

REVISTA  
DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE  
MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fà'n-ci-a

33

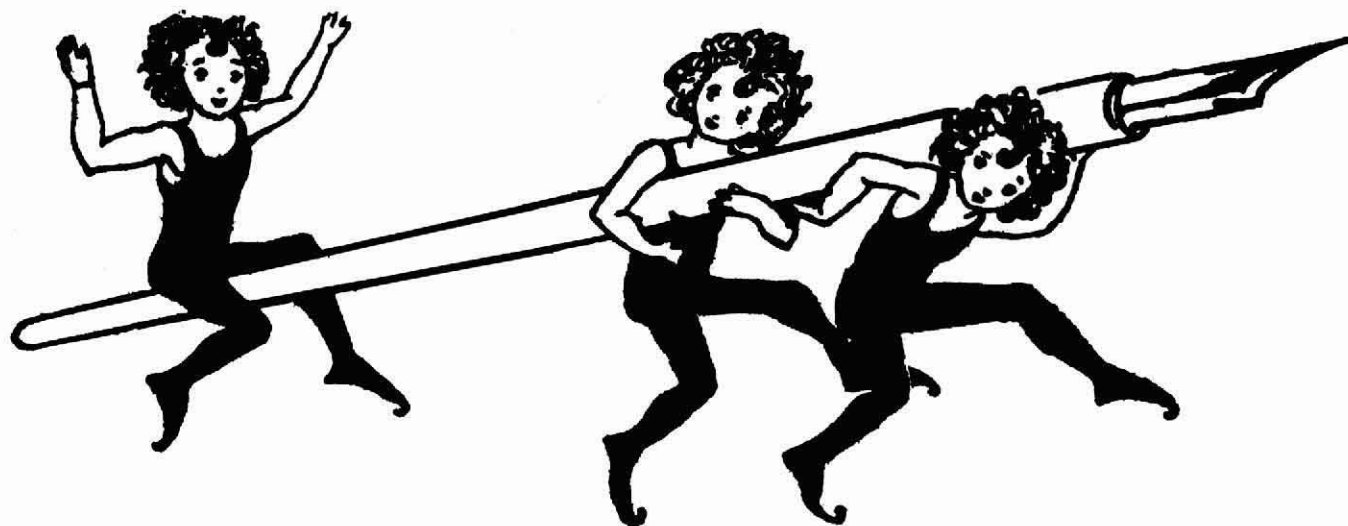
educar de 0 a 6 anys

desembre 1986





# Concurs de Dibuix LOLA ANGLADA



COUNTERFORT

  
Diputació  
de Barcelona  
Servei de Cultura

*Es convoca el Concurs de Dibuix **LOLA ANGLADA**  
dirigit als alumnes que cursin estudis dels cicles mitjà  
i superior d'EGB.*

*El termini de presentació dels dibuixos acaba el dia*

*13 de febrer de 1987.*

*Les bases de l'esmentat concurs estan a disposició  
de totes les escoles al Servei de Cultura de la Diputació  
de Barcelona, Sant Honorat, 1. 2on. Telèfon 317 73 48.*

# LA IL·LUSIÓ

El 17 d'octubre de 1986 al migdia un esclat d'il·lusió, fins llavors continguda, recorria les artèries de la Ciutat de Barcelona, les artèries de la joventut i les artèries joves.

El nom de Barcelona havia sonat a tot el Món en el nostre accent, com a penyora que durant i d'aquí a sis anys sonaria continuadament amb tots els accents que sabéssim descobrir-li i donar-li: el de ciutat mediterrània, vella i jove en la Història, treballadora i joganera de tarannà, lliure gairebé fins a l'anarquia i ordenada per l'aspiració de bellesa, modesta de recursos i rica d'invenció, destrossada i refent-se, encerclada i projectant-se, com a Cap i Casal de Catalunya, des que és Barcelona, i ara com a Ciutat del Món. Ciutat il·lusionada en dir el seu nom, en expressar-se.

Els mestres sabem del valor educatiu de l'Expressió, d'aquest procés de dins a fora que es desencadena en el nen, i que, paradoxalment, crea humanitat a dins del nen i li fa integrar molta més humanitat de la que ha expressat. Miracle de l'Educació.

Miracle que ara cal que una estimada Ciutat reproduïxi. Barcelona ha d'esdevenir model de Ciutat, que ofereix civilitat als grans, que educa els joves, tot preparant la seva expressió com a Ciutat Olímpica. I la tensió d'aquesta exigència, potser sense ser formulada, s'expressava en la il·lusió que recorria totes les artèries joves de la Ciutat el 17 d'octubre de 1986 al migdia.

Caldrà que hi hagi Mestres de Ciutat que vetllin que el miracle ciutadà es produeixi i reproduïxi dia a dia. Els Mestres d'Escola de Minyons seran els qui ho tindran més planer, perquè la seva il·lusió de ciutadans s'afegirà a la seva il·lusió de mestres que saben que l'educació física té sentit en tant que aspecte de l'educació integral, harmònica, que va de la formació del cos a la personal i a la ciutadana; i perquè la seva il·lusió enllaçarà amb la dels alumnes i serà doblement fecunda.

En canvi, els mestres i les mestres dels nens més petits, els mestres i els pares, dels actuals 0-6, hauran de versar la seva il·lusió, el seu treball, damunt d'uns nens encara petits per a fer-se ells aquesta il·lusió. Àvids captaires, però, de la il·lusió dels grans, els hem de propiciar el fet d'haver nascut i crescut en uns anys i en una civilitat il·lusionats per la realització harmònica de l'Home i de la Ciutat. ¿Quin projecte educatiu podria ser millor?

¿I com caldrà traduir-lo en dedicació de la Ciutat a l'Educació dels 0-6?

## in-fàn-ci-a-33

Educar de 0 a 6 anys: GLOBALITZACIÓ/Carme Sala	2
Escola 0-3: LA INTEGRACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL/ Clara Mir	7
Escola 0-3: EL JOC HEURÍSTIC/Elinor Goldschmied	11
Escola 3-6: NENS I ORDINADORS/George Forman	16
Escola 3-6: LA FESTA DELS IAIOS/Maricarmen Díez	21
Infant i Societat: LES MANS EN EL REGNE DE LA FANTASIA/ Conversa amb Daniel Freixes	24
Infant i Societat: TEMPS ERA TEMPS. SUMMERHILL: PSICOANÀLISI I EDUCACIÓ/J. González-Agàpito. LA MASTURBACIÓ/A.S. Neill	26
Infant i Salut: PERILLOSITAT D'ALGUNES PLANTES PROPERES ALS NENS/Montserrat Santisteban	29
Racó del Conte: EN TROSSET/Leo Lionni	34
Informacions	37
Índex General 1986	40
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Fotografia coberta: Marta Povo. Composició: Grafitex. Fotolits: Cromex. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.

Preu de subscripció: 2.067 ptes. l'any P.V.P.: 379 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

2-fàn



# educar de 0 a 6

## GLOBALITZACIÓ

### Concepte i Metodologia de treball

CARME SALA I SUREDA

Es parla molt de la globalització com a metodologia de treball. Surten o trobem en el mercat llibres de text «globalitzadors». En les proves d'oposicions de mestres es demanen programacions o projectes «globalitzats» i realment és trist de vegades veure com s'interpreta aquest terme. Preocupa realment que molts mestres quotidianament fan una pràctica correctíssima (sense utilitzar el terme globalitzar), en canvi quan defineixen un projecte globalitzador es perd el sentit inicial del seu treball i esdevé només una caricatura, una barreja artificial que no fa més que crear inseguretats.

Intentarem clarificar una mica el que es vol dir. Per a molts mestres, fer una programació globalitzadora significa presentar una activitat central que sigui centre d'atenció i interès per als nens, però gairebé amb l'obligatorietat d'incloure, en aquesta activitat central, una part, uns exercicis, una mica de totes les àrees del saber que determinen el currículum o l'itinerari de formació del nen d'una edat determinada.

Si l'objectiu d'una activitat és, per exemple, la preparació d'una festa, cal que es planifiqui a l'entorn de la festa una mica de tot: cant, motricitat, llenguatge, matemàtiques, plàstica, geografia... Quan acabes de llegir el projecte globalitzat de la festa, el que menys queda plasmat és el sentit de la festa, l'eix central, el que té el pes específic. És evident que si la preparació d'aquesta activitat, concretament la festa, té per objectiu passar-s'ho bé, trencar la vida quotidiana, donar elements centrals, fer viure la nostra tradició i això exigeix aprendre cançons, dansar, fer el pressupost dels costos, disfressar-se, etc., ja de manera natural intervenen diferents disciplines, no cal l'artificiositat de voler-hi fer entrar una mica de tot, de sentir-nos esclaus d'aquesta falsa metodologia de globalització.

Aquesta descripció exagerada ens porta a remarcar que la preocupació fonamental del mestre en aquest cas, és la de no caure en la compartimentació de matèries, però això sí, que en cada activitat hi intervinguin totes elles. S'intenta prescindir del treball específic per matèries i en alguns casos fins i tot es nega la utilització de materials preparats perquè no responen a criteris globalitzadors.

Partir dels centres d'interès o dels temes d'experiències per tractar totes les matèries provoca sovint situacions falses que exigeixen artificiositat a l'hora d'incloure tots els elements o matèries d'estudi. Segons quin sigui l'objectiu del tema escollit té sentit classificar, seriar, representar, cantar, però segons quin sigui pot no tenir cap sentit realitzar aquest tipus de treball i resulta sols una situació absurda. En aquest estil de globalització com a punt de partida, com a mètode a seguir, s'estableixen connexions superficials, artificials i sovint insòlites. L'esforç d'abstracció que ha de fer el nen és molt pobre. Proporciona més aviat un coneixement de connexió que no requereix massa esforç ni aprofundiment.

¿Com hauríem d'entendre, a la meua manera de veure, la paraula globalització i què comporta a la pràctica?

Si pretenem la globalització com a objectiu, partim de la idea que el nen quan és petit no té coneixements parcials sinó globals del món que l'envolta, de la realitat. Coneixements no compartimentats, sinó d'actitud, de conducta, de manipulació, que li ofereixen una percepció global, general dels objectes.

El nen quan és petit reconeix l'objecte concret a partir de la seva forma global, de conjunt. És evident que aquesta afirmació no es pot generalitzar, que cal matisar, ja que hi ha nens que tenen ben aviat predisposició vers la percepció de l'objecte a través de l'anàlisi, és a dir, que ràpidament aprecien els detalls. De tota manera la primera impressió d'un objecte és sempre global. Claparède diu: «la percepció serà analítica sols quan tinguem interès a analitzar, per tant es tracta d'un procés posterior».



## Espai per a una creativitat sense límit

4-0

### CERES, PINTURES DE DIT AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

**MANLEY**<sup>®</sup>

El mateix Claparède, utilitzant el mot de *percepció sincrètica*, descriu un fenomen observat en el seu fill de quatre anys, el qual podia reconèixer un tros d'escrit d'una cançó que li agradava molt encara que no sabés llegir ni el text ni la música. El nen, continua explicant Claparède, havia associat la fesomia general de la pàgina i la reconeixia fins i tot quan el llibre era posat a l'inrevés o després d'un temps llarg que no l'havia vist. Observacions semblants han estat realitzades per Jonckheere, Decroly i segurament que qualsevol mestre una mica atent i bon observador dels nens en tindrà un munt d'exemples.

Per tot el que acabem de dir, encara que breument, deduïm que el sincretisme, el fenomen global, forma part o es troba a la base de l'activitat mental: en la percepció, en el pensament, el record, l'expressió... Per tant, atès que aquesta capacitat globalitzadora queda palesa en les diferents manifestacions mentals, és evident que sigui objecte d'atenció en la intervenció pedagògica.

El pensament sincrètic és una etapa, un moment en el procés d'evolució del nen i cal precisar, tal com dèiem, quina ha de ser la intervenció escolar en aquest tema. Recordem breument l'aprenentatge natural que ha fet el nen petit del lleguatge oral. La mare, la família, sense recórrer a cap mètode didàctic determinat o consagrat, ensenya a parlar al nen ajudant-se dels objectes, fets, aspectes. La mare es fa comprendre i imitar. Decroly diu que si aquest «miracle» fos atentament analitzat i tingut en compte pels educadors, veurien probablement més clara la tasca d'educació en els primers anys de la vida del nen. Aquest procediment que ha utilitzat la mare és global, natural, espontani, però alhora adequat, pràctic i eficaç. Per tant, durant aquest primers anys, el procediment didàctic a seguir ha d'anar en aquest sentit d'aprofitament del moment sincrètic i global del nen.

Però al mateix temps cal que els mestres tinguem ben clar (i d'això no en queden exclosos els educadors d'infants petits) que la funció de l'escola és la de facilitar, en el moment adequat i seguint evidentment el procés evolutiu del nen, la segona operació, l'operació d'anàlisi o conceptualització. Aquesta operació de conceptualització consisteix a descompondre els objectes, les coses, les percepcions globals en una sèrie de característiques, de prioritats per retornar a l'objecte inicial (global) amb un coneixement més exhaustiu, complet i profund. Si en aquesta operació d'anàlisi hem d'utilitzar instruments d'una o de més matèries o disciplines, aportacions d'altres camps del coneixement, és evident que n'hem de fer ús, però això no s'ha de traduir pel que fa a la metodologia didàctica en el que en dèiem una falsa i artificial metodologia de globalització.

D'aquesta manera, els primers conceptes globals adquireixen universalitat i abstracció a través de l'anàlisi o conceptualització, de tal manera que a partir de la idea concreta de cada nen i després d'un procés d'estudi (sense

renunciar al concepte inicial) aquest s'introdueix a la universalitat. Aquesta universalitat fa superar la primera relació amb l'objecte a partir d'un coneixement més profund, més ric.

Aquest *concepte* de globalització no té res a veure amb una *didàctica* globalitzadora que l'únic que intenta és fer desaparèixer de manera mecànica i superficial la compartimentació per disciplines. S'ha de remarcar que l'elecció per disciplines no és directament didàctica, no es tradueix immediatament en repartició d'horari didàctic, sinó que és conceptual en el sentit que estableix ordres del discurs, pautes a què el mestre s'ha de referir per donar estructuració, ordre de pensament de cara a ajudar l'alumne en el procés de construcció sistemàtica del coneixement cultural. Els programes van articulats per sectors disciplinaris. Només des de dintre de les disciplines és possible *individuar connexions de problemes i temes* que poden donar lloc a desenvolupar lligams transversals entre les disciplines (interdisciplinarietat).

D'aquí ve el paper que ha de tenir el mestre, que és un adult dotat d'una cultura que li permet tractar els objectes de coneixement fent referència al quadre conceptual i a la metodologia específica de cada disciplina cercant al mateix temps la didàctica adequada a cada moment.

No perdent de vista el fil conductor de fons de tot el que hem dit, de fet el destinatari de la globalització és el mestre, que si bé coneix o ha de conèixer l'especialitat de cada matèria (contingut, metodologia, instruments propis) ha de saber-ne interpretar aspectes que els són comuns. Per exemple, el llenguatge oral no és específic en la pràctica escolar diària de l'àrea de llenguatge, el llenguatge del cos i del moviment no és específic del que s'anomena motricitat, el desenvolupament lògic no és específic de la matemàtica. És cert, però, que cada disciplina té un ordre de prioritats d'aquestes especificitats, però no cal assignar, de manera exclusiva i tancada, aquestes categories.

Sense negar, doncs, l'especificitat de cada matèria (mètode de treball, instruments, tipus de raonament que prioritza) que el mestre ha d'introduir a partir de la metodologia que cregui més convenient ens interessa com a pràctica globalitzadora que el nen sigui capaç d'aplicar, a poc a poc, el rigor i els coneixements adquirits en cada àrea, matèria escolar, unitat didàctica, a les diferents activitats. Per exemple, quan un nen comença a dominar l'ortografia arbitrària, que sigui capaç d'utilitzar aquestes regles en qualsevol activitat que requereixi el llenguatge escrit. Igual podríem parlar del dibuix, la lectura i totes les altres activitats. Que el nen comenci a delimitar camps observant la interdependència creada entre ells, no només la interrelació mecànica. El que s'ha de pretendre és que els nens integrin els aprenentatges, els instruments de treball que se'ls ofereixen des de diferents camps específics i siguin capaços de generalitzar, en un procés més o menys llarg, la seva aplicació a d'altres camps.



6-fàn



Un altre element important de pràctica de metodologia globalitzadora és la creació d'un estil de treball basat en l'observació i l'experimentació. Entenent que observar no vol dir només mirar, sinó veure, manipular, comparar, estudiar, verificar. Cercar un estil de treball que desperti la creativitat, l'esperit de descoberta, que ofereixi al nen un ampli camp d'experiències a tots nivells: físiques, biològiques, culturals, expressives, capaces de donar-li un rigor lògic, crític i de sensibilitat. És a dir, crear una metodologia de treball que amb un ordre o altre contempli aquests passos:

1. Delimitar el camp o marc de treball, els conceptes que es volen treballar, la intencionalitat del treball que es proposa. Presentació del projecte de treball.
2. Associar el tema del treball amb els coneixements i vivències que el nen en tingui.
3. Estudi i recollida d'informació. Materials o instruments de treball a utilitzar.
4. Comparació de les dades recollides. Anàlisi que portarà a qüestionar les dades. Reflexió sobre aquestes.
5. Expressió (gestual, verbal, escrita, plàstica...) de tot el procés d'elaboració.
6. Estudi de la imatge i del text. Comprensió i memorització.
7. Aproximació a unes conclusions obertes.
8. Comprovació dels conceptes adquirits.

Aquestes són les reflexions, algunes de les poques reflexions, que proposem formular a l'entorn del tema. Voldríem repetir que hem d'evitar el perill de caure en la utilització de termes que pel fet d'estar de moda es presenten a confusió i que més aviat creen dificultats, entorpeixen la nostra pràctica, en lloc de donar seguretat i permetre avançar en el nostre treball de cada dia.

C. S. S.



## LA INTEGRACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL

CLARA MIR I MARISTANY

Ningú no qüestiona que l'Escola Bressol juga en el context social del nostre país un paper important, i que fonamentalment la seva funció ha de ser educativa: ha de complir una funció socialitzadora i ha d'organitzar coherentment, per a tots els nens, el màxim d'ocasions per a aprendre.

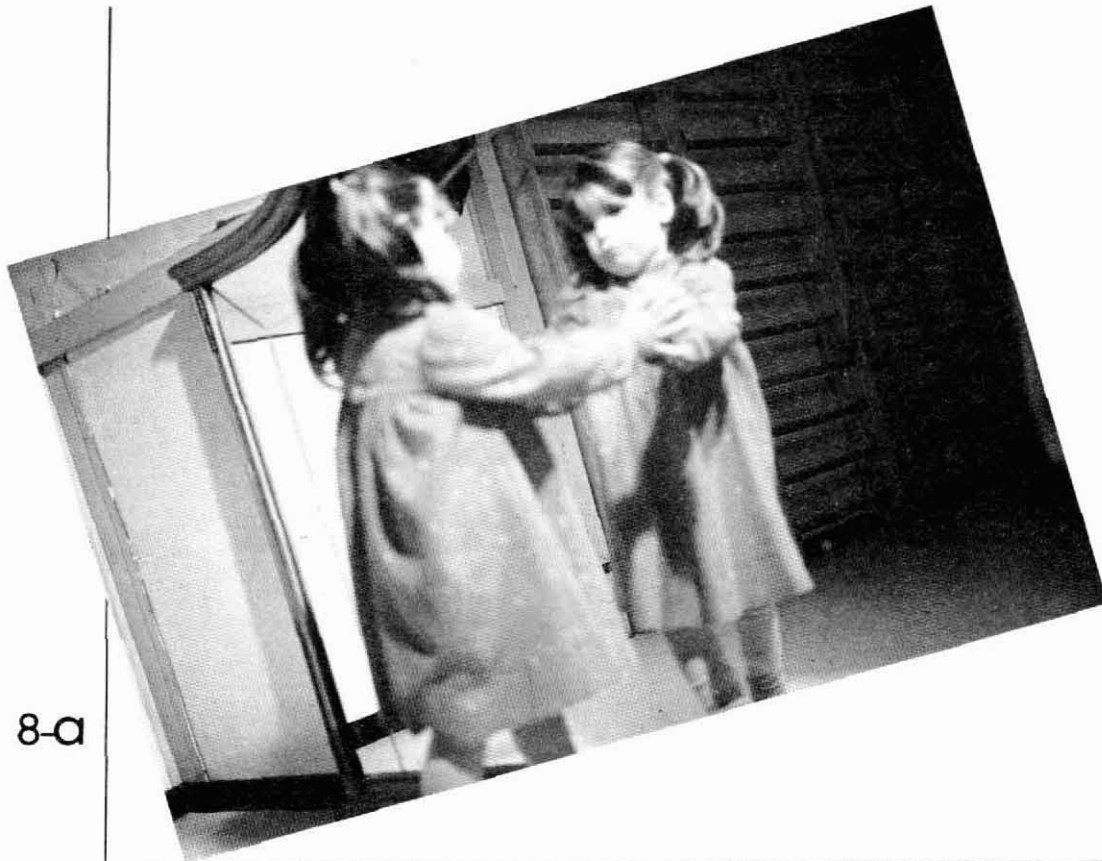
L'Escola Bressol amplia el camp de la realitat dels nens que acull i ha d'atendre la complexitat de relacions que s'hi donen. Per això, pensant en la diversitat del context familiar i social i, per tant, en la diversitat de la història personal de cada nen, l'Escola Bressol no pot fer de cap manera una oferta educativa homogeneïtzadora.

Respectar la diversitat i proporcionar els elements afectius i intel·lectuals necessaris per a la construcció de la identitat de cada nen, de la seva autonomia, del coneixement progressiu de la realitat, dels altres, etc., és una tasca ineludible dels educadors de l'Escola Bressol.

Des d'aquesta perspectiva podem parlar d'educació integradora, que vol dir acceptar i saber tractar la diversitat com a tal.

L'Escola Bressol ha de poder acollir tots els nens, ja que el seu projecte educatiu ha d'estar obert a totes les possibilitats infantils, ha d'adequar-se als diferents potencials evolutius. Atendre les diferències és un imperatiu de l'Escola Bressol i amb això volem dir justament que la diferència no és la que hi ha entre un nen amb deficiència i els nens dits normals, sinó que la diferència es dona entre tots els nens. Cada nen construeix la seva pròpia personalitat a partir dels elements de base, orgànics i del medi, així com de les ocasions també diverses que se li ofereixen al llarg de la seva infància.





## La tasca del mestre

Així doncs, quan parlem d'integració d'un nen amb alguna deficiència caracteritzada en el grup, hem de considerar l'especificitat de les característiques d'aquesta deficiència, però sense contraposar aquesta a la «normalitat» dels altres nens com si aquests fossin un grup homogeni. Aquesta consideració, a més de ser errònia, ens pot portar a un funcionament contradictori com a educadors. Els objectius i la metodologia risquen de ser disgregadors pel que fa a la tasca del mestre i segregadors pel que fa al nen amb deficiència.

Disgregadors, perquè implica un comportament per part del mestre diferent entre allò que proposa i exigeix al nen dit integrat, d'una banda, i allò que proposa i exigeix a la resta del grup, de l'altra, constituint-se a si mateix en mestre d'educació especial per a un nen i senzillament en mestre per als altres nens.

Segregadors, perquè és clar que les oportunitats d'integrar l'activitat del nen deficient en el grup són quasi nul·les, que els intercanvis queden reduïts, que la diferència entre ell i el grup rau precisament no en la consideració de les seves capacitats, sinó en la consideració de la seva deficiència.

Ens plantejem, doncs, quins han de ser els objectius, programació i organització de l'aula. La proposta del mestre ha de ser integradora, oberta, àmplia per adaptar-se als recursos també diferents de tots els nens i oferir diverses possibilitats a la seva activitat creadora.

Ser mestre per a tots els nens vol dir no només conèixer les característiques més rellevants de les deficiències caracteritzades, sinó també considerar els factors que intervenen en l'evolució infantil. Conèixer la història personal de tots i cadascun dels nens de qui té cura. Ha de tenir present en el cas del nen amb una deficiència, com la història de la pròpia deficiència ha tingut i té un paper important en el procés de la construcció de la seva identitat i en el de l'establiment de relacions amb els altres i amb el món.

Pensem que el mestre té, doncs, una tasca difícil i complexa, que només pot dur a terme en unes condicions adequades i amb el suport necessari.

## La necessitat d'un suport

Aquest suport pot ser donat per professionals especialitzats que partint dels criteris exposats puguin col·laborar amb els mestres per fer més eficaç la seva tasca. Implica un treball dins l'aula amb tots els nens, una reflexió conjunta amb l'equip de mestres del centre i sobretot el suport individualitzat amb aquells mestres que tenen un nen amb deficiència en el grup.

El suport al mestre per part d'un professional especialitzat és d'índole psicopedagògica i comprèn aspectes tan fonamentals com els que citem seguidament:

1. Reflexionar sobre l'actitud integradora dels educadors no només pel que fa referència als nens integrats sinó també a les famílies en general i a les relacions família-mestre del nen amb deficiència, en particular, a les interrelacions dins del grup (mestre-nens, nens-nens) i fora del grup amb altres nens, amb altres mestres i amb tot el personal de l'escola.

2. Col·laborar en la preparació del projecte educatiu de l'escola amb tot l'equip de mestres, marcant els objectius i la programació per tal que no quedi marginat cap nen.

3. Ajudar a organitzar metodològicament les activitats de l'escola i especialment les del grup. Dins l'aula, determinar periòdicament i a partir del projecte educatiu general uns objectius més a curt termini —pot ser per setmanes, mesos...— i dotar-se dels recursos necessaris perquè tots els nens puguin arribar-hi. Voldria insistir en la necessitat d'oferir als nens un ventall al més ampli possible de possibilitats d'organitzar la seva pròpia activitat, de tal manera que hi càpiguen els recursos particulars, els interessos individuals, les maneres distintes d'intercanvi i la relació.

4. Trobar els recursos d'organització de l'espai i el temps en funció dels objectius i de les necessitats del grup, organitzar el material i les joguines com a mediatitzadors importants de les relacions i dels aprenentatges en tota la seva diversitat.

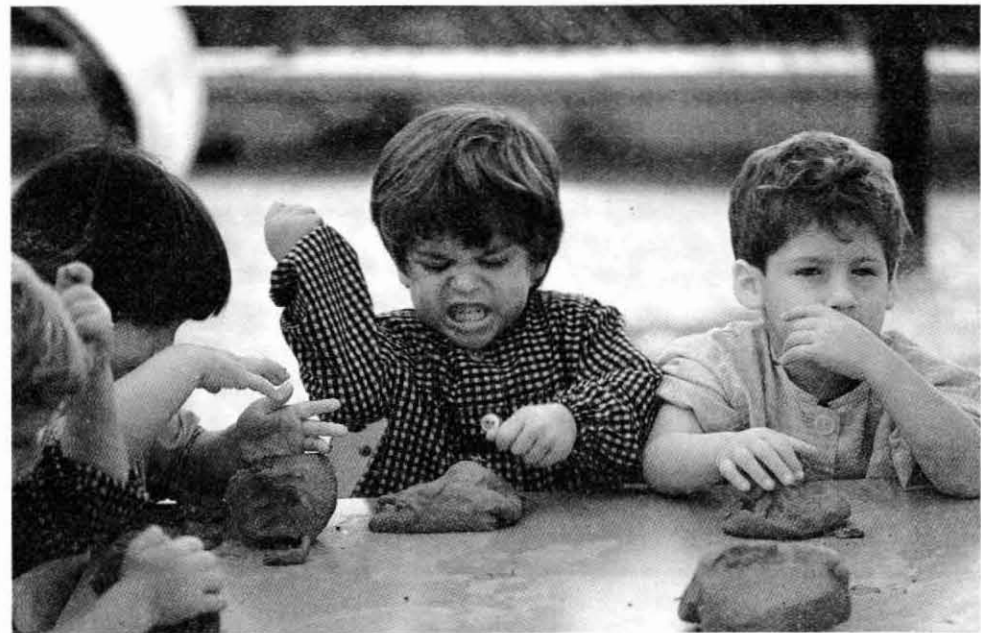
5. Tenir la possibilitat d'observar el grup, els nens, o algun nen en particular des d'una perspectiva que tot i sent participativa pugui ressaltar aquells aspectes de la vida del grup —relacions, motivacions, actituds, progressos— que permetin reflexionar i enriquir les propostes psicopedagògiques.

6. Aportar elements que facilitin l'autovaloració que el mestre ha de fer de la seva tasca; fer també la valoració conjunta del treball en comú. Contrastar les ofertes pedagògiques i valorar-ne els resultats.

Tot i que la llista podria ser més llarga i més aprofundida, creiem que a partir del que hem exposat s'evidencia que l'educació integradora requereix un treball d'equip per a compartir tasques i responsabilitats. El mestre ha de sentir-se sustentat en la seva feina quotidiana i ha de comptar amb un suport eficaç. Cada centre ha de saber trobar aquell que sigui més idoni a les seves característiques per poder encetar amb il·lusió el seu projecte educatiu integrador.

### Un exemple monogràfic

La Maria és una nena amb síndrome de Down. Ha entrat a l'Escola Bressol als tres anys. Té ben assolits els hàbits de control d'esfínters. És una nena tranquil·la, parla poc i ho fa sobretot per contestar a les demandes dels adults. La integració de la Maria va ser una decisió de tot l'equip de l'escola, que va donar en tot moment el seu suport a la mestra que s'encarregaria de la nena. L'escola comptava amb un psicòleg escolar que col·laborava estretament amb l'equip. Pel que fa a l'organització de la vida del grup concret





on s'estava la Maria es va prioritzar com a objectiu general treballar l'autonomia i les relacions. S'organitzà l'espai i el material de tal manera que es pogués valoritzar la iniciativa dels nens pel que fa als desplaçaments, manipulació (aspectes motors), a les relacions, participació i intercanvis gestuals, verbals (socialització), al llenguatge i al joc simbòlic (aspectes representatius).

La Maria necessitava elements estables. La seva capacitat imitativa afavoria, d'una banda, ampliar la gamma d'activitats en grup, però, d'altra banda, tendia a jugar aïllada sense mostrar cap necessitat de comunicar-se. Al final del primer trimestre la Maria era una nena feliç que participava de tot, sobretot en els jocs més gregaris, i de mica en mica l'interès pels altres tipus de jocs es va anar despertant.

El mirall va ser una descoberta fonamental, que la mestra va afavorir amb jocs de perruqueria. L'observació i posterior valoració d'aquesta activitat va permetre enriquir les situacions de descoberta de la pròpia identitat de la Maria així com el seu llenguatge, parlava espontàniament amb els altres nens i les seves demandes als adults van augmentar.

Es van observar dins el grup totes les activitats i les relacions que s'hi donaven i els aspectes que cridaven més l'atenció respecte al comportament de la Maria i els altres nens. La tonicitat i la postura, en les quals hauria de ser especialment atesa la Maria, varen ser treballades i estimulades afavorint les situacions de jocs motors, que, d'altra banda, sempre són acollits amb alegria per tots els nens, jocs que eren també necessaris i afavoridors per a totes les possibilitats motrius del grup. Així nens fàcilment excitables i moguts tenien l'oportunitat d'organitzar el seu moviment, nens més inhibits i passius augmentaven el seu nivell de motilitat...

Els jocs d'argument (nines, lletets, menjar...) afavoriren les relacions de la Maria amb els nens i la participació en diferents situacions de petit grup.

Observar els intercanvis entre els nens ens va permetre valorar l'evolució del llenguatge i la riquesa de construccions verbals que feien els nens quan jugaven lliurement.

Es tractava, doncs, d'organitzar la vida del grup de tal manera que la Maria pogués participar en activitats variades que li permetessin desenvolupar la seva iniciativa. Això va facilitar també que els nens més moguts i inestables poguessin controlar la seva impulsivitat gràcies al major nivell d'autonomia per a orientar la seva activitat.

En aquest exemple, el que es pot valorar és que la presència de la Maria en el grup i la col·laboració de dos professionals va fer possible una tasca de renovació i mobilització de recursos pedagògics que afavoriren el desenvolupament de tots els nens.

Ara com ara la integració d'un nen amb deficiència no pot ser responsabilitat única de la mestra sinó que ha de comptar amb unes condicions tant de temps com d'ajut de professionals, adequades per a assolir en la labor educativa la qualitat que tots desitgem.

# EL JOC HEURÍSTIC:

## Una activitat del segon any de vida

ELINOR GOLDSCHMIED

La més àmplia conquesta de la mobilitat és, en el segon any de vida, el factor central de l'activitat de l'infant. El seu segon any de vida, en conseqüència, està marcat per un nou tipus de desenvolupament: un nou horitzó de curiositat, noves maneres d'aprenentatge. Però aquesta nova passió crea sovint en els adults un estat de gran angoixa. L'infant vol estar sempre en moviment i són massa les coses que, a casa, hem de dir-li que no toqui: li estem sempre a sobre, preparats amb un «NO» quan agafa i maneja objectes valuosos per a nosaltres i que, per a ell, fins i tot poden ser perillosos. Ara ja coordina bé l'ull, la mà, la prensió dels objectes, i aquesta nova activitat estimulada per una curiositat intensa i cada cop més gran pot procurar-li conflictes en cadena.

### La conquesta de la mobilitat ho canvia tot

A l'escola bressol, atès que els adults no hi viuen, aquests riscos no existeixen: tot pot estar preparat per calmar fins i tot els nens més actius; també l'espai haurà d'estar organitzat per oferir-los motius d'interès i no desil·lusionar-los mai. Aprofundim, doncs, les premisses tot analitzant les experiències fins ara aconseguides. Sovint, se sent dir que l'adquisició de la mobilitat sembla fer perdre a l'infant la concentració que una mica abans mostrava en l'ús de la panera dels tresors. Els educadors comenten el fenomen: diuen que passa massa de pressa d'un objecte a l'altre, que el material de joc disponible normalment a l'escola bressol només fixa la seva atenció per pocs minuts, observa també que el nen tendeix a llançar a terra els objectes (un puzzle, per exemple). Els educadors diuen, en fi, que no vol posar les peces de joc en els forats «correctes». I per què hauria de fer-ho? (els jocs didàctics, en efecte, li reclamen una capacitat que encara no ha adquirit). Si fos capaç de parlar podria dir-nos: «Aquests jocs *encara* no m'interessen, abans hi ha altres coses que vull fer».

Si examinem críticament el material de joc que acostumem a oferir a un nen en el segon any de vida, és molt evident la diferència entre això que li oferim i allò que pot satisfer la seva urgent necessitat d'explorar un radi més ampli i més autònom, la nova necessitat d'aprendre com es comporten els objectes en aquell espai.





Els mesos precedents, assegut al costat de la panera dels tresors, el nen tocava, examinava els objectes que escollia, se'ls posava a la boca; podem imaginar el seu pensament: «*Què és això?*». Però les exploracions de llavors tenien un límit; una piloteta rodolava: ell podia només seguir-la amb els ulls (no podia moure's per agafar-la), si no li era tornada per l'adult havia de patir la seva frustració (pensava en el dia en què podria anar darrera la pilota i agafar-la). L'habilitat per usar les mans —fase d'experiència adquirida amb l'ús de la panera dels tresors— ara s'ha de sumar a les noves possibilitats de moviment tot just adquirides. Aquesta nova conquesta li permet d'anar a buscar sempre nous objectes amb què experimentar. Ara, mentre es mou per agafar un objecte, el seu pensament és: «*Què puc fer amb això?*». Amb l'adquisició de la mobilitat no s'ha perdut, doncs, la capacitat de concentració. En el segon any de vida tal capacitat pot créixer només mitjançant aquell tipus de descobertes que he descrit breument. Buscant de captar-ne el veritable valor he donat el nom de «joc heurístic» a la nova activitat educativa que proposo, una activitat que afavoreix el desenvolupament de descobertes tímidament lligades a la racionalitat deductiva.

Em ve a la memòria, parlant d'això, la coneguda història d'Arquímedes assegut a la banyera quan es va adonar, cridant «Eureka!» (ho he trobat), del desplaçament de l'aigua causat pel volum del seu cos: havia comprès el principi físic de la flotació. És precisament això el que fa un nen petit —espontàniament, sense ser dirigit pels adults— mentre pugui accedir a materials «explorables» de veritat, que estimulin la seva imaginació a donar-los qualsevol utilitat.

### Com organitzar el joc heurístic

Per tal de fer aquestes experiències el nen necessita una gran varietat d'objectes, varietat que convé renovar sempre, objectes que no es poden trobar en els catàlegs de les cases de joguines. És per això que en la descripció del JOC HEURÍSTIC no parlaré mai de «joguines» sinó d'«objectes».

En què consisteix exactament el Joc Heurístic? En què difereix de les altres activitats que oferim als nens? Com s'organitza i quin paper hi juga l'adult? En algunes escoles bressol —a Itàlia i a Anglaterra— s'ha observat com els nens d'aquestes edats juguen —completament absorts i ocupats— a omplir i buidar contenidors de diferent naturalesa, com juguen a encaixar un objecte dins un altre, a emprar i a amuntegar material, a confrontar i a notar diversitats i semblances. No hi ha res de particularment nou en tot això, però no es pot negar que els nens ho fan generalment malgrat la nostra presència i no pas perquè sigui una activitat afavorida per nosaltres.

La novetat educativa que proposo rau en el fet que som conscients que facilitar aquest tipus d'exploracions, promoure el desenvolupament d'aquesta nova activitat mental i per tant promoure aquest particular tipus de concentració, és precisament la nostra tasca.

Les observacions ens demostren que els nens estan preparats per dedicar-s'hi durant una mitja hora i fins i tot més. Seguint els propis pensaments lògics posen en pràctica d'una manera veritablement creativa la coneguda dita «una cosa porta a l'altra», (reconeixen causa i efecte i ensems es diverteixen sense sentir l'angúnia de buscar el «bon resultat» ni tenir la por de fracassar la càrrega d'haver «d'encertar» en fer una cosa, o el temor d'equivocar-se). Estarà bé, doncs, de dotar de tot allò que faci falta a aquest joc i dedicar-li el temps adequat durant la jornada a l'escola bressol.

**Els materials.** Si el material és l'idoni les possibilitats seran infinites. Molts dels objectes utilitzables per al joc heurístic es poden trobar o recollir a casa o a la cuina de l'escola bressol, altrament es troben o s'adquireixen per pocs diners a les ferreteries, a les botigues de coses de casa, a les merceries, etc.

Cal doncs, recollir i comprar, o confeccionar, una bona quantitat de tots els articles llistats a continuació. Per exemple: els pares, el personal i els amics poden *recollir* pots (amb les vores polides) i tapadores metàl·liques de vasos; es poden comprar anelles de cortines i agulles d'estendre, es poden fabricar borles de llana. Els adults hauran de buscar —amb criteris de fantasia i creativitat— objectes adequats i sempre diferents que puguin renovar contínuament el material ja disponible. Molts d'aquests objectes «heurístics» poden ser similars als que es recullen per a la panera dels tresors. Han de tenir gran varietat de formes, dimensions, pesos, colors; fets per ser usats durant molt de temps pels adults, poden durar si se'ls tracta bé.

El material de joc que cal recollir, en quantitat suficient per a no més de vuit nens pot ser el següent:

#### PER COMPRAR

- Anelles de cortines (de fusta o de llautó)
- Agulles d'estendre de fusta
- Bigudins de diferents diàmetres
- Cadenetes, fines i lleugeres, tallades en diferents llargades (al voltant de 30 cm)
- Pilotes de ping-pong
- Taps de suro molt compacte, de diferents mides

#### PER RECOLLIR, A CASA I A LA CUINA DE L'ESCOLA, O PER CONSTRUIR

- «Pom poms (boles)» de llana
- Cilindres de cartó fort, de diferents mides (ànimes, suports de paper higiènic, de paper de cuina)
- Cons de cartó emprats en las filatures tèxtils
- Cintes de seda, de vellut, puntes, etc.
- Claus velles (no grosses)
- Trossets de fusta sobrrers en l'ebenisteria
- Tapadores metàl·liques de vasos i pots
- Castanyes grosses
- Pinyes





Molts altres tipus de materials idonis s'acudiran als educadors durant el curs de l'activitat.

### Com i quan introduir el joc heurístic

L'experiència que hem assolit en l'organització del joc heurístic (per a nens d'un a dos anys) ens reclama l'observació d'algunes regles fonamentals:

- Calen, pel cap baix, quinze tipus d'objectes; el material, quan no es fa servir, haurà de ser conservat en bosses (50 x 50 cm amb una veta que la tanqui), una bossa per a cada tipus, i que es pugui penjar (si el pes del material ho permet).
- Cal fornir-se d'una gran quantitat d'objectes (de cada tipus 50-60 anelles de cortines, agulles d'estendre, etc.).
- Fan falta recipients, prop d'uns 20 (pots, cistellets, capsos) que seran dipositats a terra durant el joc, ben distanciats els uns dels altres.
- Cal un espai pavimentat amb moqueta o material càlid, lliure de mobles o altres materials, i també un espai reservat per a les bosses i per als recipients.
- El joc es desenvoluparà en aquella estona del dia (la durada és aproximadament d'una hora) en què hi hagi personal suficient, és a dir un adult disponible per a un grup de nens (no superior a 8).
- És important utilitzar l'espai *sençer* evitant l'aglomeració dels nens en un o dos punts; per aconseguir això l'adult col·loca les bosses —que escollirà tenint en compte les possibilitats de jugar amb dos tipus diversos d'objectes— ja obertes i ben distanciades l'una de l'altra. Els nens escolliran els objectes *sense cap suggeriment* per part de l'adult. Per decidir com cal jugar, i amb quins objectes, necessiten temps.
- Durant aquesta hora serà útil que de tant en tant es posi una mica d'ordre, però sense fer-se notar als nens, per tal de mantenir atractiu l'aspecte de l'espai durant tot el temps de joc.
- Un cop acabat el període pròpiament de joc, la reordenació final del material es considera com una activitat per ella mateixa, que continua l'anterior i tan divertida com el mateix joc; es reservarà el temps suficient perquè els nens puguin col·laborar a fer gran part de la feina; l'adult tindrà totes les bosses obertes i els nens posaran el material a les bosses corresponents; l'adult aprofitarà l'ocasió per constatar l'estat de cada cosa, mostrant amb la seva actitud la cura que s'ha de tenir amb el material. D'aquesta manera tenim la seguretat, abans i tot d'omplir les bosses, que el seu contingut és a punt per a un nou ús.

(N.B. Quan l'adult cregui que ha arribat el moment d'acabar el joc, és important que eviti crides genèriques del tipus: «qui vol ajudar-me?» És millor, en canvi, que donem un dels objectes de joc a un nen, un bigudí, per exemple, tot invitant-lo amb el gest a ficar-lo dins la bossa que és a terra, oberta, i invitant-lo després a buscar-ne un altre escampat per terra. En aquest



moment són útils els comentaris de l'adult del tipus: «mira, un altre», «me'n pots trobar un altre?», «el veus, és sota la cadira», etc. Els nens s'exerciten en la selecció dels objectes i mostren una gran energia en ajudar a posar ordre.)

### Rol de l'adult en el joc heurístic

En la recollida i en la cura del material, en la tria de bosses que s'han de fer servir, preparar l'espai amb les bosses obertes i amb els recipients escampats, en el seu discret reordenar durant el joc i posar ordre al final, el rol de l'adult és d'*organitzador*; a més d'això és sobretot un «*facilitador*» i, com a tal, conserva una actitud tranquil·la, atenta però apartada. Només si un nen comença a llançar els objectes a tort i a dret —i fins i tot a destorbar els altres— estarà bé oferir-li un cistell o una caixa i invitar-lo a llançar els objectes *allà dintre* en comptes de per terra.

En tot el període del joc heurístic és important que l'adult estigui assegut *en una cadira*, disponible amb la seva mirada a tots i capaç d'observar-los a tots atentament. Fins i tot preparat per prendre algun apunt, si desitja estudiar el comportament d'algun nen. Un nen, lliure de fer allò que li plagui sense intervenció dels adults, ens «diu» molt d'ell mateix, mentre que si l'adult està actiu en un grup, probablement perdrà molts aspectes significatius de la manera de fer dels nens.

(En altres moments del dia l'adult s'asseurà sobre l'estora portant amb els nens una relació més afectuosa i col·loquial, però per al joc heurístic falta un comportament diferent, aquest que hem descrit.)

### Els resultats

El educadors que han provat el joc heurístic diuen que:

- es crea una atmosfera de calma i tranquil·litat.
- els nens mostren la seva capacitat de concentració, segueixen els propis pensaments lògics mentre exploren i descobreixen un ús qualsevol del material que tenen a mà.
- són pocs els moments de conflicte, perquè hi ha —hi ha d'haver— abundància de materials; hi són freqüents els intercanvis socials i actes de col·laboració.
- aquesta activitat ofereix a l'adult una ocasió per poder observar els nens en plena tranquil·litat, de relaxació i de gaudir l'atmosfera de calma (això els aporta un gran benefici).

E.G.

**Nota:** Vegeu l'article de la mateixa autora «*La Panera dels Tresors*», *Infància*, núm 3, nov. des. 81, pp. 11.



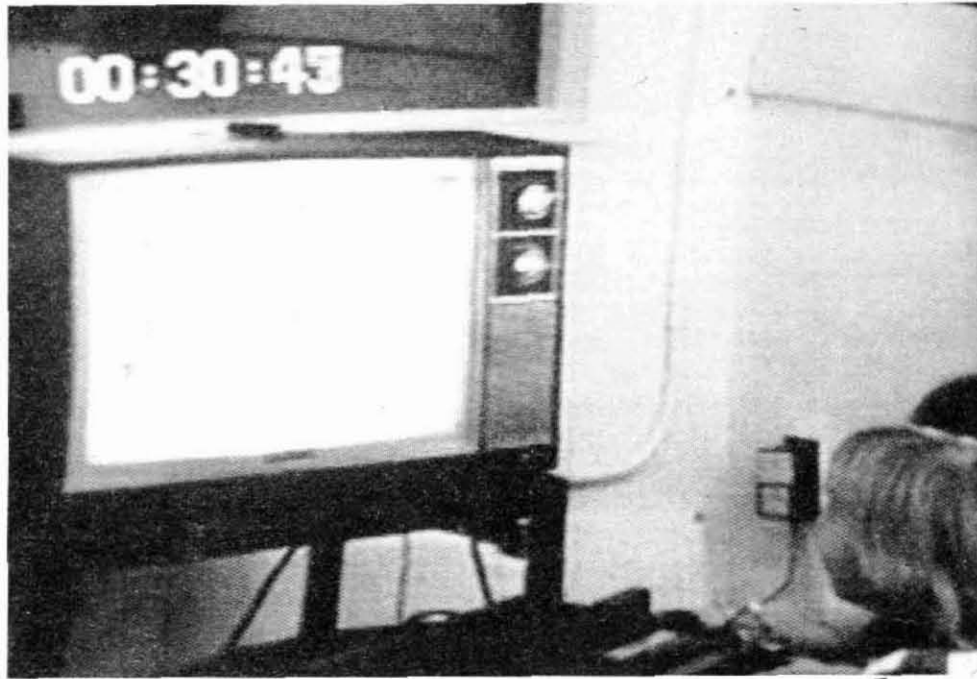
## NENS I ORDINADORS

GEORGE FORMAN

L'ordinador es pot comparar a un mirall que recorda. Imagineu-vos una nena que està dansant davant d'un mirall molt llarg. La nena s'esforça per veure's cada un dels seus moviments, però això no li és possible quan no està de cara al mirall. Tanmateix amb una cinta de vídeo comandat per ordinador, ella pot prémer un botó de repetició i observar tota la dansa, els braços enlaire quan està d'esquena, les cames doblegades quan mira al terra. La repetició del vídeo comandat per ordinador aviat estarà disponible per a molts nens.

A la Universitat de Massachussets, a Amherst, ens hem interessat per allò que els nens poden aprendre a partir de la repetició immediata de les seves accions. Hem considerat dues formes de repetició immediata: l'una, de nens que miren una repetició dels seus intents per equilibrar unes barres de fusta; l'altra, de nens que miren la repetició per ordinador dels seus propis dibuixos animats. Resumiré breument la primera com a context de la segona.

Nens de quatre i vuit anys intentaven equilibrar barretes de fusta sobre un fulcre. La tasca no era tan fàcil com pot semblar perquè algunes barres eren asimètriques, d'altres portaven a dins pesos amagats i algunes no es podien equilibrar sense posar-hi contrapesos. Després de la tercera temptativa els nens havien de mirar la repetició en el vídeo d'allò que havien fet amb les barres. La troballa important avui per avui és que sovint els nens no consideraven la repetició com una informació. És a dir, no pensaven en la repetició com una cosa que els podia ajudar a millorar l'equilibració. Els de vuit anys treien profit de la repetició però només quan la veien parada ens els moments crítics. Una repetició íntegra no els ajudava. Als nens de quatre anys la repetició els divertia una mica, de vegades es mostraven



16-a



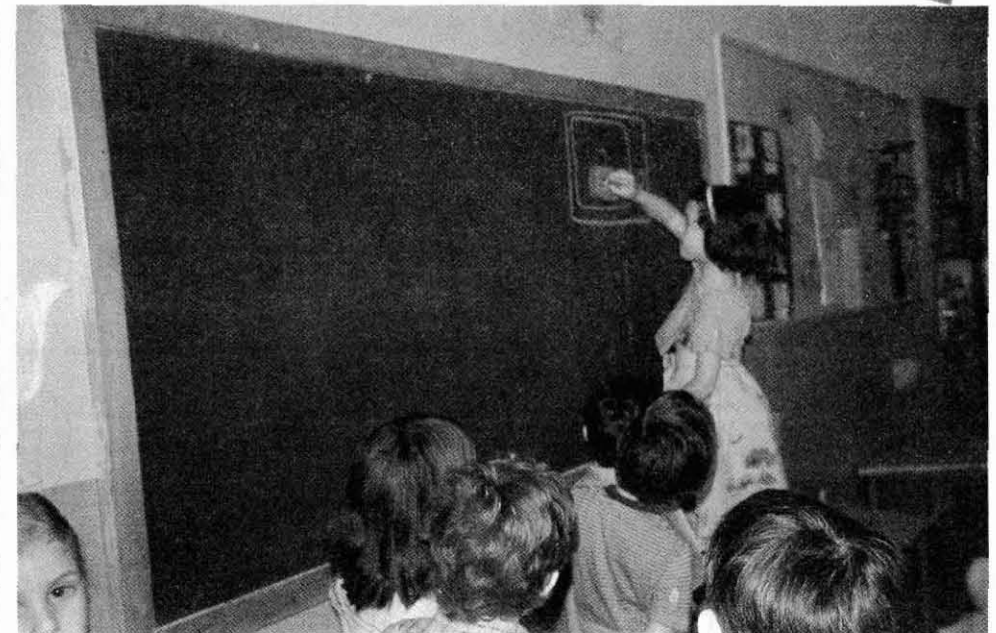
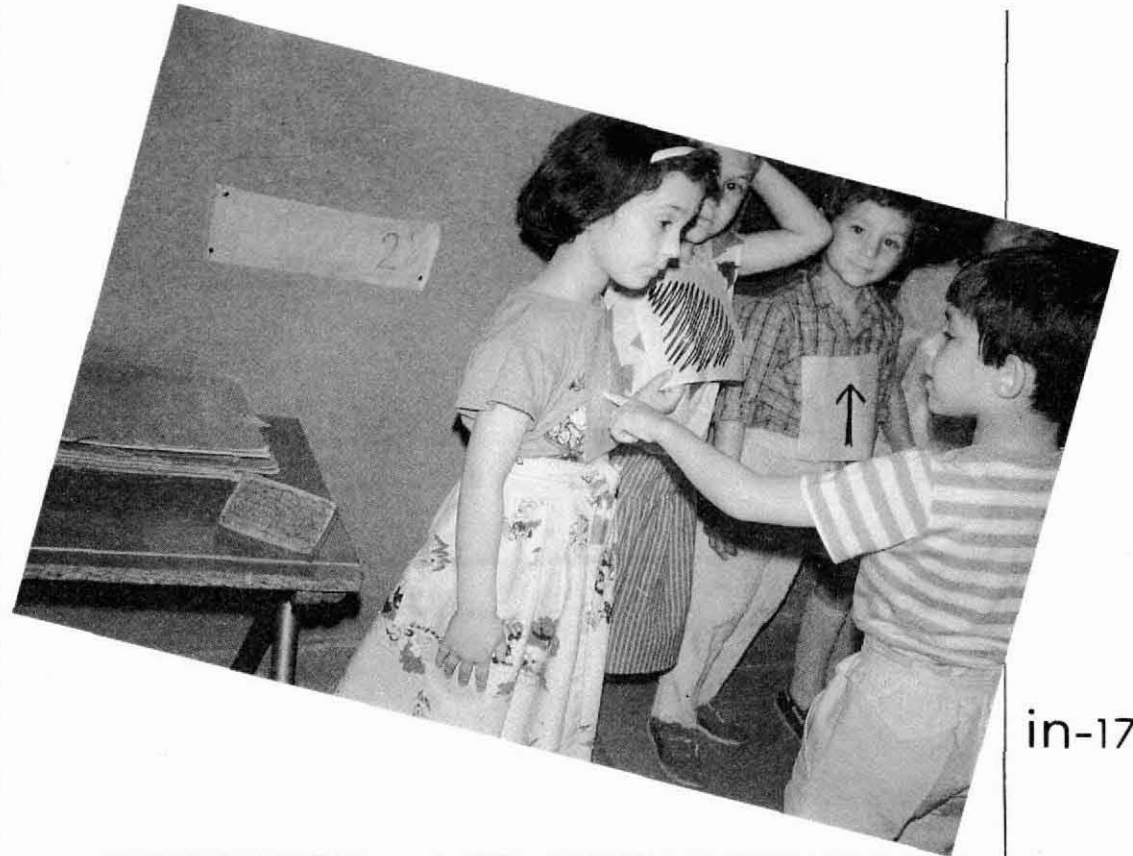
cohibits, d'altres impacients per la interrupció, però en general quan s'ho miraven mai no estaven atents.

No podem afirmar que la repetició és el mateix que el *feedback*. L'esdeveniment exterior, anomenat repetició, ha de ser assimilat pel nen abans que el puguem anomenar *feedback*. Cal, doncs, tornar a recordar l'advertència de Piaget que el nen ha de construir el significat d'un estímul perquè li sigui útil. El nen ha de relacionar l'estímul amb coses o persones que estan més enllà de les condicions ambientals. Així nosaltres traslladem els nostres objectius de millorar les contingències de l'estímul a millorar les probabilitats de l'assimilació. Aquesta aproximació porta tot naturalment a la perspectiva evolutiva tan ben descrita per Piaget.

Bàsicament, nosaltres preparam les condicions ambientals de manera que encarin el nen amb un nivell lleugerament superior a la seva comprensió normal. Per fer-ho amb èxit no ens podem assegurar i fer el nostre pla de treball a casa. Hem de passar moltes hores observant com els nens intenten solucionar els problemes. Com hem afirmat més amunt, hem passat moltes hores observant com els nens intentaven fer servir la repetició en el vídeo. El fracàs de la repetició en els nens de quatre anys ens va portar a observar més acuradament els nivells evolutius de les edats de tres a vuit anys.

El nostre primer treball per traçar aquests nivells evolutius tot just ha començat i constitueix, en el millor dels casos, unes dades experimentals per a un treball més sistemàtic. Dintre dels límits d'un curs acadèmic jo ensenyo cada semestre el tema d'ordinadors i nens petits, estudiosos graduats i jo estem observant com nens d'aquestes diverses edats reaccionen en veure la repetició dels seus propis dibuixos animats en un monitor de color. El producte que fem servir és *Smurf Paint and Play* de Coleco Industries, que pot anar amb l'ordinador Adam o amb la pantalla de joc Coleco Vision. Amb aquest producte els nens poden repetir qualsevol acció o escrit que ells han creat a la pantalla de l'ordinador.

Cada un de dos nens té una palanca muntada al teclat. Tots dos nens tenen els mateixos comanaments i poden moure els caràcters d'*smurf* (barrufet) simultàniament a la pantalla fent servir les respectives palanques. Amb els botons del teclat poden fer sortir i col·locar objectes pre-dibuixats, com banyeres, arbres i cadires; poden canviar el teló de fons, pintar objectes nous i canviar els seus caràcters a cada un dels quatre personatges, entre ells el pervers Gargamel. Amb la palanca i dos botons laterals poden caçar cada caràcter de l'altre, saltar pel damunt dels obstacles, baixar turons i desaparèixer per l'extrem de la pantalla. Si ho desitgen, poden prémer el botó d'enregistrament, animar l'acció per una de les quatre escenes, llavors prémer el botó de repetició per veure el que acaben de crear. L'ordinador permet més de cinc minuts de temps d'enregistrament. Els nens poden prémer un botó de pausa a la meitat de l'enregistrament per planificar la seva pròxima acció, i després continuar l'enregistrament. La repetició eliminarà la pausa. És clar que es poden afegir deliberadament algunes pauses a l'acció si es desitja un no fer res com a lapse de temps a la pantalla.



# La darrera novetat d'en TEO per aquest NADAL



Conscients de la importància que té una bona adquisició del vocabulari, un grup de mestres han elaborat un llibre dinàmic que facilita la participació del nen i col·labora en la construcció global del pensament, la imaginació, la creativitat, la lògica i l'emotivitat, i l'ajuda en la presa d'actituds davant de la realitat i d'ell mateix.



Editorial

Castillejos, 294

TIMUN MAS, S.A.

08025 Barcelona

Suposo que us sorpren veure quantes coses d'aquesta tecnologia poden manipular els nens. Després d'observar més de vint-i-cinc nens de tres a vuit anys, hem remarcat aquests diversos nivells evolutius. Cal entendre que els anomeno nivells evolutius perquè cada un d'ells sembla més complex que el nivell anterior.

Al *Nivell 1*, els nens més petits tenen certa dificultat per resoldre quin dels dos objectes que es mouen està sota el seu control. Quan els dos nens mouen alhora un barrufet de la pantalla, un nen ha de fer alguna cosa per conèixer quin caràcter controla. Els nens del Nivell 1 no tenien cap estratègia particular per confirmar quin barrufet és el seu. Desorientats es feien un embolic fins que se'ls va fer evident que només un barrufet seguia els moviments de la palanca. Un cop van identificar aquest caràcter, els nens semblaven més interessats per conservar un contacte visual amb el seu barrufet.

Al *Nivell 2*, al voltant dels tres anys i mig, els nens van posar en pràctica els mitjans per comprovar ràpidament quin pertanyia a qui. Així la seva aproximació a la pantalla era meta-joc, és a dir pensaven en els mitjans per jugar més que en el contingut. No premien el botó de salts per veure com saltava un caràcter; premien el botó per veure si un caràcter saltaria. La implicació era: si ho ha fet, per tant, és «el meu barrufet». Prémer el botó era una prova més que una ordre, una afirmació del «si» més que no pas una afirmació de «fer». Així veiem en aquest exemple una primera forma de pensament reflex. Per continuar amb aquest punt, és interessant que cap dels nostres nens no va fer servir una informació negativa: és a dir, si no moc la meva palanca, aleshores el barrufet que es mou no és «el meu barrufet». Però ja sabem que fins i tot els adults sovint no fan servir la informació continguda en una instància negativa.

Aquest problema de «quin és el meu» pot ser previ a la comprensió de la repetició del vídeo. Quan un nen mira la repetició voldria comprendre quina animació és provocada per la seva pròpia acció. Era obvi que la majoria dels nens petits, pel damunt dels tres anys i mig, no constatava que les accions que sortien a la repetició eren les mateixes seqüències que ells havien creat i enregistrat uns moments abans. Vam comparar dues situacions fent que el barrufet es mogués de manera immediata i mirant la repetició del moviment del barrufet. En la primera situació la relació causa/efecte és separada en l'espai, els setanta o cent centímetres entre la palanca i la pantalla. Aquesta separació espacial crea un problema quan els dos barrufets s'estan movent al mateix moment. Amb la repetició la causa és separada del seu objecte tant en l'espai com en el temps. El nen tenia més dificultat per resoldre quin dels dos barrufets de la repetició era el que ell havia comanat. A més a més, un nen ni tan sols intentarà resoldre quin barrufet és el seu a menys que ja hagi resolt que la repetició, com un tot, va ser creada pels dos nens junts.

Jason diu al professor: «Ei, qui mou això?» en adonar-se que els barrufets s'estan movent fins i tot quan no hi ha ningú que accioni els comanaments. «Jo no ho faig, tu no ho fas, qui ho fa, doncs?» El seu únic concepte de l'acció és l'acció linial, així que suposa que algú o alguna cosa des d'algun

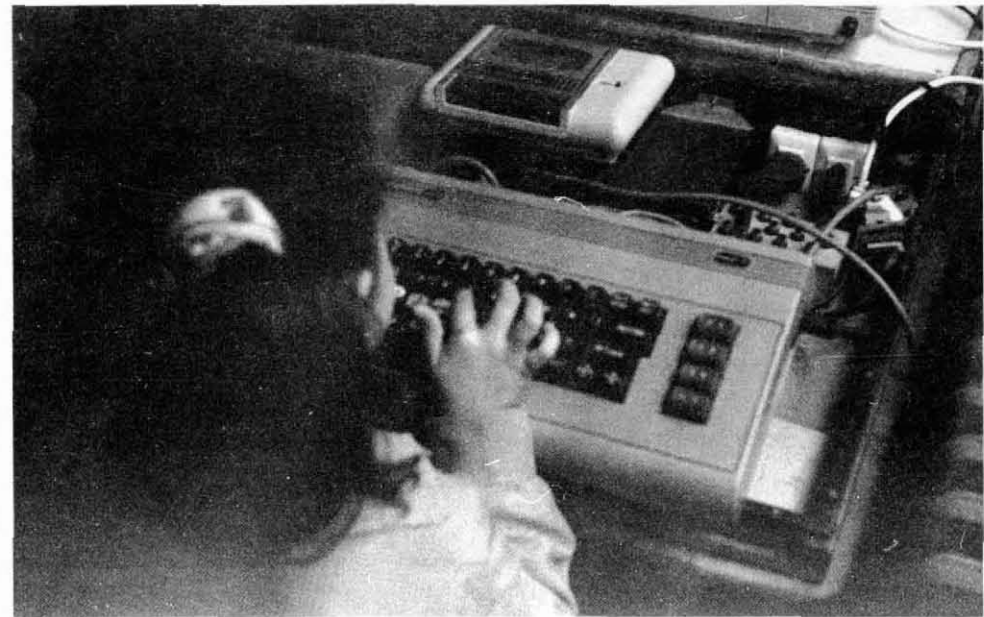
lloc està fent moure els barrufets. Podeu imaginar que s'explica a un nen de tres anys: «Tu ho has enregistrat abans». Però m'afanyo a dir que almenys Jason sentia curiositat per la causa linial de l'acció, mentre que no en sentia d'haver estat mirant els dibuixos del barrufet el dissabte al matí a la TV.

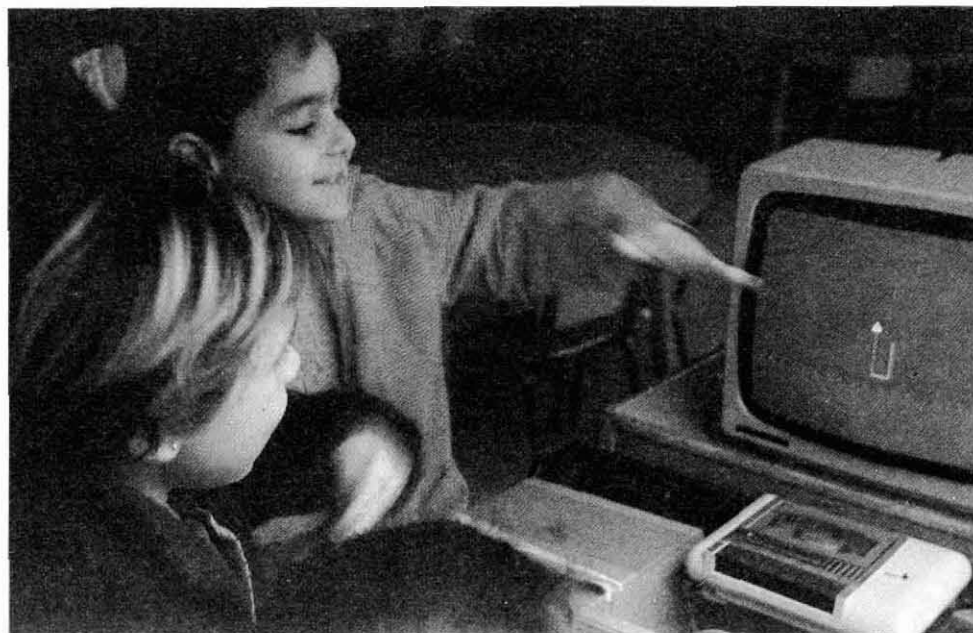
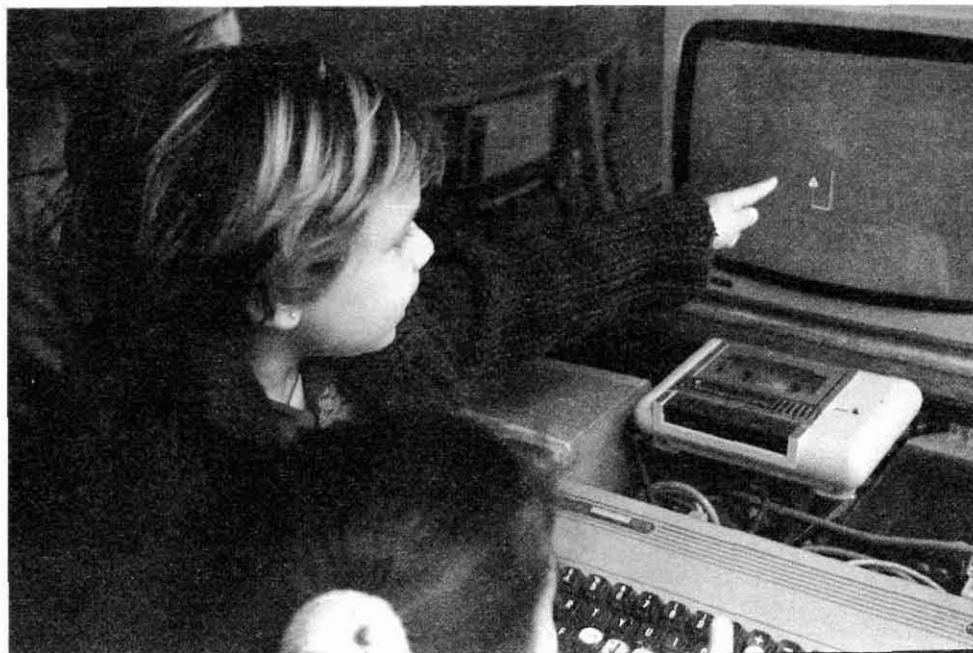
Els nens dels dos nivells 1 i 2 consideren la repetició de l'ordinador com una interrupció. L'ordinador li ha pres el lloc i està jugant quan «em tocava a mi», com un company electrònic amb el qual el nen ha de jugar de grat per força. Tanmateix alguns nens del nivell 2 almenys es divertien amb la repetició. Reconeixien l'acció repetida sense adonar-se que era la seva obra. Aquesta plena consciència defineix el *Nivell 3*. Els nens ho consideren propietat seva i senten orgull de la seqüència repetida. Lauren anuncia als seus companys de joc: «Aquí és on jo m'assec i miro la TV.» Una prova que ella identifica el caràcter del seu barrufet com a «jo». O s'identifica amb el mateix caràcter, com quan els nens pretenen que una nina determinada és «jo», o està parlant simplement d'una forma el·líptica del fet que ella és l'agent de l'acció, és a dir: «Aquí és on jo faig que el barrufet s'assegui i miri la TV.» En qualsevol cas, ella comprèn evidentment que està mirant una repetició del seu propi joc d'abans. Ha anat més enllà d'un reconeixement vague del fet que la seqüència ha estat vista abans.

Els nens del Nivell 3 coneixen tres coses: 1. Saben com verificar quin barrufet està sota el seu control directe (de la manera immediata). 2. Perceben la familiaritat de la repetició. 3. Comprenen que la repetició ha captat les seves pròpies decisions passades. Tanmateix aquest Nivell 3 queda limitat per la manca de joc premeditat durant l'enregistrament. Els nens comprenen la repetició abans de comprendre plenament l'enregistrament. Quan comprenen plenament l'enregistrament, comencen a «fer el maco», mentre està encesa la llum d'enregistrament. Damian, un nen de set anys, diu: «Ara el faré ballar una mica», mentre fa girar la seva palanca fent que «el pare barrufet» doni voltes sobre ell mateix. «Ara, mirem-ho», la qual cosa vol ser una demanda al professor perquè passi la repetició. Damian, durant l'enregistrament, estava pensant com apareixeria la seva acció uns minuts més tard quan l'ordinador passés a la repetició. I això és una bajanada que l'enregistrament pugui ser comprès només en relació a la repetició.

Deturem-nos un moment i analitzem les exigències cognoscitives implícites en els Nivells 3 i 4. Al Nivell 3, anticipant el que ve de seguida a la repetició, el nen recupera una seqüència recent de la memòria. El nen comprèn que el present conserva el passat. Al *Nivell 4*, la tasca esdevé una mica més complicada. El nen mira el futur amb un ull cap al passat. Aquest passat del futur és essencialment el present, és a dir, el passat és ara. El nen pensa: «Faré alguna cosa ara, que miraré més tard quan recordaré la cosa que ara estic fent». Aquest Nivell 4 conté una repetició del Nivell 3. D'una anàlisi purament estructural esperaríem que el Nivell 4 seguís el Nivell 3.

Si es requereix aquest alt nivell de pensament, no pot sorprendre que calgui tant de temps perquè els nens quedin veritablement involucrats amb el joc de l'enregistrament. Fins als set anys els nens no poden ser suficient-





Fotografies: E. P. «Joan Maragall», Barcelona

ment àgils amb aquestes estructures mentals per aplicar-les sovint. Tanmateix probablement calen estructures d'aquesta complexitat perquè els nens pensin a fer sortir i millorar els seus dibuixos animats. Veure el present com el passat del futur podria molt bé constituir un requisit previ de qualsevol desig del nen de fer sortir i millorar la seva obra. «Ara vull canviar-ho; així quan ho vegi més tard estaré satisfet del que he fet.»

Els educadors que estan informats sobre aquests estadis evolutius poden entrar amb més sensibilitat en el joc constructiu del nen. Prenguem un exemple d'un altre medi, l'escriptura. Quan al començament els nens comencen a escriure històries descriptives rarament tornen a llegir el seu treball per tal de millorar-lo. Certament hi ha paraules esborrades o ratllades al paper, perquè són normalment assaigs dels nens per posar les lletres correctament. Els mestres esperen més. Animen els nens a escriure primer un esborrany, reflexionar-hi i després millorar el significat i la força dels detalls descriptius. Millorar un esborrany és penós i sovint resulta que els nens canvien la història més que no pas la milloren.

Hi ha una certa evidència precedent del meu col·lega Dennis Wolf que una repetició per ordinador del procés de revisió millora la qualitat del text final. Als nens de vuit anys i més grans se'ls permet comparar versions successives del seu primer esborrany. No només poden fer sortir el seu text original a la pantalla, sinó que poden veure tots els canvis que han fet entre línies. Mentre aquest programa d'ordinador no és literalment una repetició, constitueix una revisió del seu treball. Es dona als nens alguns instruments referents a l'ordinador per ajudar-los a reflexionar sobre com ells pensen. Ells poden repetir el seu propi procés de composició.

Els professors poden esperar que alguns nens no trauran gaire profit d'aquest tipus de *software*. Per a molts nens tornar a visionar el seu text original serà una molèstia, un avorriment. Recordem que molts dels nostres nens de tres anys consideraven la repetició dels seus dibuixos animats com una interrupció. A més, fins i tot els nens que comprenen que tornar a visionar el seu text original podria ser una ajuda, encara tindran dificultats. No podran pensar a mirar la repetició al mateix temps que estan escrivint el seu primer esborrany.

En altres paraules, farà tots els seus canvis després d'haver escrit alguna cosa. Pensar que hauràs de pensar sobre el teu text abans d'escriure'l sembla ja el pensament del Nivell 4.

El tema general d'aquest article ha estat el valor de la repetició. Podríem anomenar aquests programes d'ordinador «*play and replay*». Quan es permet als nens repetir les seves pròpies creacions, comencen a anar més enllà de pensar només en què fer. Comencen a pensar en com ells pensen. I, sense cap mena de dubte, els nens que pensen que el que pot sortir a la pantalla és repetible probablement construïran aquestes capacitats d'auto-reflexió.

**G. F.**

**La festa, al nostre poble, li és imprescindible.  
Mediterrània i festa són la mateixa cosa.**

**—pessigolles al cor,  
dansa a la plaça.  
En un no-res...  
hi ha festa—**

**Escoles, obriu les vostres portes al perfum de la festa!!!**

## **LA FESTA DELS IAIOS**

MARICARMEN DÍEZ

A la nostra escola, Aire Lliure, d'Alacant, fem durant l'any unes quantes festes: 9 d'octubre, Diada del País Valencià; Nadal; la Pau; Carnestoltes; Les Pasqües, la Primavera; Les Fogueres de Sant Joan i El dia dels 'iaios'. A més, els sants, aniversaris, naixement de germans,...

És des de fa dos cursos que celebrem *EL DIA DELS IAIOS*, a la primavera. Primavera i tardor en un grapat festiu!

Això va néixer en veure que Tomàs venia a arregar els nêts setmanalment, els dijous, per dinar junts a sa casa. Dinar que, ens contava ell, era triat pels xiquets d'una llibreta vella escrita per sa mare, la besàvia, amb la intenció que conegueren, a poc a poc, els bons menjars que ella feia, malgrat que, de vegades, les mesures no eren massa actuals: quinze cèntims de llevat, un pessic de farina, una tasseteta de llet...

Durant la dinada, sense televisió, és clar, anaven parlant del que havien fet a l'escola..., i després jugaven, escoltaven contes i endevinalles, aprenien a mantenir el «diàvolo», cantaven,... segons el moment o el dia.



*L'avi Tomàs amb un dels nêts, Vicent.*



*Escoltant l'àvia d'Iris que cantava una nana.*



La representació de Villena



Llegint les poesies fetes pels nens

El fet és que tornaven a l'escola per la vesprada amb cara de felicitat.

Ens vàrem acostumar, els meus companys i jo, a la figura tranquil·la, afaible, plena de goig, d'en Tomàs. Ens va fer pensar com els iaïos dediquen tota la tendresa servada —i potser retinguda dintre seu per anys— als nêts.

I se'ns acudien la quantitat de vegades que els pares ens comenten: «*El xiquet és malalt, s'ha quedat a casa amb l'àvia*», o «*bui no vindrà el meu fill, se n'ha anat al poble amb els iaïos*». I també allò que diuen tan sovint els nens i nenes els dilluns al matí a les assemblees de cap de setmana:

- «*Jo, vaig anar a dinar a casa dels avis*».
- «*El meu iaïo em va dur al cine*».
- «*La iaïa m'ha fet una jaqueta*».
- «*Vaig dormir a casa dels avis i em van contar el conte del llop*».

Veritablement els iaïos, com diem en llenguatge infantil, són molt importants dins el món afectiu dels xiquets, els regalen generosament hores i hores, records i records, carícies. I tornen a viure amb ells, tornen al circ, al cinema, als contes, al joc, a la vida. Són, de bell nou, escollits per algú, triats, escoltats, volguts com saben voler els xiquets. D'aqueixa tendra, dolça i encisadora manera. Es crea, doncs, una relació propera, plena, fortíssima.

Així que ens va venir la feliç idea de celebrar una festa en agraïment i celebració dels avis. I ho vam fer.

Tothom va participar preparant aquest dia. L'equip de mestres vam planificar l'horari, les actuacions dels xiquets, l'organització, l'aspecte pedagògic... A la cuina vam preparar un aperitiu «de règim», tot pensant que era per a persones majors; la neteja va posar especial atenció en la faena; en Administració arrebegaren els avisos dels que vindrien..., i per suposat, els nens pintaren, assajaren, van preparar les poesies... Tot un bullit festiu.

L'escola relluïa de dibuixos, garlandes i emoció. Un cartell gran penjava al rebedor: «Benvinguts, iaïos».

I, a poc a poc, van començar a entrar. I continuaven arribant, fins que en foren... més de cent!

Encetàrem el dia fent un passeig pel col·legi, els nêts, excitadíssims, els cridaven cap a totes bandes, «*mira, iaïo, la meua classe*», «*mira això és el menjador*», «*ací dormim*», «*vine a veure les gallines*»... Al cap d'una bona estona els vam poder reunir a tots allà on fem el teatre cada divendres. I es féu la presentació del dia. Els vam donar les gràcies per haver vingut i els vam demanar que ens contaren contes, cançons de bressol i de festa, endevinalles, jocs... i els obrírem les portes del 'col·le' d'ara en avant.

De seguida començaren les actuacions dels xiquets.

«Els Patets» (2-3 anys) van fer una rotllana i cantaren una cançoneta del conill; i els Colomets (3-4 anys) feien un trenet i cantaven, a crits, «que llueva, que llueva»; els Cangurs i els Dofins (4-5 anys) digueren poesies per als iaïos



i cantaren acompanyats de moviments tres cançons; i els Elefants (5-6 anys) feren una breu escenificació i recitaren poesies.

A continuació, els mestres anàvem llegint les poesies i els comentaris fets pels nens a les classes, que feien riure i sospirar els avis. Tot això, imprès en uns llibrets, ho vam regalar a cada parella de iaïos, i els va agradar, i molt.

Aquest primer moment de trobada col·lectiva finalitzà cantant tots junts una cançó:

«Els xiquets necessiten un parc  
els pares necessiten un parc  
els iaïos necessiten un parc  
tots necessitem un parc»

I els iaïos passaren a les classes dels néts per «tornar» alguna cosa com a «contrapartida». Posaren els seus records damunt la taula, en efecte, i sentírem endevinalles, contes, cançons, dites, jocs tradicionals... Vam veure com s'il·lusionaven els xiquets amb la màgia d'un iaïo, esclatar a riure en escoltar un embarbussament, que no eixia bé de cap manera, emocionar-nos tots quan a mig cantar una cançó de bressol, apareixia una llagrimeta, o quan els peus cansats paraven de ballar la raspa perquè no podien més...

Per últim, l'aperitiu —alguns hi van menjar—, i després el comiat.

Va resultar un dia inoblidable per a xiquets i grans, i enguany hem tornat a celebrar-ho, variant algunes coses, però conservant allò que ens pareix essencial.

- la convivència festiva avis-néts a l'àmbit escolar
- la valoració de la figura dels iaïos
- el suport als vincles casa-escola
- la recuperació-assimilació de les tradicions populars
- el plaer de retrobar-nos.

Unes setmanes després del 'dia dels iaïos' d'enguany vam rebre un regal d'un avi que havia assistit: un colomer preciós, fet amorosament per les seues mans. Pintat de color d'argent, amb quatre portetes de coloraines, el lloc per als nius, per a la neteja, per al menjar... Des del seu poble, Villena (Alt Vinalopó), fins Alacant carregat amb el colomer, el col·locà una vesprada, aconseguint l'admiració de grans i menuts. Ferran, de 5 anys, comentà en veure'l: «M'agradaria ésser un colom per a viure en eixa caseta».

Vam anar per dibuixar-lo i ens vam posar al voltant del galliner, i mentre els xiquets pintaven, els coloms anaven entrant i eixint, les gallines, escarbant i picotejant per tot arreu, els ànecs remullant-se dins l'aigua... tota una estampa.

Pensem continuar celebrant 'El dia dels iaïos'. I us animem perquè vosaltres ho feu també. Veureu como resulta un dia càlid i meravellós!



*Els més menuts jugaren al «corro, Manolo».*



*Els «Colomets» en plena actuació*

«De l'home, mire sempre les mans...»

**Les mans han estat protagonistes, enguany, de les portades d'«Infància». Les mans com a joguina primera, la més a l'abast del nen, capaces d'esdevenir vehicle de ficció, incitar imaginacions, provocar emocions sovint inesperades.**

**Daniel Freixes en sap un cabàs, d'aquest art de fer que mans, dits, genolls, barbes, culleres, anells, espelmes, mocadors..., alliberats d'usos i costums quotidians, siguin ciutadans del regne de la fantasia.**

## LES MANS EN EL REGNE DE LA FANTASIA

Conversa amb DANIEL FREIXES

**Daniel Freixes.** «En algun moment també vaig experimentar —*diu*— alguna cosa semblant a allò que s'ha fet ara a les portades d'«Infància»: una certa utilització de les mans en posició estàtica, i treure'n una plàstica. Però, això, si no fas fotografia, no té un rendiment... Jo sóc més partidari de no maquillar les mans, i utilitzar només uns signes molt concrets i clars. Em sembla que, fins i tot des del punt de vista pedagògic, té molt més valor no tant imitar figurativament un objecte sinó saber extreure les característiques d'allò que vols representar: el moviment, el ritme, fins i tot la caricatura. Per fer això, amb molt pocs elements en tens prou».

### Jugar de petit

**Infància.** *En l'origen, hi bagueu la pròpia infància.*

**D.F.** «Allò que he fet amb més intensitat, i dic que he fet perquè ho feia molt més abans que ara, el tema de les mans, no tenia una intencionalitat pedagògica. No neix d'un treball en què es vol comunicar unes coses i s'escull un mitjà. Per mi, l'origen d'això ve de jugar de petit. Em sembla que ho devia descobrir cap als deu anys, amb allò que dèiem «explicar aventis». Per fer-ho, agafaves tots els recursos que tenies a mà. El primer, és clar, eren les mans. També, altres parts del cos, i tots els estris a l'abast; llapis, compassos, escaires, caps de mistos... Això es va anar fent extensiu a objectes domèstics i, amb tot plegat, en feia un cert univers on descobria que certes coses, quan en modificava algun aspecte, es transformaven: obridors que esdevenien ninots, olles que es convertien en naus espacials. Després, quan vaig començar a conèixer gent que no parlava la meua llengua, vaig notar que les mans em servien per a explicar-me, i que ho feia força bé. I això que, tot i venir d'una família de sastres, on tots són força habilidosos, no tinc massa habilitat diguem-ne voluntària. Les mans, moltes vegades, més que fer-les anar jo, em van una mica soles i, en els moments que he estat fi, he estat una mica espectador de les meves mans».

**I.** *Arquitecte de professió, aquest detall no tindria massa importància en el tema que ens ocupa, si no fos que:*

**D.F.** «Tot això havia quedat com una de les coses que hom sap fer, com sorolls, que també en sabia fer, de petit. Després vaig estudiar arquitectura. Vaig fer els cursos normalment, i al final de la carrera, l'any 1971, em van encarregar una exposició al Col·legi d'Arquitectes sobre les joguines. Va ser quan vaig establir contacte amb Joan Baixas i Teresa Calafell, que aleshores eren els dos membres de «Putxinel·lis Claca». Em van demanar que els fes una escenografia per a una obra que feien i, un dels dies que n'estàvem parlant, ens vam posar a jugar tots amb les mans. Vam arribar a la conclusió que, més que fer-los l'escenografia, era millor que em posés a treballar amb ells. No per fer putxinel·lis, sinó per fer, amb la Teresa Calafell, un treball de dits. La cosa, però, es va anar allargant i finalment no vam fer allò més significatiu del tipus de coses que feia. Hi incorporava tant les mans com parts de tot el cos i objectes quotidians».

**I.** *Parlem de recursos. Quins i com? La història, per exemple.*

**D.F.** «No, per mi, la història no té importància. Jo em baso més en la poètica que es crea en el fet d'explicar una història que en la història mateixa. Al començament no hi ha res. Pots explicar una història tal com relaciones els objectes. I, al final, quan acabes, torna a no haver-hi res. M'ha passat, de vegades, explicant una història amb escuma i caps de mistos i les mans: al final no queda res. O bé sobre la taula d'un restaurant, amb les vinagres, la forquilla, el ganivet i les mans: acabes, que ets a la mateixa taula del restaurant. Jo crec que això crea una certa màgia, que aquesta mena de fet efímer li dona una certa poètica. Parlo tant del nen com del gran, perquè de vegades he vist que hi ha contes que penso que agradaran als nens, i resulta que agraden als grans, i a l'inrevés. Si m'hagués de dedicar a això, em fiaria de la reacció en el moment de fer-ho, més que de la meva presumpció. Perquè m'he endut sorpreses: de vegades, amb grups de nens a casa d'amics he començat volent dirigir molt, amb coses que em sembla que els agradaran, i es queden bastant aturats, i després faig alguna cosa que em sembla més complicada, que no hi arribaran, i s'hi enganxen de seguida. I és que, quan s'entra en el camp de la poètica, hi ha bastants sorpreses».

**I.** *Un valor, doncs, més d'estímul que no de vehicle per a l'aprenentatge?*

**D.F.** «Jo crec que és pedagògic en el sentit que fa que, al nen se li desperti una capacitat; que, estant sol i amb poc material, fins i tot a partir d'ell mateix, pugui descobrir relacions formals. Quan s'adonen que posant els dits d'una manera hi veuen una cara, quan els nens s'ho fan i s'ho veuen, és quan el joc els ha servit. El que passa és que, quan el nen és bastant menut, la seva mobilitat per a poder fer coses amb els dits és bastant limitada. Han de ser coses molt senzilles. Normalment, el que jo he vist és que ho he fet

amb fills d'amics meus quan tenien sis anys i, després, quan me'ls he trobat que en tenien dotze, resulta que ho havien après, ho havien assimilat, i me n'enseyaven a mi».

**I.** *La proliferació d'estímuls dirigits, la televisió, les joguines estereotipades, no són un obstacle en aquest descobriment de les possibilitats de joc que el nen té en el seu mateix cos?*

**D.F.** «Mira, en els nens, l'avidesa és total. No els passa com als grans, que ho jerarquitzem tot i escollim, que quan vam tenir televisió vam anar menys al cinema. Al nen, si li donen més televisió, més televisió; i si li donem més cinema, més cinema... I si més jugar, més jugar. A més, hi ha molts moments que el nen no té la televisió al davant, i s'enrotlla amb allò que té. I al col·legi té moltes hores que té els mateixos ingredients que teníem nosaltres quan érem petits».

**I.** *Parlar amb ell és descobrir, millor redescobrir, que les coses més quotidianes són en realitat signes polivalents.*

«Amb el meu germà, per exemple, vam descobrir les grans possibilitats que ens donava parlar-nos amb els caps capiculats, amb la barbeta fent de cap on havíem pintat uns ulls. Això dona alhora dues cares molt estranyes... Recursos? Les mans, els genolls, els anells, els mocadors —dels mocadors i anells, en surten moltes coses: els anells feien d'ulls a les mans; jo en tenia un amb un pedrot que era bàsic per a fer un aristòcrata que m'encantava, li feia de monocle—, els obridors —que són una mina: en surten lloros, velers...—, els pastissos amb espelmes —en feia setmanes santes, amb l'ajut de forquilles, ganivets i tovallons—, etc. I el moviment, que és molt important per a explicar certa tensió en l'acció, com quan dos es barallen, que no pots explicar parlant ni deixant les mans quietes. Jo, per exemple, feia uns números molt senzills, eròtics, gens bastos, que provocaven un gran silenci en els qui els veien. Són coses i associacions que no vaig descobrir pas ara fa poc, sinó als deu-onze anys, quan veus veladures de coses, i els nens tenen molta més fantasia i la utilitzen. Aquí el moviment tenia la seva importància.»

**I.** *Daniel Freixes ha provat també de portar aquest el seu art a televisió. Fa dos anys, a TV3. Però no en va sortir massa convençut.*

**D.F.** «La televisió és un mitjà molt distant. No m'agradava el resultat. Jo quan faig això és davant algú, i em guio per les reaccions de la gent, i allí no podia veure-les. Això és el que em fa pensar que allò que faig no serveix com a espectacle, i em dona, doncs, garanties que no és un gènere que es pugui degradar».

*Opinions recollides per: Humbert ROMA*

## TEMPS ERA TEMPS...

### SUMMERHILL: PSICOANÀLISI I EDUCACIÓ

*Una de les experiències que més han convulsionat el món pedagògic contemporani és Summerhill. I dic experiències, ja que no es tracta pas d'un plantejament teòric, sinó d'una realitat educativa portada a terme durant quaranta anys en una escola anglesa. El seu creador A. S. Neill, fundador i ànima d'aquesta escola, planteja que sols una educació absolutament lliure durant la infància és capaç d'assegurar que els infants esdevinguin homes i dones lliures i feliços. Educar per a ser feliç és l'objectiu de tota bona educació.*

*Neill entén que d'ençà del coneixement que de la infància ens ha reportat la psicoanàlisi, l'educació ha de ser quelcom absolutament diferent. Ha d'estar dedicada a evitar els entrebancs, pors i condicionaments que tenallen la vida dels homes i dones de la nostra societat actual. Car, tal com mostra la psicoanàlisi, les vivències dels nostres primers anys de vida condicionaran i determinaran l'existència dels individus. Alliberar-se dels condicionaments de la primera infància és un esforç que requereix esmerçar molts anys de la vida adulta i força treballs per ser capaços, a través de l'anàlisi pròpia, d'arribar a ser coherents, tot aconseguint harmonitzar els nostres condicionaments amb la nostra conducta. Per què no, doncs, organitzar l'educació de forma que deixi de ser traumàtica i condicionadora?*

*Per això Neill busca crear una escola en absoluta llibertat, rica en possibilitats d'expansió personal. Una escola lliure enfront de l'escola repressora.*

*Per al pedagog escocès, com per a Freud, el sexe és la força motriu de la conducta humana. La seva repressió a través de l'anomenada «educació moral» és la causa de la majoria d'actituds negatives enfront de la vida. La repressió sexual és feta a voltes subtilment, com ara és el cas de l'educació sexual, l'existència de la qual ja denota el prejudici i la falta de naturalitat sobre la qüestió. El nostre sistema educatiu, àdhuc aquells sectors més progressius, no fa sinó que les persones esdevinguin éssers culpables i no lliures. El camí per evitar-ho per Neill passa pel fet que els infants se sentin lliures amb el seu cos i la masturbació sigui acceptada com un fet natural. El problema, és clar, penso jo, és que per a poder-ho fer així cal que això no sigui un gest mental de l'educador, sinó una actitud fruit de l'acceptació i assumpció positiva de la pròpia infància.*

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

## LA MASTURBACIÓ

ALEXANDER S. NEILL

La majoria dels infants es masturben. Però hem dit a la joventut que la masturbació és dolenta, que frena el creixement, que genera malalties, o qualsevol altra cosa. Si una mare assenyada no donés importància a les primeres experiències del seu fill amb els genitals, la masturbació seria menys compulsiva. L'interès de l'infant prové, precisament, de la prohibició.

Per a un nen petit la boca és una zona molt més erògena que no pas els genitals. Si l'actitud virtuosa que adopten les mares envers les activitats genitals l'adoptessin en les activitats bucals, mamar-se el dit i petonejar esdevindrien una mena de tabús.

La masturbació satisfà el desig de la felicitat perquè és la culminació de la tensió. Immediatament després, però, de la consumació de l'acte, la consciència d'aquell que ha rebut una educació moral es manifesta i diu: «Sóc un pecador!» La meua experiència em diu que, quan s'elimina el sentiment de culpabilitat, disminueix l'interès per la masturbació. (...)

Quan l'infant no té problemes de masturbació en els primers anys, en el moment oportú, passa de manera natural a l'heterosexualitat. Molts matrimonis desgraciats són una conseqüència del fet que tant el marit com la muller pateixen d'un odi inconscient a la sexualitat, nascut d'un odi soterrat envers ells mateixos i a causa de la prohibició de masturbar-se que els van imposar de petits.

L'assumpte de la masturbació és fonamental en l'educació. Jocs, disciplina, matèries, tot és en va i inútil si no s'ha resolt el problema de la masturbació. Quan un infant és lliure de masturbar-se se'l veu alegre, feliç, fogós, perquè, en realitat, la masturbació no li interessa. Per contra, els infants a qui se'ls prohibeix són malaltissos i desgraciats, propensos als refredats i a les epidèmies, s'odien a si mateixos i odien com a conseqüència els altres. Jo sóc del parer que una de les raons fonamentals de la felicitat dels infants de Summerhill és el fet d'eliminar la por i l'odi a un mateix produïts per les prohibicions sexuals.

Freud ens ha familiaritzat amb la idea que el sexe existeix des del començament de la vida, que el nou-nat experimenta un plaer sexual quan mama i que la zona erògena de la boca va cedint, a poc a poc, davant de la zona erògena dels òrgans genitals. Així, doncs, la masturbació és per a l'infant una descoberta natural; al començament no es tracta pas d'una descoberta gaire important, perquè els genitals no produeixen a l'infant tant de plaer com la boca o fins i tot la pell. Només la prohibició paterna fa que la masturbació esdevingui un complex tan important. Com més severa és la prohibició, més profund és el sentiment de culpabilitat i més fort l'impuls a la masturbació.

L'infant ben criat entra a l'escola sense cap sentiment de culpabilitat envers la masturbació. A Summerhill hi ha pocs nens de jardí d'infants, si és que n'hi ha algun, que mostrin un interès especial per la masturbació. El sexe no té per a ells l'atractiu de quelcom misteriós. Des dels primers moments que són amb nosaltres (si és que a casa seva no els n'havien parlat) coneixen els fets del naixement: —no solament d'on vénen i com vénen. A aquestes edats, aquesta informació no provoca cap tipus d'emoció, a causa, en bona part, del fet que es transmet sense emoció. És per això que a l'edat de quinze o setze anys, els nois i les noies de Summerhill poden parlar de qüestions sexuals, sincerament, sense cap sensació de perversitat i sense cap actitud pornogràfica. (...)

Quan un infant inclou els genitals en el seu sistema de jocs, els pares passen per la gran prova. Cal tenir els jocs genitals per bons, normals i sans; qualsevol intent de suprimir-los resulta perillós. Cal incloure també les murrieries poc honrades de cridar l'atenció de l'infant cap a altres coses. (...).

Els jocs infantils amb els genitals són un veritable problema, perquè gairebé tots els pares foren condicionats des del bressol d'una forma contrària al sexe i no poden vèncer la sensació de vergonya, pecat i disgust. És possible que un pare tingui una formació intel·lectual que li permeti de comprendre que els jocs amb els genitals són sans i bons, i al mateix temps —per la mirada o pel to de la veu— fer veure a l'infant que emocionalment no accepta el seu dret a la pròpia satisfacció sexual.

Pot semblar que un pare aprova sense cap mena de reserva el fet que l'infant es toqui els òrgans genitals; però quan va de visita a casa d'una tia severa, és molt possible que aquest pare experimenti una gran inquietud, per por que el nen es toqui els genitals davant d'aquella persona contrària a la

vida. És fàcil de dir al pare que la tia representa l'element antisexual en el teu jo reprimat, però dient això no ajudem gens el pare ni tampoc el fill.

La por paterna al fet que els jocs infantils amb els genitals poden conduir a la precocitat sexual, és una por molt profunda i estesa. Es tracta, evidentment, d'una generalització. El jocs genitals no condueixen a la precocitat. I si hi porten, què? La forma més segura de provocar que un infant s'interessi pel sexe d'una forma anormal és prohibir-li els jocs amb els genitals quan és al bressol.

És evident que se'ns presenta la necessitat de dir a l'infant que ha arribat a l'edat de la raó que no jugui amb els genitals en públic. Aquest consell pot semblar al nen covard i injust; l'alternativa contrària, però, presenta també els seus perills. Només cal pensar en els problemes que pot presentar la repulsa severa expressada amb odi i disgust per adults hostils, probablement més greus que el raonament dels pares, suava explicat.

Quan un infant petit és lliure de viure plenament la seva vida sense càstigs, consells, ni tabús, troba la vida massa interessant per limitar la seva activitat a l'aparell sexual.

No conec gaire bé la forma en què reaccionen els infants autoregulats entre ells davant els jocs amb els genitals. Els nens a qui hom ha explicat que el sexe és pernicios, vinculen, en general, els jocs genitals amb el sadisme. Les nenes que han tingut una educació sexual similar accepten, segons sembla, com a norma els jocs genitals sàdics. A causa de l'absència relativa d'odi agressiu en el cas de l'infant autoregulat, els jocs genitals entre dos infants lliures són probablement suaus i amorosos.

La nostra autorepulsa arrenca principalment de la infantesa. S'origina, en bona part, a causa de la masturbació i del subsegüent sentit de culpabilitat. Sóc de l'opinió que l'infant desgraciat és el que percep, sovint, en la seva consciència el sentit de culpa de la masturbació. Si hom suprimeix aquesta culpa fem un pas de gegant perquè un infant problema es converteixi en un infant feliç<sup>1</sup>.

**A.S.N.**

1. Neill, A.S. *Summerhill*, Vic. Eumo, 1986, pp. 202-207.

# visca la pepa!

DIUEN QUE LES CINQ ANELLES OLÍMPIQUES REPRESENTEN ELS CINQ CONTINENTS...



TERESA DURAN '86

PERÒ POTSER PER ALS BARCELONINS SIMBOLITZIN LES 5 VEGADES QUE HAN HAGUT DE DEMANAR SER LA SEU DELS JOCS OLÍMPICS...



¿QUANTS COPS HAUREM DE DEMANAR QUE ELS **0-6** ANYS TINGUIN TAMBÉ UNA ATENCIÓ PRIORITÀRIA AL NOSTRE PAÍS?



O... ÉS QUE, COMPARANT HO AMB LES PROVES OLÍMPIQUES, AQUESTA ÉS UNA PROVA MASSA ÀRDUA, FATIGOSA, DESPRESTIGIADA I INNECESSÀRIA?



## PERILLOSITAT D'ALGUNES PLANTES PROPERES ALS NENS

MONTSERRAT DE SANTISTEBAN BOVÉ

Segons un estudi fet a l'Estat espanyol, les intoxicacions representen el 10,7 % del total d'accidents que es produeixen a la infància. La intoxicació és, en general, un accident propi del nen petit, de menys de sis anys.

Al costat dels productes tòxics d'origen sintètic (medicaments, productes de neteja, insecticides o pintures), hom no pot oblidar l'existència de tòxics naturals; en aquest sentit, el regne vegetal n'és un bon proveïdor. Són moltes les plantes superiors, pertanyents a famílies botàniques diverses, que contenen en els seus òrgans principis tòxics (alcaloides, heteròsids...) d'una gran activitat farmacodinàmica, la qual cosa ha fet possible la seva utilització com a medicament a dosi convenient.

Les intoxicacions vegetals són degudes principalment a la ingestió de fruits perillosos que atreuen els infants pels seus colors atractius o perquè els confonen amb fruits habituals.





Lantana



Evònim del Japó



Heura

El coneixement dels riscos que ens poden ocasionar les plantes dels nostres boscos i camps es fa del tot necessari. Això no obstant, no cal desplaçar-se al camp o bosc per tenir incidents o accidents amb les plantes tòxiques; no oblidem que en l'intent de tornar a la natura, que s'ha observat en els últims temps, l'hem fet fins i tot entrar a les nostres cases. En l'ambient més proper al nen, hauríem de parar atenció a les plantes que es troben a les cases, als jardins i als parcs públics.

## Plantes dels parcs i jardins

Originària de l'Amèrica tropical, la LANTANA (*Lantana camara*), anomenada també banderes, és un arbust baix, a vegades d'aspecte arranat, molt cultivat com a ornamental a causa de la seva vistosa floració durant tot l'estiu. Es fàcil trobar-la en parcs, jardins públics i d'escoles, en xalets i balcons. La coloració de les flors de la lantana varia durant la floració: en un principi són grogues; després, taronja i vermell; això fa que es presentin en petits pomells de diversos matisos. Els seus fruits arrodonits, d'un color negre-blavós, lluent, són molt decoratius, però també molt verinosos i ocasionen trastorns digestius i nerviosos.

A causa del seu aspecte dens, trobem l'EVÒNIM DEL JAPÓ (*Evonymus japonica*) als parcs, fent tanques i formes retallades. Tot i ser un arbust introduït a casa nostra, fa uns fruits capsulars de color marró (altres plantes, en ser adaptades als nostres climes, no produeixen fruit), que en obrir-se deixen al descobert llavors envoltades d'una estructura carnosa de color vermell viu, que pot temptar els infants. Els principis tòxics es troben localitzats a les llavors, són uns purgants enèrgics que irriten les mucoses del tub digestiu i provoquen còlics. Altres característiques que poden ajudar a reconèixer la planta són la de tenir unes flors poc vistoses i unes fulles ovalades, serrades, coriàcies i llustroses.

L'HEURA (*Hedera helix*) és una planta silvestre enfiladissa, sovint cultivada per a l'ornamentació de parcs i jardins. Encara que poc apetitoses —sabor amarg— i pudents, les baies de l'heura són responsables de freqüents intoxicacions en nens, a causa dels principis actius, presents també en tota la planta. La ingestió dels fruits —globulosos, negres a la maduresa, amb la superfície pruïnosa— provoca en el nen una simptomatologia digestiva (nàusees i vòmits, dolors abdominals, diarrees), a la qual s'afegeix un aspecte pàl·lid i una excitació que recorda l'embriaguesa. Al costat d'aquesta espècie típica de la nostra vegetació, han estat introduïdes altres espècies i varietats ornamentals igualment tòxiques. Fora dels efectes produïts pels principis actius de la planta, també cal assenyalar els riscos de dermatitis de contacte entre determinades persones sensibles que manipulen la planta, a causa dels pèls que cobreixen els brots tendres.



Cultivada com a ornamental, l'ESPARREGUERA DE JARDÍ (*Asparagus sprengeri*) és una planta botànicament propera —totes dues pertanyen a la mateixa família, les liliàcies— al GALZERAN (*Ruscus aculeatus*); aquesta última, utilitzada per a guarnir les cases dels dies de Nadal. Presenten els mateixos tipus de principis actius que actuen sobre el sistema digestiu, i produeixen vòmits i diarrees. Totes dues plantes fructifiquen en unes atractives baies rodones i d'un color vermell viu que recorden petites guindes.

Una planta molt metzinosa que hom troba sovint conreada als jardins és el BALADRE (*Nerium oleander*). A l'època de la floració, de juny a setembre, se'ns presenta com un bell arbust profusament ornat de grans i oloroses flors rosades. Té moltes varietats conreades de flors blanques, vermelles, dobles... que, sortosament, no semblen tan tòxiques com la planta en estat silvestre. El baladre conté en fulles, flors i fruits, uns principis tòxics tan actius i perillosos com els de la coneguda digital (*Digitalis purpurea*), que ocasionen en primer lloc problemes gastrointestinals, i després alteracions del funcionament cardíac. S'ha dit que, a vegades, una migdiada a l'ombra d'aquests arbusts podria, fins i tot, ocasionar trastorns generals tals como cansament, vertigen i suor freda.

Al contrari de la lantana, de l'evònim del Japó, de l'heura, de l'esparreguera de jardí, etc., el baladre no té cap part de la planta especialment atractiva per als nens; s'ha de tenir present, però, ja que la seva gran abundància la fa totalment accessible a la manipulació del nen.

El vast grup botànic de les lleguminoses ens proporciona nombroses plantes útils per a la indústria, l'alimentació i com a ornamentals; moltes, però, són perilloses. Els òrgans de les lleguminoses més implicats en les intoxicacions són les llavors, on s'acumulen els principis tòxics. S'han citat casos de nens que, jugant a fer àpats, van ingerir llavors de ROBÍNIA (*Robinia pseudacacia*) i van presentar posteriorment trastorns digestius. La robínia és un arbre d'ornament en carrers, places, parcs, jardins, etc.

El TEIX (*Taxus baccata*) és una conífera rarament espontània al nostre país; a més, a causa del seu fullatge com d'ayet és objecte de predació com a element nadalenc i decoratiu; més freqüentment és plantat en parcs i jardins. Les llavors es troben protegides a la maduresa per una coberta carnosa i vermella, anomenada aril, de gran atractiu per als infants. Tota la planta és extremadament metzinosa excepte l'aril, que és comestible, ensucrat i d'un gust molt agradable; això el fa particularment perillós, ja que al seu interior allotja la llavor tòxica. En una primera fase de la intoxicació ja es poden observar símptomes digestius (vòmits, diarrees), símptomes nerviosos (tremolors, problemes visuals, dilatació de la pupila, vertigen) i símptomes cutanis (blaus).



*Esparraguera de jardí*



*Baladre*



*Robínia*



*Teix*



grèvol



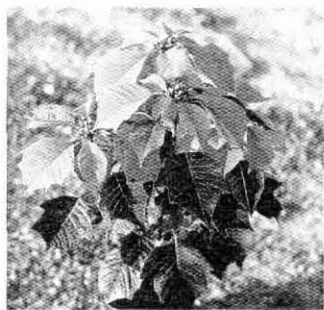
Herba talpera



Dieffenbachia



Vesc



Flor de Nadal

## Plantes d'interior

La més perillosa de totes les plantes d'interior és, sens dubte, la DIEFFENBACHIA (*Dieffenbachia sp.*), planta que procedeix de la selva tropical d'Amèrica, molt sol·licitada per la bellesa de les seves fulles. S'ha de tenir molta cura amb aquesta planta, ja que si hom es fica a la boca un fragment de tija o de fulla, sentirà una sensació de cremada, edemes a la llengua i al paladar i l'aparició de lesions semblants a butllofes. A més a més, el suc cel·lular provoca fàcilment dermatitis i si es projecta a l'ull, en intentar trencar una fulla sucosa, origina irritació amb l'opacificació de la còrnia.

¿Qui no coneix les fulles persistents, espinescents, verdes i lluentos del GRÈVOL (*Ilex aquifolium*), planta molt posada a les cases els dies de Nadal? Aquesta qüestió ha esdevingut preocupant en els últims anys, ja que s'està posant en perill les grevolèdes, tan necessàries per a la supervivència de les comunitats animals que durant l'hivern en depenen exclusivament. Els fruits globulosos, d'un vermell viu, són els responsables d'intoxicacions lleugeres amb vòmits, diarrees, somnolència i, de vegades, convulsions. Pels símptomes que es presenten, la intoxicació causada pels fruits del grèvol pot confondre's fàcilment amb les indigestions tan freqüents en els dies nadalencs i, en conseqüència, passar desapercebuda com a tal.

El VESC (*Viscum album*), una altra planta nadalenca, paràsita d'un nombre considerable d'arbres, ha estat durant molts segles relacionat amb la màgia i les llegendes. Encara que la toxicitat de les seves baies, arrodonides i blanquinoses, sigui mal coneguda, són responsables d'intoxicacions que ocasionen problemes digestius (irritació de les mucoses amb vòmits i diarrees sagnants) i cardío-vasculars (modificació de la tensió arterial i del ritme cardíac). Malgrat això, els fruits són molt apreciats pels ocells, sobretot tords, que fan un important paper en la propagació de la planta, ja que dipositen sobre les rames dels arbres llurs excrements carregats de llavors.

Algunes plantes actuen per contacte, provocant manifestacions cutànies com irritacions o eritemes. És el cas de la FLOR DE NADAL (*Euphorbia pulcherrima*), planta nadalenca molt decorativa per les seves fulles superiors de color vermell viu. En qualsevol petita ferida segrega un làtex blanc irritant i particularment perillós per a les mucoses ocular i bucal. Atenció, doncs, als infants que es freguen els ulls amb els seus dits contaminats per productes vegetals irritants.

Per últim, convé fer esment del perill que suposen certes composicions de flors seques en les quals entren a formar part les càpsules eriçonnées de l'HERBA TALPERA (*Datura stramonium*). Les càpsules s'obren espontàniament i deixen anar nombroses llavors petites capaces d'incitar els infants a posar-se-les a la boca; a més, mastegades, no tenen en absolut un sabor desagradable. Encara que siguin les llavors les responsables d'acci-

dents en els nens, tota la planta és tòxica i ocasiona trastorns en el sistema nerviós.

## Conclusions

Al terme d'aquesta exposició ens podem preguntar si les plantes suposen un perill tan gran per als infants com pot semblar, ja que, si ho pensem bé, les eines produïdes per la indústria humana són portadores de riscos més grans que els de les plantes tòxiques. Realment, creiem que els pares i educadors d'un nen petit haurien de conèixer aquestes plantes com a mesura preventiva contra les intoxicacions vegetals, ja que, com s'ha comentat, es troben ben representades als nostres parcs, jardins i cases, i moltes d'aquestes plantes tenen un aspecte atractiu per al nen, cosa que fa augmentar el seu perill. Pel que fa als nens més grans, amb aquest tema els mestres tenen una bona oportunitat de realitzar activitats educatives emmarcades dins d'un millor coneixement del medi natural, com poden ser: estudi de la flora d'un parc, estudi dels fruits de tardor, itinerari botànic al voltant de l'escola, etc...

**M. S. B.**

*Escola de Mestres  
de Tarragona*

**Nota:** Existeix una col·lecció de diapositives, de la mateixa autora, que fan referència al tema.

## Bibliografia

ALTMANN, H., *Pequeña guía de las plantas y animales venenosos de Europa*. Barcelona. Omega, 1980.

BECKER, G., *Plantas tóxicas*. París. Grund, 1984.

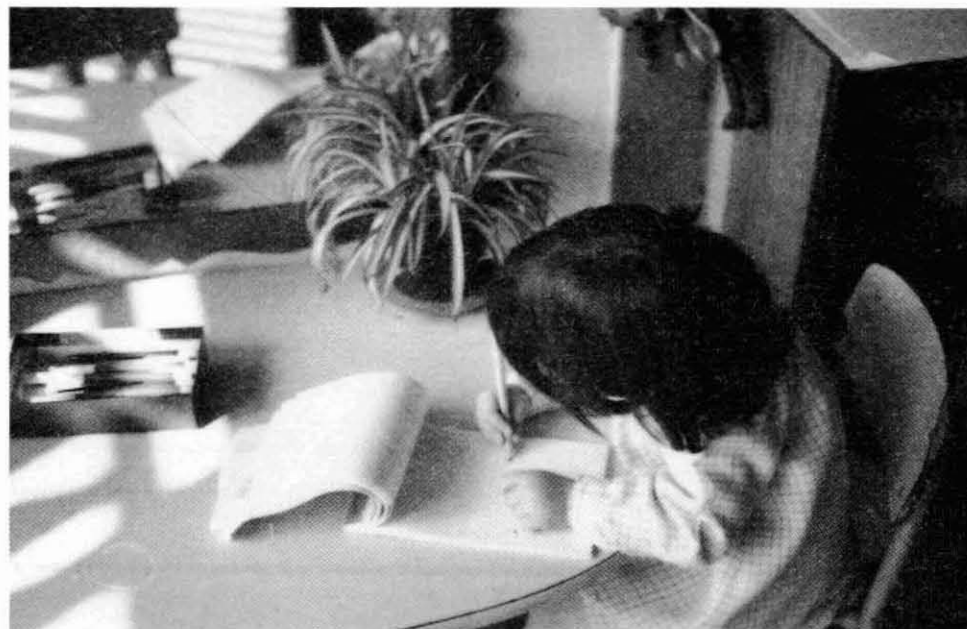
DEBELMAS, A. M.; DELAVEAU, P., *Guide des plantes dangereuses*. París. Maloine, 1983.

DELAVEAU, P., *Plantas agresives et poisons végétaux*. París. Horizons de France.

*Manual de prevenció dels accidents en la infància*. Col·lecció «Quaderns de Salut». Publicat per la Secretaria General del Departament de Sanitat i Seguretat Social. Barcelona, 1984.

FONT QUER, P., *Plantas medicinales*. (El Dioscórides renovado). Barcelona. Labor, 1980.

*Secretos y virtudes de las plantas medicinales*. Madrid. Selecciones del Reader's Digest, 1981.



	tiges i fulles	fruits carnosos	fruits secs o llavors	flors	làtex
Lantana		x			
Evònim del Japó			x		
Heura	x	x			
Esparreguera de jardí		x			
Galzeran		x			
Baladre	x		x	x	
Robínia			x		
Teix	x		x		
Dieffenbachia	x				
Grèvol		x			
Vesc		x			
Flor de Nadal					x
Herba talpera	x		x	x	

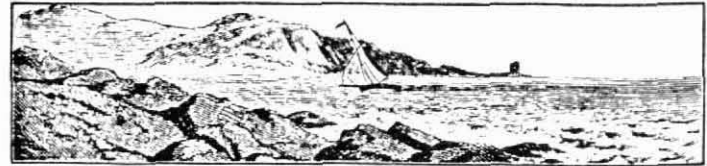
*Òrgans de les plantes més implicats en les intoxicacions.*

# racó del conte

Leo Lionni va néixer a Amsterdam (Holanda) el 5 de maig de 1910. L'any 1925 va tornar a Itàlia amb els seus pares. Va estudiar Economia a Zuric i emigrà als EE.UU. l'any 1939.

«La meua experiència en el camp de la iniciació de la lectura es limita al meu treball d'escriptor i il·lustrador de llibres per als més petits i a allò que dedueixo de les respostes que els meus llibres han tingut tant entre els nens com entre els adults.

«(...) Tota obra d'art conté fragments d'aquest viatge, del llarg i tortuós camí del desenvolupament emocional i mental que ha experimentat l'artista, el qual el recorre constantment a la recerca dels orígens llunyans de la seva identitat. D'alguna manera i en algun lloc, l'art expressa sempre les sensacions de la infantesa. De vegades les reflecteix de manera tan directa i desconcertant que la força de la seva presència i immediatesa sorprèn l'artista mateix. Quan en la visió de l'artista detectem «una sensació de sorpresa infantil», també nosaltres ens veiem confrontats amb els sentiments produïts pels nostres primers descobriments, quan el món, en comptes d'envoltar-nos, senzillament es trobava al davant nostre, encara sense nom i sense cap significat enfarfegador, ni pretès ni imposat. Aquestes sensacions, malgrat que molt endinsades, continuen afermades a la memòria, però els neguem l'accés a la consciència, com moltes altres coses relacionades amb la infantesa, ja que les considerem una herència innecessària de la qual ens avergonyim una mica (...)



«Per a l'autor de llibres infantils, l'acte de recuperar i expressar les sensacions produïdes pels seus primers encontres amb les coses i els fets és essencial. Cal que retorni als llocs i circumstàncies de la seva infantesa per tal de buscar-hi sentiments i imatges i que inventi les maneres de transformar-los en llenguatge. Un bon llibre infantil descriu aquells moments distants de la vida quan, encara lliures de les imposicions i demandes del món adult, tota experiència personal, específica o no, es converteix en autènticament universal. Així doncs, un bon llibre per a nens és autobiogràfic per força (...)»<sup>1</sup>.

Després d'una lectura atenta i reiterada d'aquestes notes escrites per Leo Lionni, em pregunto si darrera del protagonista d'aquest conte no hi deu ser ell disfressat de Trosset. També em pregunto quants adults no hi deu haver amb complex de Trosset. I quants petits hi deu haver, Trossets en potència.

En tot cas, dedico aquest conte a TOTS AQUELLS QUE VEUEN ELS NENS PETITS COM UNS «TROSSETS» D'ALGÚ. Perquè hi pensin.

P.D. Ah! M'oblidava de dir-vos que amb «En Trosset» dono per acabat aquest cicle de sis contes que tenien per protagonistes principals personatges petits.

**ROSER ROS**

1. Fragments trets de l'article «Les pre imatges», escrit per Leo Lionni i publicat a la revista «Faristol» nº 0/juliol del 1985 (pp. 52-57) i que edita el Consell Català del Llibre per a Infants, a Barcelona.





## EN TROSSET

LEO LIONNI

*Es deia Trosset.*

*Tots els seus amics eren grans i feien coses sorprenents i plenes d'audàcia.*

*En canvi ell, era tan petit que estava ben convençut de ser un tros d'algú. Un tros, sí, però, de qui?*

*Un dia en Trosset, tip de barrinar, va decidir sortir de dubtes i se'n va anar a veure en Corrim-Corraina que corre tan com l'aire i li va dir: —Perdona, has perdut algun tros?*

*En Corrim-Corraina, tot sorprès d'aquella sortida, li va respondre: —Si em faltés un tros, no podria córrer com ho faig ara.*

*Llavors en Trosset se'n va anar a veure en Regira-Muntanyes, fort com un bou amb banyes, i li va dir: —Dispensa, creus que jo sóc un tros teu? En Regira-Muntanyes li va respondre, molt molest: —Tu creus que si això fos cert, jo seria tan fort com sóc?*

*Llavors en Trosset se'n va anar a veure en Neda-que-Neda, i mentre aquest treia el cap fora de l'aigua, en Trosset aprofità per fer-li la mateixa pregunta: —Ei, mai no has perdut un tros teu?*

*En Neda-que-Neda li replicà: —Com m'ho faria per nedar si em faltés alguna cosa? —I es capbussà dins de l'aigua.*

*Llavors el nostre amic se'n va anar allà on sabia que hi havia l'Arrenca-Pins: —Ei, tu, allà dalt, no has pas perdut alguna cosa? I ell li va contestar posant-se a riure: —Tu creus que podria arrencar pins si em faltés la més petita cosa?*



*I tantes vegades com en Trosset féu aquesta pregunta, rebia sempre la mateixa resposta.*

*Finalment, va anar a veure al Savi-Saviàs que duia una vida retirada en una cova.*

*—Mestre —li preguntà en Trosset— no em sabríeu pas dir si, per casualitat, jo sóc un tros vostre?*

*—Creus que podria ser savi si em faltés alguna cosa? —li digué per tota resposta.*

*—Ja n'hi ha prou! —exclamà aquest cop en Trosset— està ben clar que jo sóc un tros d'algú. Sí, però, de qui?*

*—Si busques una resposta per la teva pregunta, vés a l'illa Rocosa —li indicà aquest cop el Savi-Saviàs.*

*L'endemà, en Trosset s'aparià una barqueta i es féu a la mar a punta d'alba. Era una illa plena de pedres, sense ni un arbre, ni un bri d'herba, i, per si era poc, sense ni una ànima. En Trosset la creuà en totes direccions, pujà, baixà fins que va relliscar amb tan mala fortuna que... es va trencar en trenta mil trossets.*

*Llavors en Trosset compregué que ell, com els altres, també era fet de trossets. Reviscolant-se, recollí tots els trossets i assegurant-se que no n'hi faltava cap, s'enfilà ràpid a la barqueta i va remar de valent tota la nit per poder arribar ben aviat a casa seva.*

*Tots els seus amics l'esperaven.*

*—Sóc ben bé jo! —els cridà content, tan bon punt els va veure.*

*Ningú no va entendre què volia dir amb aquells crits. Però com que semblava molt content, tots es van alegrar amb ell.*

Original de Leo Lionni, «Pezzetino». París. L'École des Loisirs, 1977. Traducció i adaptació: Roser Ros.



# L'estudiant i el.. Diccionari de la llengua catalana

De venda a totes les llibreries

El més actual i complet (80.000 entrades) de tots els diccionaris de llengua catalana.

Indispensable com a obra de consulta en tots els nivells escolars, universitaris i professionals.

Recomanat per l'Institut d'Estudis Catalans.

Diccionari  
de la llengua  
catalana

Altres títols publicats:  
Alemany-Català • Anglès-Català • Castellà-Català • Català-Francès •  
Francès-Català • Japonès-Català i Català-Japonès • Portuguès-Català •  
Rus-Català • Diccionari Enciclopèdic.

DICIONARIS  
ENCICLOPÈDIA  
CATALANA

Desitjo rebre més informació sobre els Diccionaris de l'Enciclopèdia.

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_

DIGEC, S.A. Av. Diagonal, 357 baixos, 08037 Barcelona

# informacions

## Austisme i Psicosis infantils

L'Associació de Pares amb Fills Austistes i Caracterials de Catalunya ha convocat una *Setmana d'estudi de l'autisme i psicosis infantils* que tindrà lloc del 3 al 7 de novembre del 86. Els primers dies es farà un curs sobre diagnòstic i terapèutiques adreçat a professionals i els dies 6 i 7 tindran lloc les jornades d'actualització i perspectives a través de ponències i taules rodones. Per a qualsevol informació adreceu-vos a les oficines de CERAC. APAPACC. Telèfon 235 16 79 de Barcelona.

## Exposició itinerant

«Cinquantenari de les guarderies de guerra 1936-1939: tres models documentats».

### Contingut

Els plafons de l'exposició documenten mitjançant gravats, fotografies i una sintètica narració, l'experiència de tres models de guarderies: Montalfita, Bofarull i Tecla Sala. Així com el ressò internacional que tingué tan breu, però rigorosa experiència.

### Dimensions

L'exposició consta de 18 plafons de 50 x 60 cm.

### Dipositari

Biblioteca Rosa Sensat. C/ Còrsega, 271 pral. 08008 - BARCELONA. Tel. 237 07 01.

### NOTA:

Aquelles entitats o institucions que estiguin interessades a donar-la a conèixer poden adreçar-se a la Biblioteca Rosa Sensat. El préstec és gratuït, només cal responsabilitzar-se de respectar el bon estat dels plafons.

## Mestres d'arreu

El dissabte 27 de setembre, ens vam trobar la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya per concretar les línies de treball i les prioritats i per rebre diverses informacions.

*Informacions:* La Federació ja està legalitzada. Necessitem un anagrama que ens identifiqui. Si algú està inspirat, ens pot fer arribar la seva proposta al més aviat possible. A la pròxima trobada decidirem quin anagrama escollim entre els que hauréu rebut.

Tenim una persona en comissió de serveis per coordinar les feines de la Federació. Aquesta comissió la té en Jaume Aguilar, President de la Federació. En la petició que vam fer a la Conselleria demanàvem dues comissions. Per ara, ens n'han concedit només una, però estem dialogant per poder-ne tenir una altra.

Els dies 11 i 12 d'octubre hi ha hagut una nova trobada a Madrid de la Mesa de Coordinació de Moviments de tot l'Estat per parlar del següents temes:

- Campanya en defensa de l'Ensenyament Públic i la seva qualitat. Situació de la Campanya en les diverses comunitats autònomes.
- Preparació del proper «Encuentro» que es farà a Palma els dies 6, 7 i 8 de desembre. El tema principal d'aquesta trobada serà sobre el TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT. La ponència base ha estat elaborada pel grup base Adarra.
- Possibilitats d'organitzar el segon Congrés de Moviments.
- També es va informar sobre el curs de directors, sobre els convenis d'activitats d'hivern, sobre la marxa de Mercè Izquierdo, Cap del Servei de Formació del Professorat.

Es va acordar demanar una entrevista amb el Director General d'Universitats per presentar-li les nostres línies d'actuació i les nostres necessitats.

Es va decidir fer un dossier que recollís totes les informacions sobre l'inici del curs escolar. Aquest dossier serà un material molt útil per al Secretariat de la Campanya «Defenseu l'Ensenyament Públic i la seva qualitat».

La campanya continua. Es vol fer un estudi dels pressupostos generals i demanar que s'arribi a destinar un sis per cent a Educació.

També es va decidir fer una assemblea de la Federació per tractar dels següents temes:

- Paper dels Moviments en la Formació del professorat i en els serveis sectoritzats. El document base serà elaborat pel Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet i pel Grup de Mestres del Penedès-Garraf.
- Posada en comú de les diverses experiències d'organització d'activitats pròpies. Documents de tots els Moviments.
- Situació actual de l'Escola Pública. Qualitat de l'Escola Pública. El document base serà elaborat pel Casal del Mestre de Granollers i per l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

• Conclusions dels diferents temes i línies d'actuació de la Federació. Aquesta trobada es farà els dies 14, 15 de novembre. El lloc encara no s'ha concretat. En una reunió anterior es van escollir els dos membres dels Moviments de Renovació Pedagògica que formaran part del Consell Escolar de Catalunya. Aquests són: Jaume Aguilar i Jaume Cela.

## DISPOSICIONS LEGALS

(B.O.E. núm. 204, 26 agost 1986)

RESOLUCIÓ del 15 de juny de 1986, de la Direcció General de Treball, per la qual es disposa la publicació de la Revisió Salarial per a l'any 1986, del Conveni Col·lectiu d'àmbit estatal per a les Guarderies i Jardins d'Infància del Sector privat.

(D.O.G. núm. 738, 10 setembre 1986)

RESOLUCIÓ de l'1 d'agost de 1986, per la qual es fixen les condicions pedagògiques, horàries i de matriculació de l'especialitat de Jardineria d'Infància per als Centres Públics i Privats durant el curs 1986-87.

(D.O.G. núm. 740, 15 de setembre de 1986)

ORDRE d'1 d'agost de 1986, per la qual es regulen les pràctiques a Llars d'Infants dels alumnes de Formació Professional, especialitat Jardineria.

(D.O.G. núm. 755, 20 oct. 1986)

RESOLUCIÓ de 22 de setembre de 1986, de convocatòria per a la realització de quatre cursos d'adonització com a educador d'infants de fins a 3 anys, per al personal que presta serveis a les llars d'infants.

L'Ordre de 25 de juny de 1986 establí els terminis, els requisits i les modalitats per a la formació del personal afectat per l'Ordre d'1 d'agost de 1984 que presta serveis a les llars d'infants; entre les modalitats de formació previstes hi figurava la realització de cursos experimentals d'adonització com a educador d'infants de fins a 3 anys.

Amb la finalitat de possibilitar una formació suficient, als educadors de llars d'infants en actiu, que els habiliti per atendre l'educació dels esmentats infants.

HE RESOLT:

—1 Convocar 4 cursos d'adonització com a educador d'infants de fins a 3 anys per a aquelles persones que, reunint les condicions establertes en l'article 2, punts 2.2 i 2.3, i en la disposició addicional de l'Ordre de 25 de juny de 1986, desenvolupen la seva tasca educativa en llars d'infants ubicades en les circumscripcions següents:

Barcelona-ciutat.  
Baix Llobregat.  
Girona.  
Tarragona.

—2 La direcció, la realització i la supervisió pràctica d'aquests cursos és competència de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica de Catalunya. El programa dels esmentats cursos figura a l'Annex 1 d'aquesta Resolució.

3.1 Per tal d'assegurar l'adequada formació dels alumnes que hi prendran part, la dedicació d'aquests al curs no serà inferior a 220 hores.

3.2 L'import de la matrícula dels cursos serà de 10.000 pessetes.

3.3 El nombre màxim d'alumnes per curs serà de 40 i el nombre mínim de 30.

—4 Les sol·licituds per participar en els cursos esmentats s'adequaran al model establert a l'Annex 2 de la present Resolució. La presentació de sol·licituds, a les quals caldrà adjuntar el currículum degudament justificat, es realitzarà en el termini de 15 dies a comptar des de la publicació al *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* de la present Resolució, en els llocs següents:

ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Avda. Pare Claret, 171 (Hospital de Sant Pau), Barcelona. Delegació a Girona: Plaça Sant Domènec, 9.

ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya. Diagonal, 647, 11ª planta, Barcelona. Delegació a Tarragona: Sant Francesc, 7.

—5 Per a la selecció dels candidats es constituirà una Comissió presidida pel Cap del Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat o la persona en qui delegui, i integrada pels membres següents:  
Un representant de la Direcció General d'Ensenyament Universitari.

Un representant de la Direcció General d'Ensenyament Primari.

Els directors dels ICES de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya.

6.1 Si el nombre de candidats a participar en els cursos fos superior al nombre de places, l'al·ludida Comissió avaluarà els mèrits dels candidats, d'acord amb els barems següents:

Per cada any que sobrepassi els 5 anys d'experiència professional: 1 punt, fins a un màxim de 5 punts.

Per activitats de formació complementària: si la participació és com a docent, fins a un màxim de 5 punts; si és com a discent, fins a un màxim de 3 punts.

Per publicacions diverses, fins a un màxim de 3 punts.

Per titulacions acadèmiques, fins a un màxim de 3 punts.

A igualtat de puntuació, tindran preferència les persones procedents de centres públics.

6.2 Es reservarà un 25 % de les places a les persones citades en l'article 2.3 de l'Ordre de 25 de juny de 1986.

6.3 La llista d'alumnes admesos als cursos es farà pública als taulers d'anuncis dels Serveis Territorials corresponents i als Instituts de Ciències de l'Educació on s'han presentat les sol·licituds.

—7 Per al seguiment dels cursos es constituirà una Comissió, formada pels mateixos membres que la indicada a l'article 6, més un representant de la Direcció General d'Ensenyaments Professionals i Artístics, els coordinadors dels cursos, i un representant dels alumnes.

—8 Els alumnes que hagin superat el curs rebran del Departament d'Ensenyament l'acreditació com a idonis per atendre infants de fins a 3 anys.

—9 La declaració d'idoni, tal com s'estableix a l'article 2.6 de l'Ordre de 25 de juny de 1986, no suposarà l'obtenció d'intitulació acadèmica ni comportarà altres efectes que els de caràcter estrictament laboral.

—10 L'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona i l'ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya informaran, a través dels seus mitjans de difusió ordinaris, del calendari i dels horaris dels cursos, així com dels terminis de matrícula.

Barcelona, 22 de setembre de 1986.

ABEL MARINÉ I-FONT

Director General d'Ensenyament Universitari.

### ANNEX 1

*Continguts del Curs d'adonització com a educador d'infants fins a 3 anys.*

#### I) Àrea de Psicopedagogia

I-1 Psicologia evolutiva.

I-2 Organització i gestió escolar.

I-3 Acció educativa.

I-4 Higiene i salut.

#### II) Àrea de tècniques de treball pedagògic

II-1 Documentació i tractament de la informació.

II-2 Projectes i memòries.

II-3 Observació i avaluació.

II-4 Informes i entrevistes.

### ANNEX 2

*Model de sol·licitud per al curs d'adonització com a educador d'infants fins a 3 anys.*

El senyor/La senyora (nom i cognoms), amb DNI (núm.), domiciliat a (carrer o plaça, número, pis i localitat), amb telèfon (núm.), de (anys d'edat):

Que treballa a (nom, adreça i localitat del centre on presteu els vostres serveis);

I que acredita (nombre d'anys d'experiència professional amb infants de fins a 6 anys);

Sol·licita de fer el curs a .....

*Nota:* les persones afectades per l'article 2.3 i per la disposició addicional de l'Ordre de 25 de juny de 1986 hauran d'adjuntar a la seva sol·licitud documents acreditatius de la seva situació.





Edicions de la Diputació de Barcelona

# La Pedagogia més a mà

## BC Biblioteca de la Classe

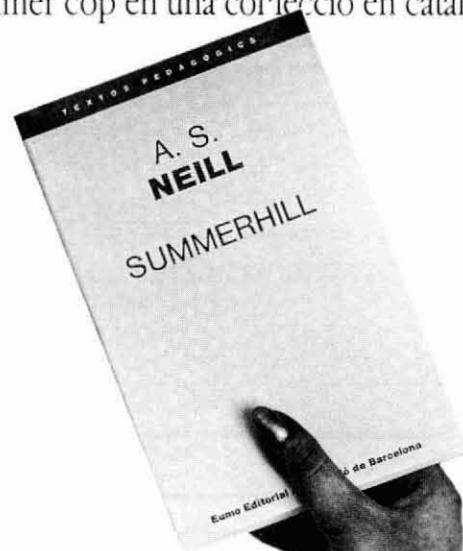
Una alternativa al llibre de text per a una escola en transformació.



Editen conjuntament Diputació de Barcelona i Graó Editorial.

## Textos Pedagògics

Les obres cabdals de la pedagogia aplegades per primer cop en una col·lecció en català.



Editen conjuntament Diputació de Barcelona i EUMO Editorial.

## Temes d'Infància

Un instrument de treball per fer realitat el projecte educatiu per als més petits.

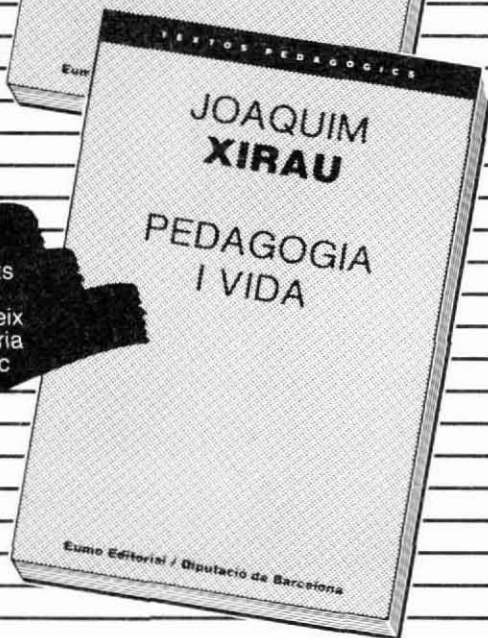
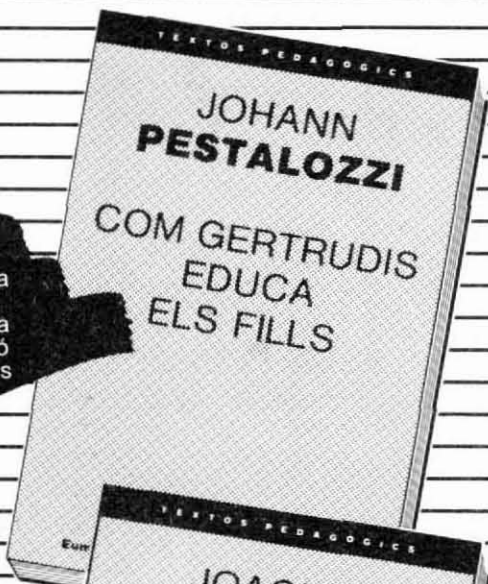


Editen conjuntament Diputació de Barcelona i Rosa Sensat.

Tot recalcant la importància de la mare com a educadora, Pestalozzi posa de manifest que la formació de l'home comença des dels inicis de la vida.

Traducció de Jaume Tió

Aquesta antologia d'escrits de Xirau mostra fins a quin punt aquest autor mereix un lloc destacat en la història del pensament pedagògic a Catalunya.



40-a

**Titols Publicats:**

1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT. Maria Montessori
2. MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR. Alexandre Galí
3. DEMOCRÀCIA I ESCOLA. John Dewey
4. ESCRITS PER A EDUCADORS. Jean Piaget
5. EMILI O DE L'EDUCACIÓ. Jean Jacques Rousseau
6. SUMMERHILL. A.S. Neill

**Eumo Editorial / Diputació de Barcelona**

1. — SECCIONS DE LA REVISTA
2. — TEMES
3. — AUTORS

**SECCIONS DE LA REVISTA**

**Editorial**

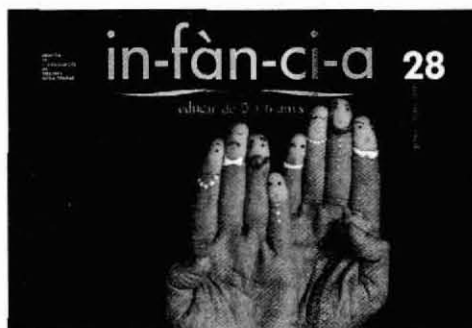
- El Congrés de Múrcia..... núm. 28 p. 1
- Orbites..... núm. 29 p. 1
- Cinc qüestions «menors» i una de fons..... núm. 30 p. 1
- El primer impuls, la darrera empenta..... núm. 31 p. 1
- Les classes de tres anys..... núm. 32 p. 1
- La il·lusió..... núm. 33 p. 1

**Plana oberta**

- RUIZ, Rita. — Una lectura de vacances..... núm. 28 p. 2
- SERRA, Conxa. — Els més petits arriben a l'Escola de Mestres..... núm. 28 p. 2-3
- GRUP DE MESTRES DE L'ESCOLA D'ESTIU DEL PENEDÈS. — Recuperació de material..... núm. 28 p. 3
- MARTÍNEZ, Anna M. — EL DRET A LA NATURALITAT..... núm. 28 p. 4-5
- «LLAR D'INFANTS». SOCIETAT COOPERATIVA LLEIDA. — El material a l'escola bressol..... núm. 28 p. 6-11
- DES DE L'ANOIA. — El desordre de les ordres..... núm. 29 p. 2
- COL·LECTIU D'ESCOLES BRESSOL DE L'AJUNTAMENT. — Prioritzats..... núm. 29 p. 2
- RODOREDÀ, Glòria i altres. — L'Escola Decroly..... núm. 29 p. 3
- COLOMINES-BARBERÀ, F. — Tota una experiència..... núm. 30 p. 2
- CARNÉ, M. Teresa i altres. — Que se'ns tingui en compte!..... núm. 30 p. 3
- DOMÈNECH, Lourdes i Mercè. — Semiòtica de l'espai-classe..... núm. 30 p. 4-5
- GÓMEZ, Isabel. — YLLA, Roser. — Aprofitem els terrats..... núm. 31 p. 2
- «TABALET», Escola Bressol. — La festa «Raku»..... núm. 31 p. 3
- ESCOLES: ARTUR MARTORELL, GITANJALI, JUNGFRAU, SANT MIQUEL, TON I GUIDA. — Els nens de tres anys a l'Escola Pública..... núm. 31 p. 5

# in-fàn-ci-a 28

edició de 2016-2017



- CARREÑO, Júlia. — Coordinació d'Escola Bressol-Parvulari-E.G.B. .... núm. 32 p. 2-3
- ESCOLES BRESSOL DEL P.M. DE MATARÓ. — Pla d'immersió del català. .... núm. 32 p. 3
- OLLÉ, M. Àngels. — Notes i reflexions a propòsit d'una visita a les Ikastoles d'Àlaba i Guipúscoa. .... núm. 32 p. 4
- VI TROBADA DE COMPETÈNCIES VOLUNTÀRIES DELS AJUNTAMENTS EN MATÈRIA D'ENSENYAMENT. — Els Ajuntaments i l'Escola Bressol. .... núm. 32 p. 5

## Educar de 0 a 6 anys

- MISSÉ, Àngels. — ROS, Roser. — «Tinc por de no poder somiar més» .... núm. 28 p. 12-17
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Permetem plorar? .... núm. 28 p. 18
- LOCKE, John. — Dels crits i els plors del nen .... núm. 28 p. 19
- ALZOLA, Nerea. — OTAÑO, Juanjo. — La formació dels mestres sense títol .... núm. 29 p. 4-7
- SALA, Carme. — El M.E.C. ens convida a parlar .... núm. 19 p. 8-13
- CODINA, M. Teresa. — Més val atendre a temps, que compensar .... núm. 30 p. 6-8
- JOVÉ, Juanjo. — ROURERA, Ramon. — El vídeo i la formació del professorat .... núm. 30 p. 9-11
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons feliços .... núm. 30 p. 12
- SKINNER, B.F. — Walden II .... núm. 30 p. 13
- VENDRELL, Josep M. — Bases neurobiològiques del llenguatge .... núm. 31 p. 6-11
- VILA, Ignasi. — Consideracions a l'entorn dels inicis del llenguatge .... núm. 32 p. 6-8
- BASSEDAS, Mercè. — SELLARÈS, Rosa. — Com pensem entre els dos i els quatre anys .... núm. 32 p. 9-12
- SALA, Carme. — Globalització .... núm. 33 p. 2-6

## Escola 0-3

- COCEVER, Emanuela. — Lóczy .... núm. 28 p. 20-24
- JUBETE, Montserrat. — El titella, m'atrau, m'intriga, m'agrada .... núm. 29 p. 14-15
- GARRIGA, Mireia. — El quefer quotidià d'una mestra .... núm. 29 p. 16-19
- E.M. «PAU VILA», E.B. «BELLMUNT» i E.B. «NIU D'INFANTS». — Pas de l'Escola Bressol al Parvulari .... núm. 30 p. 15-19

- CABRERA, M. Luisa. — Cos, joc i relació afectiva .... núm. 31 p. 12-15
- SEMINARI DE BRESSOL-PARVULARI DEL FOPI D'ESPLUGUES-SANT JOAN DESPÍ. — «Hola!», «Adéu!» .... núm. 32 p. 13-19
- MIR, Clara. — La integració a l'escola bressol .... núm. 33 p. 7-10
- GOLDSCHMIED, Elinor. — El joc heurístic .... núm. 33 p. 11-15

## Escola 3-6

- GIRBAU, M. — GÓMEZ, I. — YLLA, R. — Tot aprenent a mirar .... núm. 28 p. 25-26
- CASADEVALL, Dolors. — El seguiment de cada nen .... núm. 28 p. 27-29
- PRAT, Àngels. — Els nens parlen, escoltem-los .... núm. 29 p. 20-23
- GIMENO, Xavier. — Tres paràmetres d'organització .... núm. 29 p. 24-26
- GÓMEZ, Josepa. — SOLER, Concepció. — El llibre de les coses importants .... núm. 30 p. 21-24
- ZHILIAN, Shen. — ZHONGPING, Xiang. — República Popular de Xina. Zones rurals. Educació de la primera infància .... núm. 31 p. 16-18
- PLA, R. — REVERTER, R. — VALLÈS, Jordi. — El nen i la geometria .... núm. 31 p. 19-22
- FONS, Montserrat. — Els pots de les lletres .... núm. 32 p. 20-23
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Aprenent a ser lliures .... núm. 32 p. 24-25
- FORMAN, George. — Nens i ordinadors .... núm. 33 p. 16-20
- DIEZ, Maricarmen. — La festa dels iaïos .... núm. 33 p. 21-23

## Infant i societat

- CASAS, Montserrat. — Passos cap a una possible solució? .... núm. 28 p. 31-33
- MARAGALL, Jordi. — Ensenyem a estimar les nostres institucions .... núm. 28 p. 34-35
- LÓPEZ, José Antonio. — FERNÁNDEZ, Luisa. — Cuba. Pedagogia 86 .... núm. 29 p. 27-29
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Un programa de puericultura de Rosa Sensat .... núm. 29 p. 30
- SENSAT, Rosa. — Nocions de Puericultura. .... núm. 29 p. 31
- CENTELLES, Jaume. — MAURE, Mercè. — Envelleix la ventafocs? .... núm. 30 p. 26-29
- FERRET, Maria. — És bo obrir portes .... núm. 30 p. 30-31
- CASAL, Joaquim. — Natalitat decreixent i escola .... núm. 31 p. 27-29
- AINAUD, Josep M. — Manuel Ainaud .... núm. 31 p. 30-32
- GINESTA, Montse. — La professió d'il·lustrador .... núm. 32 p. 27-28
- ESCOLA D'ESTIU DEL PENEDÈS. — L'ordre i la realitat .... núm. 32 p. 29-31
- FREIXES, Daniel. — Les mans en el regne de la fantasia .... núm. 33 p. 24-25
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Summerhill: psicoanàlisi i educació .... núm. 33 p. 26
- NEILL, Alexander S. — La masturbació. .... núm. 33 p. 26-27



### Infant i salut

- GAY, Esteve-Ignasi. — El rentat de boca en els nens petits ..... núm. 28 p. 37-40
- VENTURA, Norbert. — El peu del nen ..... núm. 28 p. 41
- GRIMALT, M. Antònia. — Trastorns del son en el nen ..... núm. 29 p. 33-37
- JUBERT, J. — DOMINGO, M. — DOMÈNECH, M. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn ..... núm. 29 p. 38-42
- CANTAVELLA, Francesc. — Miscel·lània del nen malalt ..... núm. 30 p. 32-35
- JIMÉNEZ, A. — BACARDÍ, M. — Antropologia i alimentació ..... núm. 30 p. 36-38
- CANALDA, G. — TORO, J. — L'stress a la primera infància ..... núm. 31 p. 33-35
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons i la guerra. Ara fa cinquanta anys ..... núm. 31 p. 36
- ROIG i RAVENTÓS. — El problema de l'infant ..... núm. 31 p. 36-37
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Emilio. — El desplaçament autònom inicial ..... núm. 32 p. 33-36
- RIERA, Sergi. — Relaxació, o la fase d'inspiració durant la parla ..... núm. 32 p. 37-39
- SANTISTEBAN, Montserrat. — Perillositat d'algunes plantes properes als nens ..... núm. 33 p. 29-33

### Racó del conte

- ROS, Roser. — El mico maco ..... núm. 28 p. 42-43
- ROS, Roser. — Com quedem, Pere Milet o Patufet? ..... núm. 29 p. 43
- CONTE POPULAR. — En Pere Milet ..... núm. 29 p. 43
- ROS, Roser. — Presentació del conte «El reietó i l'ós» ..... núm. 30 p. 40
- CONTE POPULAR. — El reietó i l'ós ..... núm. 30 p. 40-41
- CONTE POPULAR. — El rei rató ..... núm. 31 p. 38-39
- ROS, Roser. — Epíleg a «El rei rató» ..... núm. 31 p. 39
- ROS, Roser. — Presentació del conte «La tortuga i la pantera» ..... núm. 32 p. 40
- CONTE TRADICIONAL DEL CAMERUN. — «La tortuga i la pantera» ..... núm. 32 p. 40-31
- ROS, Roser. — Presentació del conte «En Trosset» ..... núm. 33 p. 34
- LIONNI, Leo. — En Trosset ..... núm. 33 p. 35

### Temps era temps

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons felïços. Walden II .. núm. 30 p. 12
- SKINNER, B.F. — Walden II ..... núm. 30 p. 12-13
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons i la guerra. Ara fa cinquanta anys ..... núm. 31 p. 36
- ROIG i RAVENTÓS, J. — El problema de l'infant ..... núm. 31 p. 36-37
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Aprenent a ser lliures ..... núm. 32 p. 24-25

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Summerhill: psicoanàlisi i educació ..... núm. 33 p. 26
- NEILL, Alexander S. — La masturbació ..... núm. 33 p. 26-27

## AUTORS

- AINAUD, Josep M. — Manuel Ainaud ..... núm. 31 p. 30-32
- ALZOLA, Nerea. — La formació dels mestres sense títol ..... núm. 29 p. 4-7
- BACARDÍ, Montserrat. — Antropologia i alimentació ..... núm. 30 p. 36-38
- BASSEDAS, Mercè. — Com pensem entre els dos i els quatre anys ..... núm. 32 p. 9-12
- «BELLMUNT», Escola Bressol. — Pas de l'escola bressol al parvulari ..... núm. 30 p. 15-19
- CABRERA, M. Luisa. — Cos, joc i relació afectiva ..... núm. 31 p. 12-15
- CANALDA, Glòria. — L'stress a la primera infància ..... núm. 31 p. 33-35
- CANTAVELLA, Francesc. — Miscel·lània del nen malalt ..... núm. 30 p. 32-35
- CASADEVALL, Dolors. — El seguiment de cada nen ..... núm. 28 p. 27-29
- CASAL, Joaquim. — Natalitat decreixent i escola ..... núm. 31 p. 27-29
- CASAS, Montserrat. — Passos cap a una possible solució? ..... núm. 28 p. 31-33
- CENTELLES, Jaume. — Envelleix la ventafocs? ..... núm. 30 p. 26-29
- CODINA, M. Teresa. — Més val atendre a temps, que compensar ..... núm. 30 p. 6-8
- COCEVER, Emanuela. — Lóczy ..... núm. 28 p. 20-24
- DíEZ, Maricarmen. — La festa dels iaïos ..... núm. 33 p. 21-23
- DOMÈNECH, M. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn ..... núm. 29 p. 38-42
- DOMINGO, M. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn ..... núm. 29 p. 38-42
- DURAN, Teresa. — Cuba. Pedagogia 86. Entrevista a José Antonio López i M. Luisa Fernández ..... núm. 29 p. 27-29
- DURAN, Teresa. — Manuel Ainaud. Conversa amb el seu fill Josep M. Ainaud de Lasarte ..... núm. 31 p. 30-32
- DURAN, Teresa. — La professió d'il·lustrador. Conversa amb Montse Ginesta ..... núm. 32 p. 27-28
- ESCOLA D'ESTIU DEL PENEDÈS. — L'ordre i la realitat ..... núm. 32 p. 29-31
- FERNÁNDEZ, M. Luisa. — Cuba. Pedagogia 86 ..... núm. 29 p. 27-29
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Emilio. — El desplaçament autònom inicial ..... núm. 32 p. 33-36
- FERRET, Maria. — És bo obrir portes ..... núm. 30 p. 30-31
- FONS, Montserrat. — Els pots de les lletres ..... núm. 32 p. 20-23
- FORMAN, George. — Nens i ordinadors ..... núm. 33 p. 16-20
- FREIXES, Daniel. — Les mans en el regne de la fantasia ..... núm. 33 p. 24-25
- GARRIGA, Mireia. — El quefer quotidià d'una mestra ..... núm. 29 p. 16-19
- GAY, Esteve-Ignasi. — El rentat de boca en els nens petits ..... núm. 28 p. 37-40

• GIMENO, Xavier. — Tres paràmetres d'organització	núm. 29 p. 24-26
• GINESTA, Montse. — La professió d'il·lustrador	núm. 32 p. 27-28
• GIRBAU, Montserrat. — Tot aprenent a mirar	núm. 28 p. 25-26
• GOLDSCHMIED, Elinor. — El joc heurístic	núm. 33 p. 11-15
• GÓMEZ, Isabel. — Tot aprenent a mirar	núm. 28 p. 25-26
• GÓMEZ, Josepa. — El llibre de les coses importants	núm. 30 p. 21-24
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Permetem plorar?	núm. 28 p. 18
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Un programa de puericultura de Rosa Sensat	núm. 29 p. 30
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons feliços	núm. 30 p. 12
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons i la guerra. Ara fa cinquanta anys	núm. 31 p. 36-37
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Aprenent a ser lliures	núm. 32 p. 24-25
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Summerhill: psicoanàlisi i educació	núm. 33 p. 26
• GRIMALT, M. Antònia. — Trastorns del son en el nen	núm. 29 p. 33-37
• JIMÉNEZ, Arturo. — Antropologia i alimentació	núm. 30 p. 36-38
• JOVÉ, Juanjo. — El vídeo i la formació del professorat	núm. 30 p. 9-11
• JUBERT, Joaquim. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn	núm. 29 p. 38-42
• JUBETE, Montserrat. — El titella, m'atrau, m'intriga, m'agrada	núm. 29 p. 14-15
• LIONNI, Leo. — En Trosset	núm. 33 p. 35
• LOCKE, John. — Dels crits i els plors dels nens	núm. 28 p. 19
• LÓPEZ, José Antonio. — Cuba. Pedagogia 86	núm. 29 p. 27-29
• MARAGALL, Jordi. — Ensenyem a estimar les nostres institucions	núm. 28 p. 34-35
• MAURE, Mercè. — Envelleix la ventafocs?	núm. 30 p. 26-29
• MIR, Clara. — La integració a l'escola bressol	núm. 33 p. 7-10
• MISSÉ, Àngels. — «Tinc por de no poder somiar més»	núm. 28 p. 12-17
• NEILL, Alexander S. — La masturbació	núm. 33 p. 26-27
• «NIU D'INFANTS», Escola Bressol. — Pas de l'escola bressol al parvulari	núm. 30 p. 15-19
• OTAÑO, Juanjo. — La formació dels mestres sense títol	núm. 29 p. 4-7
• PLA, Rosa. — El nen i la geometria	núm. 31 p. 19-22
• «PAU VILA», Escola Municipal. — Pas de l'Escola Bressol al Parvulari	núm. 30 p. 15-19
• PRAT, Àngels. — Els nens parlen, escoltem-los	núm. 29 p. 20-23
• REVERTER, Roser. — El nen i la geometria	núm. 31 p. 19-22
• RIERA, Sergi. — Relaxació, o la fase d'inspiració durant la parla	núm. 32 p. 37-39
• ROIG i RAVENTÓS, J. — El problema de l'infant	núm. 31 p. 36-37
• ROMA, Humbert. — Les mans en el regne de la fantasia. Conversa amb Daniel Freixes	núm. 33 p. 24-25

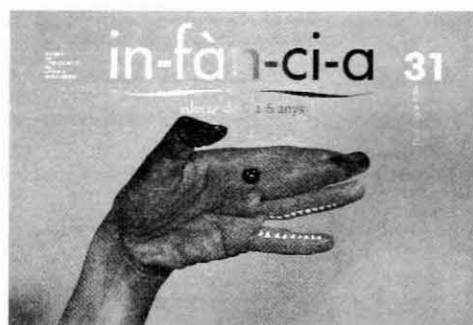


• ROS, Roser. — «Tinc por de no poder somiar més»	núm. 28 p. 12-17
• ROS, Roser. — El mico maco	núm. 28 p. 42-43
• ROS, Roser. — Com quedem, Pere Milet o Patufet?	núm. 29 p. 43
• ROS, Roser. — Presentació del conte «El reietó i l'ós»	núm. 30 p. 40
• ROS, Roser. — Epíleg a «El rei rató»	núm. 31 p. 39
• ROS, Roser. — Presentació del conte «La tortuga i la pantera»	núm. 32 p. 40
• ROURERA, Ramon. — El vídeo i la formació del professorat	núm. 30 p. 9-11
• SALA, Carme. — El M.E.C. ens convida a parlar	núm. 29 p. 8-13
• SALA, Carme. — Globalització	núm. 33 p. 2-6
• SANTIESTEBAN, Montserrat. — Perillositat d'algunes plantes properes al nen	núm. 33 p. 29-33
• SELLARÈS, Rosa. — Com pensem entre els dos i els quatre anys	núm. 32 p. 9-12
• SEMINARI DE BRESSOL-PARVULARI DEL FOPI D'ESPLUGUES - SANT JOAN DESPÍ. — «Hola!», «Adéu!»	núm. 32 p. 13-19
• SENSAT, Rosa. — Nocions de puericultura	núm. 29 p. 31
• SKINNER, B.F. — Walden II	núm. 30 p. 13
• SOLER, Concepció. — El llibre de les coses importants	núm. 30 p. 21-24
• TORO, Josep. — L'stress a la primera infància	núm. 31 p. 33-35
• VALLÈS, Jordi. — El nen i la geometria	núm. 31 p. 19-22
• VENDRELL, Josep M. — Bases neurobiològiques del llenguatge	núm. 31 p. 6-11
• VENTURA, Norbert. — El peu del nen	núm. 28 p. 41
• VILA, Ignasi. — Consideracions a l'entorn dels inicis del llenguatge	núm. 32 p. 6-8
• YLLA, Roser. — Tot aprenent a mirar	núm. 28 p. 25-26
• ZHILIAN, Shen. — República popular de Xina. Zones rurals. Educació de la primera infància	núm. 31 p. 16-18
• ZHONGPING, Xiang. — República de Xina. Zones rurals. Educació de la primera infància	núm. 31 p. 16-18

## TEMES

### Actualitat educativa

• ALZOLA, Nerea. — OTAÑO, Juanjo. — La formació dels mestres sense títol	núm. 29 p. 4-7
• CASAL, Joaquim. — Natalitat decreixent i escola	núm. 31 p. 27-29
• CASAS, Montserrat. — Passos cap a una possible solució?	núm. 28 p. 31-33
• ESCOLA D'ESTIU DEL PENEDÈS. — L'ordre i la realitat	núm. 32 p. 29-32



**Adaptació**

- SEMINARI DE BRESSOL—PARVULARI DEL FOPI D'ESPLUGUES - SANT JOAN DESPÍ. — «Hola!», «Adéu!» ..... núm. 32 p. 13-19

**Alimentació**

- JIMÉNEZ, Arturo. — BACARDÍ, Montserrat. — Antropologia i alimentació ..... núm. 30 p. 36-39

**Àudio-visuals**

- FORMAN, George. — Nens i ordinadors ..... núm. 33 p. 16-20
- JOVÉ, Juanjo. — ROURERA, Ramon. — El vídeo i la formació del professorat ..... núm. 30 p. 9-11

**Avaluació**

- CASADEVALL, Dolors. — El seguiment de cada nen ..... núm. 28 p. 27-30

**Comunicació**

- GINESTA, Montse. — La professió d'il·lustrador ..... núm. 32 p. 27-28
- GÓMEZ, Josepa. — SOLER, Concepció. — El llibre de les coses importants ..... núm. 30 p. 21-25
- VILA, Ignasi. — Consideracions a l'entorn dels inicis del llenguatge ..... núm. 32 p. 6-8

**Didàctica**

- CASADEVALL, Dolors. — El seguiment de cada nen ..... núm. 28 p. 27-30
- FONTS, Montserrat. — Els pots de les lletres ..... núm. 32 p. 20-23
- GIRBAU, M. — GÓMEZ, I. — YLLA, R. — Tot aprenent a mirar ..... núm. 28 p. 25-26
- GOLDSCHMIED, Elinor. — El joc heurístic ..... núm. 33 p. 11-15
- GÓMEZ, Josepa. — SOLER, Concepció. — El llibre de les coses importants ..... núm. 30 p. 21-25
- JUBETE, Montserrat. — El titella, m'atrau, m'intriga, m'agrada ..... núm. 29 p. 14-15
- PLA, Rosa. — REVERTER, Roser. — VALLÉS, Jordi. — El nen i la geometria ..... núm. 31 p. 19-22

**Disposicions legals**

- ORDRE de 25 de juny de 1986, per la qual s'estableixen el termini, els requisits i les modalitats per a la formació del personal afectat per l'Ordre d'1 d'agost de 1984 que presta servei a les llars d'infants ..... núm. 32 p. 46
- RESOLUCIÓ del 15 de juny de 1986, de la Direcció General de Treball, per la qual es disposa la publicació de la Revisió Salarial per a l'any 1986, del Conveni Col·lectiu d'àmbit estatal per a les Guarderies i Jardins d'Infància del Sector privat ..... núm. 33 p. 38
- RESOLUCIÓ de l'1 d'agost de 1986, per la qual es fixen les condicions pedagògiques, boràries i de matriculació de l'especialitat de Jardineria d'Infància per als Centres Públics i Privats durant el curs 1986-87 ..... núm. 33 p. 38
- ORDRE d'1 d'agost de 1986, per la qual es regulen les pràctiques a Llars d'infants dels alumnes de Formació Professional, especialitat Jardineria ..... núm. 33 p. 38
- RESOLUCIÓ de 22 de setembre de 1986, de convocatòria per a la realització de quatre cursos d'idoneització com a educador d'infants de fins a 3 anys, per al personal que presta serveis a les llars d'infants ..... núm. 33 p. 38-39

**Educació**

- AINAUD DE LASARTE, Josep M. — Conversa sobre Manuel Ainaud ..... núm. 31 p. 30-32
- BASSEDAS, Mercè. — SELLARÈS, Rosa. — Com pensem entre els dos i els quatre anys ..... núm. 32 p. 9-12
- CABRERA, M. Luisa. — Cos, joc i relació afectiva ..... núm. 31 p. 12-15
- CANTAVELLA, Francesc. — Miscel·lània del nen malalt ..... núm. 30 p. 32-35
- CODINA, M. Teresa. — Més val atendre a temps, que compensar ..... núm. 30 p. 6-8
- COCEVER, Emanuela. — Lóczy ..... núm. 28 p. 20-24
- E.M. «Pau Vila». — E.B. «Bellmunt». — E.B. «Niu d'infants». — Pas de l'Escola Bressol al Parvulari ..... núm. 30 p. 15-19
- FERRET, Maria. — És bo obrir portes ..... núm. 30 p. 30-31
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Permetem plorar? ..... núm. 28 p. 19
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Un programa de puericultura de Rosa Sensat ..... núm. 29 p. 30-32
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els nadons feliços ..... núm. 30 p. 12
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Aprenent a ser lliures ..... núm. 32 p. 24-25
- JUBERT, J. — DOMÉNECH, M. — DOMINGO, M. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn ..... núm. 29 p. 38-42
- LOCKE, John. — Dels crits i els plors dels nens ..... núm. 28 p. 19
- MARAGALL, Jordi. — Ensenyem a estimar les nostres institucions ..... núm. 28 p. 34-36

- ROIG I RAVENTÓS, J. — El problema de l'infant. . . . . núm. 31 p. 36-37
- SENSAT, Rosa. — Nocions de puericultura. . . . . núm. 29 p. 30-32
- SKINNER, B.F. — Walden II. . . . . núm. 30 p. 12-13
- ZHILIAN, Shen. — ZHONGPING, Xiang. — República Popular de Xina. Zones rurals. Educació de la primera infància. . . . . núm. 31 p. 16-18

#### Educació arreu del món

- COCEVER, Emanuela. — Lóczy. . . . . núm. 28 p. 20-24
- LÓPEZ, José Antonio. — FERNÁNDEZ, M. Luisa. — Cuba. Pedagogia 86. . . . . núm. 29 p. 27-29
- ZHILIAN, Shen. — ZHONGPING, Xiang. — República Popular de Xina. Zones rurals. Educació de la primera infància. . . . . núm. 31 p. 16-18

#### Educació especial

- NEILL, A.S. — La masturbació. . . . . núm. 33 p. 26-27

#### Elements de la Natura

- GIRBAU, Montserrat. — GÓMEZ, Isabel. — YLLA, Roser. — Tot aprenent a mirar. . . . . núm. 28 p. 25-26

#### Entrevistes

- Passos cap a una possible solució? Entrevista a Montserrat Casas. . . . . núm. 28 p. 31-33
- Cuba, Pedagogia 86. Entrevista a José Antonio López i Luisa Fernández, per Teresa Duran. . . . . núm. 29 p. 27-29
- Manuel Ainaud. Conversa amb el seu fill Josep M. Ainaud de Lasarte, per Teresa Duran. . . . . núm. 31 p. 30-32
- La professió d'il·lustrador. Conversa amb Montse Ginesta, per Teresa Duran. . . . . núm. 32 p. 27-28
- Les mans en el regne de la fantasia. Conversa amb Daniel Freixes, per Humbert Roma. . . . . núm. 33 p. 24-25

#### Escola

- CASAL, Joaquim. — Natalitat decreixent i escola. . . . . núm. 31 p. 27-29
- COCEVER, Emanuela. — Lóczy. . . . . núm. 28 p. 20-24
- GARRIGA, Mireia. — El quefer quotidià d'una mestra. . . . . núm. 29 p. 16-19
- GIMENO, Xavier. — Tres paràmetres d'organització. . . . . núm. 29 p. 24-26



- GIRBAU, Montse. — GÓMEZ, Isabel. — YLLA, Roser. — Tot aprenent a mirar. . . . . núm. 28 p. 25-26
- GÓMEZ, Josepa. — SOLER, Concepció. — El llibre de les coses importants. . . . . núm. 30 p. 21-25
- JUBETE, Montserrat. — El titella, m'atrau, m'intriga, m'agrada. . . . . núm. 29 p. 14-15
- SEMINARI DE BRESSOL-PARVULARI DEL FOPI D'ESPLUGUES-SANT JOAN DESPÍ. — «Hola!», «Adéu!». . . . . núm. 32 p. 13-19

#### Fisiologia

- VENTURA, Norbert. — El peu del nen. . . . . núm. 28 p. 41

#### Higiene

- GAY, Esteve-Ignasi. — El rentat de boca en els nens petits. . . . . núm. 28 p. 37-40

#### Informàtica

- FORMAN, George. — Nens i ordinadors. . . . . núm. 33 p. 16-20

#### Joc

- CABRERA, M. Luisa. — Cos, joc i relació afectiva. . . . . núm. 31 p. 12-15
- FREIXES, Daniel. — Les mans en el regne de la fantasia. . . . . núm. 33 p. 24-25
- GOLDSCHMIED, Elinor. — El joc heurístic. . . . . núm. 33 p. 11-15
- PLA, Rosa. — REVERTER, Roser. — VALLÈS, Jordi. — El nen i la geometria. . . . . núm. 31 p. 19-22

#### Literatura infantil

- CENTELLES, Jaume. — MAURE, Mercè. — Envelleix la ventafocs? . . . . . núm. 30 p. 26-29
- CONTE POPULAR. — La tortuga i la pantera. . . . . núm. 32 p. 40-41
- CONTE POPULAR. — El rei rató. . . . . núm. 31 p. 38-39
- CONTE POPULAR. — En Pere Milet. . . . . núm. 29 p. 43
- CONTE POPULAR. — El reietó i l'ós. . . . . núm. 30 p. 40-42
- LIONNI, Leo. — En Trosset. . . . . núm. 33 p. 35
- MISSÉ, Àngels. — ROS, Roser. — «Tinc por de no poder somiar més». . . . . núm. 28 p. 12-18
- ROS, Roser. — El mico maco. . . . . núm. 28 p. 42-43

**Llengua**

- FONS, Montserrat. — Els pots de les lletres. .... núm. 32 p. 20-23
- PRAT, Àngels. — Els nens parlen, escoltem-los. .... núm. 29 p. 20-23

**Llenguatge**

- RIERA, Sergi. — Relaxació, o la fase d'inspiració durant la parla. .... núm. 32 p. 37-39
- VENDRELL, Josep M. — Bases neurobiològiques del llenguatge. .... núm. 31 p. 6-11
- VILA, Ignasi. — Consideracions a l'entorn dels inicis del llenguatge. .... núm. 32 p. 6-8

**Mestres**

- ALZOLA, Nerea. — OTAÑO, Juanjo. — La formació dels mestres sense títol. .... núm. 29 p. 4-7
- JOVÉ, Juanjo. — ROURERA, Ramón. — El vídeo i la formació del professorat. .... núm. 30 p. 9-11
- GARRIGA, Mireia. — El quefer quotidià d'una mestra. .... núm. 29 p. 16-19

**Metodologia**

- SALA, Carme. — Globalització. .... núm. 33 p. 2-6

**Neurologia**

- JUBERT, J. — DOMÈNECH, M. — DOMINGO, M. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn. .... núm. 29 p. 38-42
- VENDRELL, Josep M. — Bases neurobiològiques del llenguatge. .... núm. 31 p. 6-11

**Organització escolar**

- E.M. «Pau Vila». — E.B. «Bellmunt». — E.B. «Niu d'Infants». — Pas de l'Escola Bressol al Parvulari. .... núm. 30 p. 15-19
- GIMENO, Xavier. — Tres paràmetres d'organització. .... núm. 29 p. 24-26

**Política educativa**

- ALZOLA, Nerea. — OTAÑO, Juanjo. — La formació dels mestres sense títol. .... núm. 29 p. 4-7



- CASAS, Montserrat. — Passos cap a una possible solució? .... núm. 28 p. 31-33
- LÓPEZ, J.A. — FERNÁNDEZ, L. — Cuba. Pedagogia 86. .... núm. 29 p. 27-29
- SALA, Carme. — El M.E.C. ens convida a parlar. .... núm. 29 p. 8-13
- ZHILIAN, S. — ZHONGPING, X. — República Popular de Xina. Zones rurals. Educació de la primera infància. .... núm. 31 p. 16-18

**Psicologia**

- BASSEDAS, M. — SELLARÈS, R. — Com pensem entre els dos i els quatre anys. .... núm. 32 p. 9-12
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Emilio. — El desplaçament autònom inicial. .... núm. 32 p. 33-36
- GRIMALT, M. Antònia. — Trastorns del son en el nen. .... núm. 29 p. 33-37
- VILA, Ignasi. — Consideracions a l'entorn dels inicis del llenguatge. .... núm. 32 p. 6-8

**Salut**

- CANTAVELLA, Francesc. — Miscel·lània del nen malalt. .... núm. 30 p. 32-35
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Emilio. — El desplaçament autònom inicial. .... núm. 32 p. 33-36
- GAY, Esteve-Ignasi. — El rentat de boca en els nens petits. .... núm. 28 p. 37-40
- GRIMALT, M. Antònia. — Trastorns del son en el nen. .... núm. 29 p. 33-37
- JIMÉNEZ, A. — BACARDÍ, M. — Antropologia i alimentació. .... núm. 30 p. 36-39
- JUBERT, J. — DOMÈNECH, M. — DOMINGO, M. — Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn\*. .... núm. 29 p. 38-42
- RIERA, Sergi. — Relaxació, o la fase d'inspiració durant la parla. .... núm. 32 p. 37-39
- ROIG I RAVENTÓS, J. — El problema de l'infant. .... núm. 31 p. 36-37
- SANTIESTEBAN, Montserrat. — Perillositat d'algunes plantes properes als nens. .... núm. 33 p. 29-33
- VENTURA, Norbert. — El peu del nen. .... núm. 28 p. 41

**Sociologia**

- CASAL, Joaquim. — Natalitat decreixent i escola. .... núm. 31 p. 27-29
- CODINA, M. Teresa. — Més val atendre a temps, que compensar. .... núm. 30 p. 6-8



# cop d'ull a revistes

## Experiències

LA FIESTA DE LA PAZ. Maricarmen Díez. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 140 set. 1986. pp. 10-12.

ESTA TARDE TOCA TALLERES. Maricarmen Díez. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 140, set. 1986, pp. 34-37.

## Literatura infantil

LES CONTES DE FÉE, LITTÉRATURE POUR ENFANTS? M. Duquesne, A. Boutier. «L'école maternelle française» núm. 1 set.-oct. 1986, pp. 7-12.

## Llengua

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA. Monogràfic. «Butlletí dels Mestres» set. 1986 pp. 3-31.

## Pedagogia

INFORMACIÓ PEDAGÒGICA. Monogràfic. «Guix» núm. 105-106, jul.-agost, 1986.

## Psicologia

CUANDO APRENDEMOS A HABLAR CON NOSOTROS MISMOS. Jesús Palacios. Alfonso Luque. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 140, set. 86 pp. 72-75.

## Salut

LA SALUT DEL MESTRE. Monogràfic. «Perspectiva Escolar» núm. 108, oct.-86 pp. 2-28.

## Societat

1986 ANY INTERNACIONAL DE LA PAU. Monogràfic. «El Correu de la Unesco» núm. 100, set. 1986 pp. 3-34.

LA PLANIFICACIÓ FAMILIAR. Monogràfic. «Arrel» núm. 14, maig 1986 pp. 4-27.



# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

ci-47



Obsequiar amb una

subscripció a in-fàn-ci-a

Un bon regal de reis  
per a tot l'any!



## Butlleta de subscripció

\_\_\_\_\_ Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Adreça \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Codi P. \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Telèfon \_\_\_\_\_

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

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

48-a

## Butlletí de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_ Nom i Cognoms \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Nom i Cognoms del titular \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Banc/Caixa \_\_\_\_\_ Agència \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ no. compte / llibreta \_\_\_\_\_

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **In-fàn-ci-a**

(Envieu el paper sencer)

(firma)

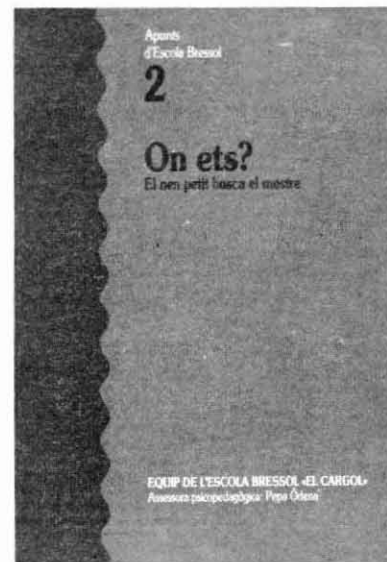


# biblioteca



RAPPOPORT, Leon. **La personalidad desde los 0 a los 6 años.** Barcelona. Paidós, 1986.

Els estudis conductistes permeten l'aparició de llibres com aquest, que analitzen el comportament dels infants estratificant aquests estudis des del punt de vista de l'edat, independentment del seu context ambiental o d'altres punts d'anàlisi menys generalitzats. Objectivament parlant, aquest és un llibre on s'apleguen i presenten les aportacions que la ciència conductista nord-americana bàsicament ha fet a partir d'informes, estudis i observacions sobre el desenvolupament infantil. Útil, doncs, per a aquells que volen conèixer les actituds genèriques dels infants a partir de dades científiques i objectivables.



Equip E. B. EL CARGOL. **On ets?** Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies, 1986 (Col. Apunts d'Escola Bressol).

Aquest llibret porta el subtítol *el nen petit busca el mestre*, i sintetitza força bé el contingut del quadern. És una aportació breu, però molt detallada, sobre un dels aspectes que formen el conjunt de fenòmens que configuren l'escola bressol. No és sinó una observació sobre les relacions, reaccions constants i moviments que cada dia s'estableixen entre els menuts i els adults dins el grup. Bon tema i bona aportació per a una reflexió sobre el nostre quefer quotidià.

# LES JOGUINES D'ABACUS FAN JUGAR

BARCELONA

Ausias March, 16-18  
Tel. 302 21 08

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

SABADELL

Forn, 8. Tel. 725 15 71

STA. COLOMA DE G.

Mn. Jacint Verdaguer, 73  
Tel. 386 31 40

BADALONA

Temple, 9. Tel. 384 19 19

Administració i  
comandes per telèfon:

Paris, 204, pral.  
08008 BARCELONA  
Tel. 217 81 66

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



Per als qui ja teniu 12 anys:  
"SÈRIE VERMELLA"  
Llibres i personatges seran els  
vostres amics.

Per als qui ja teniu 9 anys:  
"SÈRIE TARONJA"  
Us faran trobar gust per  
la lectura.

Per als qui teniu 7 anys:  
"SÈRIE BLAVA"  
Històries molt boniques que  
us agradaran.

Per als qui comenceu a llegir:  
"SÈRIE BLANCA"  
Contes d'iniciació a  
la lectura.



EL VAIXELL DE VAPOR