvolupament del nen de tres mesos a quatre anys, i és llavors en aquest sentit que l'Escola Bressol s'insereix en el camp pedagògic.

5. ENQUESTES

INTRODUCCIÓ

L'Escola Bressol avui és un tema molt debatut quan es tracten les avantatges i desavantatges de la seva utilització. Hi ha persones que la utilitzen per una necessitat podríem dir-ne social i d'altres pel que té d'educatiu, existint a la vegada un nucli de persones que no la consideren necessària i opten per no portar-hi llurs fills.

Malgrat tot, donat que existeixen, pensem que cal conèixer l'opinió i el concepte que d'ella en tenen tant els usuaris, pares dels nens, com els professionals que hi treballen.

Per la nostra banda, com a professionals interessats en aquestes primeres edats, voldríem conèixer tot un seguit de qüestions tals com:

- Motius pels quals un nen és dut a l'Escola Bressol.
- Motius pels quals un infant no és dut a l'Escola Bressol.
- Què esperen els pares de l'Escola Bressol.
- Opinió que mereix als pares l'Escola Bressol que utilitzen.
- Objectius plantejats pels educadors.
-, etc.

El conèixer les diferents opinions d'ambdues parts, pares i educadors, ens pot permetre veure si la demanda d'uns està d'acord amb l'oferta dels altres, o si al contrari, la demanda i l'oferta no tenen res a veure una amb l'altra.

Amb aquests objectius s'han elaborat tres enquestes mixtes, amb respostes obertes i tancades, que permetrà a curt termini obtenir uns resultats ràpids i necessaris.

La utilització de l'enquesta caldrà concretar-la amb un tècnic especialista, pel que fa referència als aspectes de sondeig, mostratge, distribució i recollida de dades.

OBJECTIUS ESPECÍFICS EN CADASCUNA DE LES ENQUESTES PROPOSADES

Educadors

Amb aquesta enquesta pretenem conèixer quina és la idea que tenen sobre l'Escola Bressol, els objectius que es plantegen, així com saber quin tipus de relació estableixen tant amb els pares com amb els altres professionals que intervenen a l'Escola. També ens interessa conèixer quines són les activitats que consideren prioritàries i les hores que els dediquen.

Pares

L'enquesta dirigida als pares que porten llur/s fill/s a l'Escola Bressol pretén indagar els motius pels quals els hi duen, els criteris que han emprat en triar-la, els aspectes que més valoren i el nivell de participació en la vida de l'Escola que mantenen o pretenen mantenir.

Pel que fa als pares que no porten els seus fills a l'Escola Bressol, l'enquesta pretén esbrinar el perquè no li porten i quin serà el moment que ells creuran oportú per portar l'infant a l'Escola.

Pensem que obtenir informació directa dels usuaris i professionals pot ser motiu d'un estudi profund i llarg, el qual hauria de ser a la vegada tractat de forma monogràfica; per tant, en el marc del nostre treball només pretenem plantejar el tema.

ENQUESTA ALS PARES QUE NO PORTEN EL SEU FILL A L'ESCOLA BRESSOL

Marqueu amb una creu les respostes que més s'avinguin amb la vostra manera de pensar respecte al tema de l'Escola Bressol.

1. No porto el meu fill a l'Escola Bressol perquè:

Un dels dos no treballa.

Preferim deixar-lo a casa amb algú (avis, cangur).

No ho considerem necessari.

Ho considerem necessari però no podem pagar-la.

Justificació de les respostes

.....

2. Quan portaràs el teu fill a l'Escola Bressol?

Quan neixi un germà.

Quan tingui 4 anys (inici pervulari).

Quan tingui 6 anys (inici d'E. G. B.).

Quan comencem a treballar.

Quan no tinguem a ningú amb qui deixar-lo.

D'altres

.....

Justificació de les respostes

.....

ENQUESTA DIRIGIDA ALS EDUCADORS D'ESCOLA BRESSOL

Assenyala aquelles respostes que més s'adeqüin a la teva concepció d'Escola Bressol. T'agraïrem que justifiquessis la resposta.

Dades

Grup al que pertany l'Escola Bressol on treballes:

Pública.

Privada.

Municipal.

De quin grup ets responsable?

.....

Fas tasques de coordinació o direcció?

Si

No

Qüestionari

1. Què és per a tu l'Escola Bressol?

Una experiència educativa necessària per a tots els nens.

Un lloc on només s'acullen els nens mentre els pares treballen.

Una experiència social necessària per a tots els nens.

D'altres

.....

.....

Justificació de les respostes

.....

.....

2. Objectius de l'Escola Bressol.

Educar l'infant per al parvulari.

Ajudar l'infant en el seu desenvolupament general.

Potenciar el joc i la seva relació amb els companys.

D'altres

Justificació de les respostes

3. Quin tipus de relació estableixes amb els pares?

Mitjançant comentaris en portar i recollir l'infant.
Entrevistes individuals concertades.
Reunions grup-classe.
Programació de xerrades i conferències del seu interès.
Fomento l'entrada dels pares a la classe (adaptació, activitats concretes, etc.).

D'altres

Justificació de les respostes

4. Relacions amb els educadors de diferents nivells.

Només mantinc relacions cordials d'amistat amb tots els membres.
Programem conjuntament les tasques educatives.
Tenim les responsabilitats compartides.
A ser possible assistim tot el claustre a xerrades o conferències d'interès.
Participa també el personal no docent en la tasca pedagògica de l'Escola Bressol (claustres, reunions, etc.).
No participa el personal no docent en les tasques pedagògiques.

D'altres
.....
.....

Justificació de les respostes
.....
.....

5. Assenyala la/les activitat/s que portes a terme habitualment i el temps diari que hi dediques.

Temps en hores i minuts

Joc lliure
Joc organitzat
Plàstica
Psicomotricitat
Tasques d'aprenentatge puntuals
Expressió (titelles, cançons...)
Menjar
Dormir
Control d'esfínters

D'altres
.....
.....

Justificació de les respostes
.....
.....

**ENQUESTA ALS PARES QUE PORTEN EL SEU FILL
A L'ESCOLA BRESSOL**

Dades

Professió del pare Edat

Professió de la mare Edat

Qüestionari

1. Per quin motiu portes el teu fill a l'Escola Bressol?

Perquè treballem i no tenim ningú amb qui deixar-lo.

Per tenir unes hores lliures: per comprar, per atendre un nou fill, activitats de lleure...

Perquè l'infant necessita estar amb altres nens.

Perquè li ensenyaran coses.

D'altres (especificar)

Justificació de les respostes

2. Quins criteris has fet servir a l'hora de triar l'Escola Bressol?

A prop de casa o de la feina.

Per preu assequible.

Per la seva bona reputació a través de veïns, amics, familiars.

Per la bona impressió en visitar-la: espai, educadors, material, bon menjar, etc.

D'altres

Justificació de les respostes

3. Com participeu en les activitats de l'Escola Bressol?

No hi tinc cap relació.

Participo en la vida de l'Escola Bressol a nivell de:
Festes populars.

Reunions periòdiques de classe.
Reunions periòdiques generals.
Entrevistes individuals concertades amb l'educador del meu fill.
Entrevistes individuals concertades amb el responsable o director de l'Escola Bressol.
Parlo amb l'educador quan cal.

D'altres

Justificació de les respostes

4. Què és el que més valors de l'Escola Bressol? (poseu un número per ordre de preferència a les respostes que us semblin millor).

Els locals i espais (pati, sales, etc.).
Els educadors.
El material (joguines, cartolines, dacs, etc.).
Les sortides.
Les festes.
La pedagogia que es porta a terme.
La disciplina.
El menjar.

D'altres

Justificació de les respostes

5. Què és el que trobes a faltar?

.....

6. Podeu afegir tot allò que vulgueu explicar i no es trobi inclòs a les preguntes.

6. BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J. DE: *Manual de psiquiatría infantil*, Toray Masson, Barcelona, 1973.
- ÁNGEL, C.: *El desenvolupament del comportament psicomotor dels nens*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1980.
- BALAGUER, I.; BOIX, A.; ODENA, P.; MASJUAN, J. M., i RIPOLL, J.: *Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos*, Rosa Sentat, Barcelona, 1974.
- BOWER, T. G. R.: *El desarrollo del niño pequeño*, Debate, Madrid, 1979.
- BROWN, R.: *Words and Things*, Glencoe, 1958.
- BRUNER, J. S.: *De la comunicación al lenguaje*, en «Monografía, Infancia y aprendizaje», Pablo del Río, Madrid, 1981.
- BRUNET, O., i LEZINE, I.: *El desarrollo psicológico de la primera infancia*, Pablo del Río, Madrid, 1980.
- BULLOWA, M. (ed.): *Before speech*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.
- CAMAIONI, L.: *La prima infanzia*, Il Mulino, Bologna, 1980.
- CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V., i BATES, E.: *La comunicazione del primo anno di vita*, Boringhieri, Torino, 1976.
- DASEN, INHELDER, LAVALLSE i RETSCHITZKY: *Naissance de l'intelligence chez l'enfant baoulé de Côte d'Ivoire*, Hans Huber, Berna, 1978.
- DAVIDSON: *Las guarderías infantiles*, Nova Terra, Barcelona, 1972.
- DAWS, D.: *Su hijo de un año*, Paidós, Barcelona.
- DORE, J.: *Holophrases speech acts and language ununiversal*, «Journal Child Language», núm. 2, 1975, pp. 21-40.
- FORMAN, G. (ed.): *Action and Thought*, Academic Press, New York, 1982.
- FRY, D. B.: *The development of the phonological system in the normal and deaf children*, en F. SMITH y G. A. MILLER: *The genesis of language*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1966.
- GOLDSCHMIED, E.: *El niño en la guardería*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1981.
- HARRIS, M., i altres: *Su hijo año a año, desde el nacimiento hasta la adolescencia*, Paidós, Buenos Aires, 1973.
- HALLIDAY, M. A. K.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Médica y Técnica, Barcelona, 1982.

- KAMII, C., i DEVRIES, R.: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Ed. Pablo del Río, Madrid, 1981.
- KELLOG, R.: *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Cincel, Kappelusz, 1981.
- KOUPERNIK, C.: *El desarrollo psicomotor de la primera infancia*, Paidea, Barcelona, 1968.
- LAPIERRE, A. i A.: *El adulto frente al niño (de 0 a 3 años)*, Científico Médica, Barcelona, 1982.
- LAPIERRE, A.: *Educación psicomotriz en la escuela maternal*, Científico Médica, Barcelona, 1977.
- LEBOVICI, S., i SOULE, M.: *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
- LENTIN, L.: *Enseñar a hablar*, Pablo del Río, Madrid, 1978.
- LEZINE, I.: *La primera infancia*, Gedisa, Barcelona, 1979.
- LANGER, J.: *The origin of logic. Six to twelve month*, Academic Press, New York, 1980.
- LEWIS, M. M.: *La naturaleza expresiva de las primeras vocalizaciones*, en J. PIAGET i altres, *El lenguaje y la inteligencia del niño*, Paidós, Barcelona, 1975.
- LUQUET, G. H.: *El dibujo infantil*, Médica y Técnica, Barcelona, 1978.
- LURÇAT, L.: *El parvulario, ¿una escuela diferente?*, Avance, Barcelona, 1976.
- : *Una escuela maternal*, Fontanella, Barcelona, 1982.
- LURIA, LEONTIEV i VIGOTSKY, *Psicología y pedagogía*, Akal, Madrid, 1973.
- MOZERE, L., i AUBERT, G.: *Guarderías*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- OLERON, P.: *El niño y la adquisición del lenguaje*, Morata, Madrid, 1980.
- OSBORNE, E.: *Su hijo de 4 años*, Paidós, Barcelona, 1981.
- OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil (de la edad-bebé a la madurez infantil)*, Morata, Madrid, 1976.
- PIAGET, J.: *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Prote, 1965.
- : *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
- : *El nacimiento de la inteligencia*, Aguilar, Madrid.
- PZELLINSKY, M., i FERNÁNDEZ, A.: *La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes*, Pac, Buenos Aires.
- RONDAL, J. A.: *El desarrollo del lenguaje*, Médica y Técnica, Barcelona, 1980.
- ROSENBLUTH, D.: *Su bebé*, Paidós, Barcelona, 1982.
- : *Su hijo de 2 años*, Paidós, Barcelona, 1969.
- : *Su hijo de 3 años*, Paidós, Barcelona, 1981.
- SCHAFER, H. R.: *El desarrollo de la sociabilidad*, Pablo del Río, Madrid, 1979.
- SCHWEBEL, M., i RAPH, J.: *Piaget en el aula*, Huemul, 1981.
- SIGUAN, M. (ed.): *Estudios de desarrollo del lenguaje*, Madrid, Pirámide, 1984.
- SILVERSTEIN, M.: *Shifters, linguistic categories and cultural description* (manuscrit no publicat)

- SNOW, Ferguson (ed.): *Talking to children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.
- SPITZ, R.: *El primer año de la vida del niño*, Fondo de Cultura Económico, México, 1969.
- STAMBAK, M.; SINCLAIR, H., i VERBA: *Los bebés y las cosas*, Gedisa, Barcelona, 1983.
- TONUCCI, F.: *A los tres años se investiga*, Avance, Madrid, 1977.
- TORRAS, E.: *¿Qué es ser niño?*, Gaya Ciencia, Barcelona, 1977.
- TRIADÓ, C.: *Els inicis del llenguatge*, Laia, Barcelona, 1982.
- VIGY, J.: *La organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes de 2 a 7 años*, Cincel Kapelusz, Madrid, 1980.
- WALLON, H.; PIAGET, ., i altres: *Los estadios en la psicología del niño*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
- WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*, Paidós, Buenos Aires, 1965.
- WINNICOTT, D. W.: *El proceso de maduración en el niño (estudios para una teoría del desarrollo emocional)*, Laia, Barcelona, 1975.

