

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ca

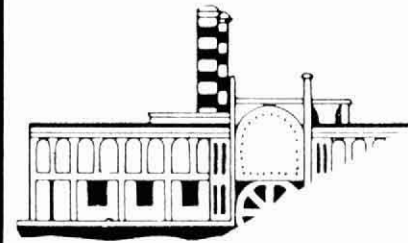
educar de 0 a 6 anys

39

novembre - desembre 1987



El Vaixell de Vapor



C

**Unes boniques narracions
per a les àrees de llengua
i experiències.**

Sèrie blanca

**Per als que comencen a llegir.
Contes d'iniciació a la lectura.**

Sèrie blava

**Per als que tenen 7 anys.
Històries molt boniques que els
agradaran.**

Sèrie taronja

**Per als que tenen 9 anys.
Els faran trobar el gust per la
lectura.**

Sèrie vermella

**Per als que tenen 12 anys.
Llibres i personatges seran els
seus amics.**

editorial cruïlla

**Distribuïdor exclusiu: CESMA, S.A.
T. 383 10 11/08912 Badalona**

ELS ZEROS, DE L'ESQUERRA A LA DRETA

El zero, aquesta xifra que figura a la coberta des del naixement d'Infància i que indica precisament l'època del naixement del nen és una xifra de comportament sorprenent i que crea incomoditats.

Alerta! ens deien els professors de matemàtiques: si multipliquem per zero ens quedarà zero; però si dividim per zero arribarem a l'infinít. Ara, què volia dir multiplicar i dividir per zero? Alto!, ens deia la vella sabiduria popular passada pel sistema decimal; alto, que un zero a l'esquerra és ben bé això: un zero, i no val res.

Als pressupostos, el document que segurament té més zeros en cada país, l'infinít no s'aconsegueix mai, i hi ha quelcom pitjor que ser un zero a l'esquerra, i és ni tan sols ser un zero.

Ni tan sols un zero han merescut els nens de zero anys als pressupostos de diversos països, entre ells el nostre. El zero no val res, però, no val res el nen de zero anys? És potser el seu zero que ens ajuda a trobar sentit al joc de conceptes del professor de matemàtiques. El nen de zero anys és un infinit en potència, però una potència que, si no s'actualitza, va posant els zeros de cada oportunitat a l'esquerra.

Ara que, amb la caiguda de la natalitat, és ben clar que a més el nen és un bé escàs, no caldria revisar el seu valor? El seu valor infinit corre perill de no realitzar-se i de fet es limita per abandó de la responsabilitat social en molts casos.

En la discussió dels Pressupostos de la Generalitat de 1987 va prosperar una esmena per fer realitat la fórmula pressupostària «obrir una partida» per al manteniment de les Escoles Bressol o Llar d'Infants. Tres zeros, a la dreta d'un simbòlic u, van constituir-se en filtre màgic per fer entrar els nens de zero anys a la consideració de tots, en previsió de la consideració d'aquelles institucions com a institucions educatives en la Conselleria corresponent, tal com s'havia promès.

L'any 1988 coincideixen les circumstàncies de ser el darrer per al compliment de la promesa feta pel Conseller, l'any de la proposta del Ministeri per debatre l'ordenació del sistema educatiu, de zero, zero, a divuit anys, l'any de la plena aplicació del nou sistema de finançament...

Quants zeros caldrà afegir a la dreta des de la partida oberta el 1987? Potser caldria veure què passa al país. Sumant les poques dades escampades que ens han arribat a les mans, els Ajuntaments de Catalunya dediquen a sostenir aquelles institucions per a nens a partir dels zero anys, més de 2.000.000.000 de ptes. Molts zeros a la dreta. Si la Generalitat n'afegís sis als tres de l'any passat, només podria ajudar els Ajuntaments en la meitat del que ja s'esmerça i tantes escoles que, amb tant esforç, atenen els més petits. Però seria una bona manera de començar a mostrar la consideració que a tots mereix l'educació del nen des de zero anys.

in-fàn-ci-a 39

Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. EL DRET DE L'INFANT A JUGAR/Josep González-Agàpito	4
Educar de 0 a 6 anys: AVALUACIÓ A L'ESCOLA 0-6/Carme Sala i Sureda	6
Escola 0-3: LA BATA/Carme Cols i Clotet	9
Escola 0-3: GLASGOW: L'EDUCACIÓ DELS PETITS/Conversa amb H. Penn i P. Johnstone	12
Bones Pensades: LA FIRAFESTA	14
Escola 3-6: TRANSFORMACIÓ/C.P. Carles Buïgas	15
Infant i Societat: TOT JUGANT, JUGANT.../Teresa Duran	23
Infant i Societat: QUAN GRANOLLERS EXPLICA CONTES/Rafael González Santos	25
Infant i Salut: EL RISC D'ALGUNS ANIMALS (II)/Delfin González Lorenzo	29
Infant i Salut: ES MENJA PELS ULLS?/Isabel Gómez, Imma Vilaseca, Roser Ylla	32
Racó del Conte: L'HISTÈRIC DE LA LLÚCIA/Àngels Garriga	34
Informacions	38
Índex General 1987	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 Balguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marles. Consell de Redacció: Josep Bras, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satuè. Fotografia coberta: Gabriel Serra. Composició: Grafitex. Fotolits: Savac. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

Preu de subscripció: 2.270 ptes. l'any P.V.P.: 418 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

plana oberta

2-fàn



Carnestoltes 1987

Aquest any vàrem pensar a celebrar el Carnestoltes una mica diferent d'altres anys.

Les 4 educadores dels nens més grans del Cargol pensàrem en disfressar-nos de 4 personatges d'un conte molt conegut pels nens, i escollirem *La Rínxols d'or i els 3 óssos*.

Dues setmanes abans de la festa, vam començar a explicar el conte, donant molt èmfasi als 4 personatges.

Vàrem procurar que les nostres disfresses fossin força representatives d'aquests personatges.

El dia assenyalat vàrem organitzar un «teatre de veritat» al jardí de l'escola amb fileres de cadires, i a «l'escenari» una taula amb un



plat gran, un plat mitjà i un plat petit i les seves corresponents cadires, més enllà, 3 matalassos, també gran, mitjà i petit.

Amb molta expectació per part dels nens, vàrem començar la representació les 4 educadores. Els va fer molt impacte, i en acabar vàrem haver de tornar a fer-la, de tant que els va agradar.

Dies després, encara en parlaven i a vegades a nosaltres ens deien ós gran, ós mitjà, ós petit o Rínxols d'or en lloc del nostre propi nom.

La nostra valoració va ser molt positiva.

Escola Bressol El Cargol. Barcelona.
Paquita Claveria
Mercè Vilaró
Mercè Garrabou
M. Àngels Planas.

Colònies als tres anys

Per primer cop durant els nostres 17 anys de tasca educativa, vàrem plantejar-nos de fer colònies. Sempre ens havia fet una mica de por, ja que les mares eren bastant contràries pensant que els seus fills eren massa petits.

No pretenem ací parlar de les grans possibilitats de les colònies per afavorir l'educació global, sinó dels avantatges que aquestes sortides tenen en les relacions pares-fills.

Els pares creuen que llurs fills no poden viure sense ells, pensen que un nen de 3 anys és encara un bebé al qual només entén la seva mare, que és una petita criatura inútil que necessita ajut per a fer-ho tot. La majoria de les mares no masteguen i ensaliven el menjar als seus fills per raons sanitàries però no els deixen desenvolupar lliurement.

Quan vàrem fer la reunió amb els pares per exposar la nostra idea, va començar el conflicte.

«Qui està disposat a confiar-nos el seu fill durant dos dies i una nit?»

A tothom li semblaven bé les colònies, però no per al seu fill. Els pares dels nens de 5 anys varen ésser els menys problemàtics, encara

que els de 3, ho van ser per tots.

«els nens de 3 anys són massa petits»

«la meua filla sense la moma no sap dormir»

«jo mai no he deixat al meu fill»

«el meu encara s'orina al vespre i serà un trauma per a ell, veure que els altres no porten paquet.»

«La meua nena porta xumet, és tan petiteta!».

Sí, petiteta; a la nena gairebé li passa com als galls, té esperons!

És a dir, una gran majoria de famílies tenien por de deixar els seus fills a les nostres mans, no perquè desconfiessin de la nostra capacitat i responsabilitat, sinó que desconfiaven dels nens.

Moltes vegades, els pares no coneixen realment les capacitats dels fills. S'han acostumat tant a veure'ls com a éssers indefensos que són ells qui els estan tornant així.

No volen reconèixer que l'actitud impotent per part del nen, no és més que una acció de força, amb la qual aconsegueix viure com un rei tenint al seu servei dos grans criats (els pares) i uns quants assistents per hores (els avis).

Per molt que el mestre els digui que a l'escola es comporta d'una manera diferent, els

plana oberta



pares no prenen cap mena de mesura per alterar aquest comportament.

La relació pares-fills i nen-mestre mai no podrà tenir el mateix caire; però sí, que els pares poden intentar evitar tenir uns petits dictadors o per contra, uns petits inútils.

Hi ha les dues vessants, el típic nen que no té esma per a res, que necessita que tot li sigui fet, i el nen indòmit, rebec i insolent que sap que solament els seus pares el poden aguantar i satisfer.

Per molt que un fill estimi un pare, podrà sobreviure un parell de dies sense veure'l. Un nen de 3 anys, ja fa molt temps que ha deixat d'ésser un fetus, el cordó umbilical ha estat tallat i ben cicatritzat, ¿per què els pares no se'n volen adonar?

És bo protegir i tenir cura d'un fill, però és també deure d'un pare fer-lo fort, independent, autosuficient. Un nen és un ésser en formació que necessita ajut. Ajudar-lo a desenvolupar-se no vol dir resoldre-li la papereta, sinó donar-li els mitjans perquè ell pugui resoldre-la. Molts cops és necessari deixar-lo tot sol davant de certes situacions.

Els pares junt amb l'escola han de preparar el nen per poder afrontar i viure a la societat que l'envolta. Quan sigui adult no hi haurà ningú que el pentini, ni li passi la carn per

la batidora; quan sigui gran s'haurà de rentar les dents (hi ha nens que no tenen encara aquest hàbit de neteja. Una nena va vomitar a les colònies quan es va posar el raspall a la boca) i netejar quan vagi de ventre.

Els nens tenen menys traumes dels que els pares es creuen; perquè facin el que deuen a cada moment no seran més desgraciats quan siguin grans, sinó tot el contrari.

Els pares han de fer-se a l'idea que per molt consentir a una criatura no l'estan fent més feliç. El nen que aconsegueix sempre el que vol es converteix en un dèspota, que no té cap apreciació a les coses; la seva escala de valors està desfasada, més ben dit, no en té.

Al igual que els pares, quan el nen es converteixi en adult, hauran d'acostumar-se a viure sense ell, també és bo que el nen, de mica en mica es vagi acostumant a viure sense el lligam amb què molts pares els ofeguen.

Us heu preguntat alguna vegada a què res-

pon aquesta ànsia de sobreprotecció? És l'amor pel fill el que els fa protegir-lo en excés o és, el contrari, l'egoisme de pare que vol que el seu fill sempre sigui petit i depengui d'ell?

La nostra tasca d'educadors ens fa tenir el deure de no treballar sols dins de les nostres aules; hem de fer que la nostra feina sigui continuada fora, que els pares reforcin el que nosaltres hem aconseguit amb llurs fills.

Si l'escola té com a missió ajudar que l'infant es desenvolupi, hem d'aconseguir, o almenys intentar-ho, que els pares facin el mateix.

Nosaltres pensem que no és l'escola la que s'ha d'adaptar al nen, sinó que és aquest el que ho ha de fer. No volem dir amb això que com a individu no s'ha de respectar, no, tot el contrari; però si és cert que si nosaltres l'hem de preparar per poder viure a la societat, hauréu també d'acostumar-lo que si-

gui ell el que s'emmotlli, ja que no serà pas la societat la que ho faci.

Les colònies és un bon camí. Són molts pocs dies en què el nen és lluny dels seus; en canvi, els suficients per haver d'afrontar les situacions sol. Sap que hi ha persones que tindran cura d'ell, però també sap que no li faran les coses.

Dels quaranta nens que vingueren amb nosaltres quatre van menjar sols, van dormir sense momes ni xumets (ningú no els va dir res, ells ho van voler així); els que pateixen d'enuresi van poder adonar-se que aquest no era un problema exclusivament seu, van poder superar el petit «trauma» que portaven. Dos nens es van marejar a l'autocar al viatge d'anada, però cap no ho va fer a la tornada (vàrem anar pel mateix camí els dos cops). Ningú durant els dos dies va cridar els seus pares, però no per això les cares de felicitat quan arribàrem van deixar d'ésser mútues.

Al igual que els pares decideixen el moment en què el nen ha de començar anar a l'escola bressol, i el deixen encara que plori; també és bo que a partir dels 3 anys, comenci a tenir aquestes curtes, però profitoses experiències.

Teresa Beltran
Jardí d'Infants
«El Petit Món»
Castelldefels

educar de 0 a 6

TEMPS ERA TEMPS...

EL DRET DE L'INFANT A JUGAR

Aquests dies propers al Nadal la nostra societat dedica una especial atenció a l'activitat lúdica dels infants traduïda en el costum de fer-los present de joguines a través del tió nadalenc o dels Reis. Deixant de banda l'abusiu bombardeig consumista a què són sotmesos els infants, en tal avinentesa, pels mitjans de comunicació, el fet convida a una reflexió sobre el paper del joc en la vida dels nens.

Justament A. S. Neill ha proporcionat a l'educació actual una de les reflexions més lúcides i ensems polèmiques sobre el paper del joc en el desenvolupament de la persona. «Hom pot sostenir la idea que els mals de la civilització provenen del fet que els infants no han jugat mai prou», ens diu el fundador de l'escola de Summerhill.

Si creiem verament que l'infant és ja naturalment impulsat al seu propi creixement i maduració, respectar el joc com un dels impulsos més genuïns de l'infant ha de ser tota una divisa per a l'educador. La revolució educativa operada en el nostre segle ha fet del joc una pedra cabdal. En efecte, un dels principals fonamentadors de l'escola activa, Eduard Claparède de l'Institut J.-J. Rousseau de Ginebra i professor de l'Escola d'Estiu de 1920, mostra com la naturalesa ha creat en l'infant necessitats i desigs que corresponen a etapes del seu desenvolupament. Tot el que satisfà aquests desigs naturals presenta un atractiu particular. «La realització mateixa d'aquestes activitats és el joc; encara que la imitació hi intervingui, ho fa sempre sota la forma de joc o a propòsit d'un joc.»

La veritable educació consisteix per a Claparède a exercitar una activitat en el nen només quan aquest en «senti la necessitat natural, o només després d'haver-li creat hàbilment aquesta necessitat, si no és instintiva, de tal mane-



ra, que l'objecte d'aquesta activitat captivi el nen, susciti en ell el desig d'adquirir-lo, i que aquesta activitat mateixa posseeix el caràcter de joc.» Una educació fidel a les pautes de desenvolupament de l'infant, l'única eficaç, diu el pedagog suís, ha de ser atractiva i la forma d'ensenyar ha d'interessar l'alumne i el treball que realitzarà per assimilar-la «revestirà d'un modus completament natural la forma de joc».¹

Però per a Neill, contràriament, el joc no és pas un mitjà didàctic per enllaçar aprenentatges pre-establerts amb interessos del nen. El joc és fonamentalment una activitat bàsica i genuïna de l'infant que com a tal ja té el seu propi sentit i direccionalitat en el procés de la seva maduració.

Penso que ambdues visions del joc tenen llur funció dins els tres àmbits que ha d'encloure l'educació i que han de ser i per aquest ordre: possibilitar a l'individu a ser ell mateix facilitant-li la seva afirmació i expansió; després i més secundàriament, donar-li aquells elements culturals i socialitzadors que fan possible la seva vida en una societat determinada, i per últim donar coneixements i informacions. Dins aquesta òptica el joc ha de ser camí per al fi primordial i mitjà per als secundaris.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO.

¹ CLAPARÈDE, E. *Psicología del niño*, Madrid. Beltrán, pp. 36.



EL JOC

ALEXANDER S. NEILL

Les mares juguen poc amb els nadons. Creuen que posant un osset pelut al bressol resolen el problema per una o dues hores, oblidant que els infants necessiten ser mimats i acaronats.

Si acceptem que la infantesa és l'edat del joc, com reaccionen els adults, en general, en relació a aquest fet? *L'ignorem*. No ens en recordem, perquè per a nosaltres jugar és perdre el temps. D'acord amb aquesta concepció, construïm una gran escola urbana amb moltes aules i aparells costosos per poder ensenyar millor; però la majoria de les vegades només reservem per al joc una petita superfície de ciment.

Hom pot sostenir la idea que els mals de la civilització provenen del fet que els infants no han jugat mai prou. Per dir-ho d'una altra manera, els infants han madurat en un hivernacle per poder arribar a adults abans de l'edat corresponent.

L'actitud de l'adult davant del joc és totalment arbitrària. Nosaltres, els vells, elaborem els horaris dels infants: estudiar de nou a dotze i després una hora per menjar i una altra vegada lliçons fins a les tres. Si demanéssim a un infant lliure que fes un horari, de segur que atorgaria una importància més gran al joc que a l'estudi.

En l'antagonisme dels adults envers el joc dels infants, hi ha, en el fons, una bona dosi de por. Centenars de vegades he sentit l'angoixosa pregunta: «Si el meu fill es passa el dia jugant, com podrà aprendre alguna cosa? Com podrà aprovar els exàmens?». Molt pocs acceptaran la meva resposta: «Si el seu fill juga tant com vol jugar, serà capaç d'aprovar els exàmens d'ingrés a la universitat amb només dos anys de treball intensiu, en comptes dels sis o set anys que hi dediquen les escoles que no consideren el joc com un factor determinant de la vida.»

Sempre cal afegir-hi una cosa: «Si és que ell vol aprovar els exàmens.» El noi pot voler ser ballarí o enginyer electrònic. La noia potser voldrà ser dissenyadora de vestits o mainadera.

La por pel futur de l'infant porta els adults a privar els nens del seu dret al joc. Hi ha, però, quelcom més. Darrere de la desaprovació del joc, hi ha una vaga idea moral, la suggerència que la infantesa no és una cosa gaire bona, com s'expressa en l'admonició que hom sol fer als adults joves: «No siguis tan criatura.»

Els pares que obliden els anhels dels fills, llurs jocs i llurs fantasies, són pares a mitges. Quan un infant ha perdut la capacitat de jugar, està psíquicament mort i qualsevol infant que intenta de tenir-hi relacions es troba en perill.

Alguns mestres de l'Estat d'Israel m'han parlat dels meravellosos centres escolars que hi ha a la seva comunitat. L'escola, em deien, forma part d'una comunitat que té un important programa de treball. Els nens de deu anys, em deia un mestre, ploren si se'ls castiga a no treballar al jardí. Si jo tenia un infant que plorés pel fet de prohibir-li de collir patates, em preguntaria si no es tracta d'un deficient mental. La infància és fonamentalment joc; qualsevol comunitat que ignori aquesta màxima va mal orientada en qüestions educatives. Al meu entendre, el mètode de l'Estat d'Israel sacrifica la vida de la joventut a les necessitats econòmiques. És possible que sigui necessari, però jo no gosaria qualificar-lo de vida ideal d'una comunitat.

Malgrat que no es pugui valorar, resulta intrigant el mal que es fa als infants quan no se'ls deixa jugar tot el que ells voldrien. Molt sovint em demano si les grans masses que assisteixen als partits de futbol no tracten de viure els seus interessos lúdics bloquejats tot identificant-se amb els jugadors, jugant per delegació, per dir-ho d'alguna manera. La majoria dels graduats de Summerhill no van als partits de futbol, ni els interessen els espectacles públics amb molt d'aparat. Crec que ben pocs s'amoïnarien a fer quatre passes per veure una desfilada. La pompa té quelcom d'element infantil; el seu color, el seu formalisme, els seus moviments lents suggereixen el món de la joguina i de ninots vestits de gala. És per aquesta raó que a les dones els agrada més la pompa que no pas als homes. A mesura que la gent va envellint es complica l'existència i se sent cada vegada menys atreta per l'aparat, sigui del tipus que sigui. Dubto que els generals, els polítics i els diplomàtics treguin de les desfilades alguna cosa més que l'avorriment.

Hi ha prou indicis per pensar que els infants educats en llibertat i amb el màxim possible de joc, no tendeixen vers una mentalitat de massa. Entre tots els summerhillencs, els únics que poden sentir-se atrets i entusiasmats per una multitud són els que procedeixen de famílies en les quals els pares tenen tendències comunistes.¹

A.S.N.

¹ NEILL, A.S. *Summerhill*. Vic. Eumo, 1986. pp. 62-64

Espai per a una creativitat sense límit

6-fàn

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

MANLEY®

AVALUACIÓ A L'ESCOLA 0-6 **Preàmbul al tema**

CARME SALA I SUREDA

En l'àmbit escolar existeix el simplisme d'identificar avaluació amb comprovació. Per comprovar cal un quadre referencial. L'escola obligatòria pot funcionar a partir d'aquest esquema ja que una de les seves funcions bàsiques és assegurar una base cultural per a tots. Per aquest motiu té definit un *currículum* o itinerari de formació dels nens com a marc referencial. No entrem aquí en la discussió sobre el marc curricular de l'escola obligatòria del nostre país (potser seria hora que els mestres decidíssim públicament donar el nostre parer al respecte, però no és pas el motiu que avui pertoca).

La manera d'entendre el currículum determina una manera o altra de fer escola i per tant d'avaluar. Esquemàticament, si centrem el currículum en la definició dels continguts de matèries i actituds que els nens han d'assolir, assenyalant el temps, ritme i modalitat d'aprenentatge amb l'exclusiva relació amb els continguts de les matèries d'estudi, se'ns ofereix un model de pràctica determinat i un sistema d'avaluació d'acord amb aquest model.

Si el currículum proposa fer del nen, de la seva experiència, necessitats i motivacions el model sobre el qual s'establirà la qualitat i quantitat dels continguts que s'han d'aprendre, se'ns ofereix un altre model de pràctica escolar. Aquesta segona opció o concepció, la denominem currículum obert, que si bé s'elabora especificant els objectius d'aprenentatge, es fa una especial atenció en descriure amb exactitud la situació en què s'han de dur a terme, enumerant els mitjans personals i materials que han d'intervenir en l'aprenentatge. No indiquen però la conducta final de l'alumne ni exigeixen una forma expressa d'avaluació de la conducta terminal. Aquest currículum flexible permet més amplitud de realitzacions i possibilita un desenvolupament de les diferències i dels interessos individuals. Intenta contrastar la rigidesa i excessiva determinació del treball escolar que proposa el currículum tancat o formal. L'avaluació en aquest model curricular obert no s'ha de confondre amb comprovació de resultats sinó en la valoració del *com* el nen aprèn i *què* aprèn; que sigui conscient de la seva situació: progressos, dèficits, possibilitats; revisió constant i participativa de la programació; relació amb els pares per tal d'intervenir positivament, etc...

L'escola 0-6 anys té un altre plantejament. D'entrada, no és l'escola obligatòria. Té dues finalitats fonamentals: en primer lloc, facilitar la socialització del nen, entenent per socialització no simplement l'aprendre a estar, acostumar-se als altres, sinó que sigui capaç de construir la seva identitat, assumir una funció, interioritzar unes normes i valors d'acord amb la funció o rol assumit. Vol dir també el procés d'adquisició d'equilibri afectiu amb les persones que l'envolten.

La segona finalitat de l'escola 0-6 és la de potenciar la construcció d'estructures de coneixement, estructures significatives, representatives.

Des d'aquesta òptica es pot deduir que l'itinerari de formació del nen no es pot definir amb els mateixos eixos i metodologia que definíem els períodes posteriors. Es tendeix sempre a reproduir de dalt a baix el mateix model o estil de model curricular (evidentment adaptant el contingut al període corresponent). No hem de caure en aquest mimetisme.

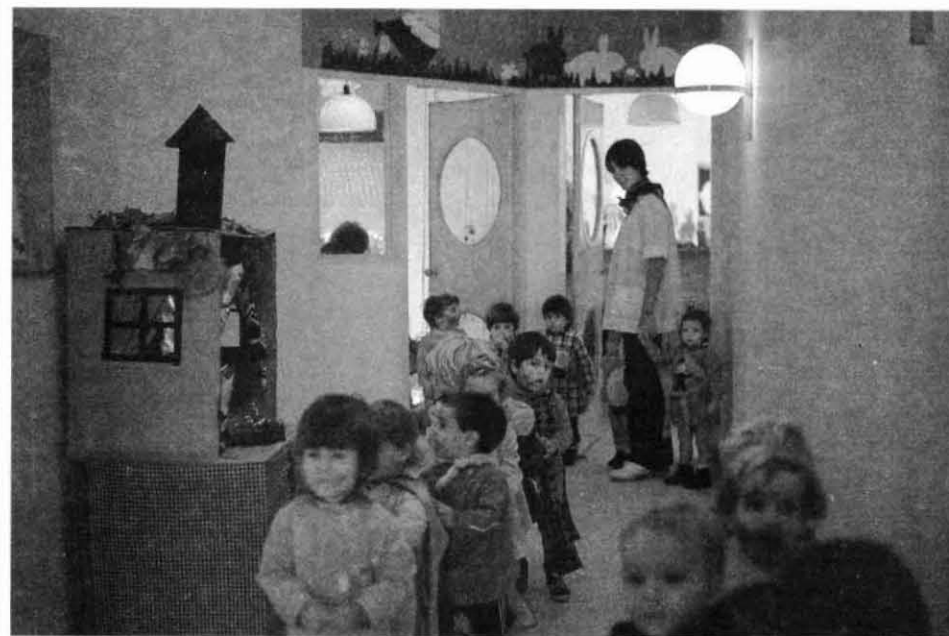
Les maneres per aconseguir o dur a terme aquestes dues finalitats de l'escola 0-6 són moltes i variades i exigeixen respostes individuals així com també, i molt sovint, intervencions individuals. Per tant, la programació (penso que no s'ha de parlar de currículum) s'ha de fonamentar en el projecte que el col·lectiu de mestres elabora després de definir la finalitat pedagògica a nivell social, ambiental, ètic, afectiu, de coneixement, d'un territori concret i que evidentment és molt diversificat. I és aquí on hem de lliurar la gran batalla perquè el fet de no voler una definició del marc curricular d'aquesta etapa exigeix un treball que optimitzi la creativitat per part de l'ensenyant. Aquesta creativitat pedagògica, de pràctica, sols s'aconsegueix a partir d'una bona oferta i planificació de formació permanent. *L'slogan serà «menys regulació i més creativitat»*. Aquesta formació permanent s'ha d'entendre com a procés de formació en un marc determinat i a partir dels elements que recull aquest marc. Entès així i fent-nos nostra l'aportació del professor Loris Malaguzzi, l'escola 0-6 és un lloc privilegiat de recerca i adaptació a una realitat social i ambiental canviant, del nen, de l'escola, del mestre, de la família, d'un saber, uns costums, que, si bé molt subtilment, reclamen insistentment noves hipòtesis.

Cal però prevenir el perill de no caure en una pràctica metodològica desordenada, puntual, fonamentada en la improvisació, que proposi intervencions pedagògiques i didàctiques que ajudin a solucionar l'immediat. L'immediat comporta sovint deixar-se dur per modes sense gaire reflexió sobre la qualitat o intencionalitat educativa. Pensem, per exemple, en l'organització de la classe per «racons» (de màxima actualitat) o millor dit, per espais d'activitat diversificats. En aquest cas no val deixar-se portar o enganxar-se al carro de la moda sinó que prèviament s'ha de tenir clara la intencionalitat pedagògica. Preocupa veure la facilitat amb què s'instaura una moda i el judici de valor que a nivell professional s'emet ràpidament vers tots aquells que no la segueixen (no seguir la moda és sinònim d'escola «antiquada», «tradicional»). Quan dic que cal intencionalitat, en aquest cas, saber per què es proposa una manera diferent d'organització, vol dir haver reflexionat sobre el rerefons pedagògic d'aquesta proposta. Si pretenem una escola oberta i experimental possiblement haurem de cercar recursos materials, ideològics, organitzatius que s'adaptin i facilitin aquesta concepció d'escola. Aquest és el marc on hem de situar el nostre discurs pedagògic, cal buscar sempre la raó de la nostra proposta.

El punt de partida ha d'ésser sempre el plantejament de quin objectiu ens proposem des del punt de vista de les necessitats del nen, de la família, dels mestres, de l'escola, de l'ambient social i natural...



«L'observació és imprescindible, però cal que ens interroguem el què, el com, el per què i el quant.»



«D'aquí la gran importància que el mestre aprengui alhora a observar i observar-se per afavorir aquest marc complex de comunicació...»



Aquestes preguntes ens evidencien una vegada més que el projecte per a l'escola 0-6 no pot ser rígid, reglamentat per a tots igual i tampoc, tal com deiem abans, no ha de ser fruit de la casualitat, de l'espontaneïtat. Ha d'esser el resultat, el fruit d'una intervenció planificada, intencionada, programada de la qual siguin protagonistes el grup o col·lectiu d'una escola determinada.

Aquesta intervenció ha de seguir tres etapes metodològiques: observació, programació i valoració.

La primera etapa, l'observació, és indispensable però cal que ens interroguem el què, el com, el per què i el quan. Aquestes preguntes, ens les plantejem per no caure en objectius llunyans de la realitat objectiva. Observació no entesa com a recollida i lectura de dades sinó que ha d'implicar una disponibilitat del mestre vers el canvi. L'observació és un instrument per conèixer, és un instrument de coneixement. L'objecte d'observació es presenta de tota manera, com a confús, ja que es presta a interpretacions diverses a causa de la barreja dels sentiments, afectes o intencions per part de qui observa. Per aquest motiu, d'entrada, observació no és sempre sinònim de coneixement, de recollida d'informació que possibilita conèixer. És fàcil perdre el sentit de globalitat i assumir paràmetres d'observació parcials i rígids d'una variable que ens permeti interpretar ràpidament. És difícil però és indispensable que, d'entrada, observació s'identifiqui més amb descripció que no pas amb interpretació.

La interpretació ha de ser, a l'escola 0-6, fruit del treball de grup, del judici que parcialment o imparcialment emet el col·lectiu, si és que es pot arribar a un judici, la paraula no és massa afortunada. Aquesta operació obliga indubtablement al mestre a observar-se ell mateix, observar la funció que desenvolupa i com l'exerceix, amb l'objectiu de conèixer el nen i poder intervenir amb estratègies concretes. El mestre, doncs, es converteix en element de pas mitjançant el qual el nen es coneix ell mateix i aconsegueix integrar-se a través d'un procés de convivència a una realitat cultural concreta. Per aquest motiu cal remarcar que l'observació no s'ha de traduir immediatament en avaluació del nen ja que l'educador queda íntimament implicat en aquesta realitat quotidiana de creixement de la infància a través d'aquest sistema de mútua influència. D'aquí la gran importància que el mestre aprengui alhora a observar i observar-se per afavorir aquest marc complex de comunicació, d'entendre i fer-se entendre. Amb l'adquisició d'una competència comunicativa podem donar, ser, un model per tal que els nens aprenguin a comunicar-se. Ensenyar a comunicar vol dir ensenyar a intercanviar amb els altres el significat de les pròpies experiències. Hem d'aprendre a observar les coses tal com són i no segons la imatge o concepció del món que un en té respecte a l'objecte observat. Per aquest motiu, l'observació exigeix un treball d'equip per tal que l'observador directe pugui distanciar-se del propi objecte o subjecte i dels models culturals als quals està implicat. Aquest és un primer, primeríssim pas que anticipa el tractament de *l'avaluació a l'escola 0-6*.

escola 0-3

LA BATA

CARME COLS I CLOTET

La bata generadora d'uniformitat

Si necessitem una bata per a un nen i fem l'opció d'anar a comprar-la a uns grans magatzems no ens tocarà cap altre remei que anar a la planta on hi ha els uniformes escolars. Allà hi trobarem moltes bates agrupades en tres o quatre models dissenyats per a unes escoles concretes: la bata de ratlles, la bata de quadrets rosa o blava, la bata blanca, etc. Cada bata agrupa diferents símbols i connotacions socials. No hi ha cap departament o penjador on puguis trobar diversitat de bates.

La bata ha estat el símbol i representant de la funció de l'escola durant molts anys. Una escola uniforme, on no hi cap la diversitat. Una escola que tapa, que no educa per a la pròpia responsabilitat. Una escola on el paper dels nens és la passivitat.

Utilitat de les bates

La utilitat de les bates actualment no és la mateixa que quan no ni havia rentadores o el mercat no ens ofería unes peces de roba adequades per als nens. Estarem d'acord que és molt diferent haver de rentar a mà o que ho faci una màquina.

També és cert que el mercat ofereix moltes més possibilitats de trobar una roba confeccionada que doni resposta a unes característiques i necessitats concretes. Però és curiós com, malgrat tots aquests canvis de la nostra so-



Els temps han canviat. La roba ja no passa de generació en generació.



L'infant aprèn a diferenciar quan i per què. També aprèn a cordar botons.



Què representen els diferents models?



Per sortir al pati hauríem de dissenyar un model nou perquè la bata respongués a l'objectiu de tapar.

cietat generadors de nous valors, a l'escola el primer *bon dia* és posar-se la bata i *l'adéu* és treure-se-la.

Crec que la bata és útil en les activitats de taller on hem de resguardar la nostra pròpia roba per tal de poder treballar amb tranquil·litat sense perill de tacar-se amb una pintura que no marxa, etc. Avui moltes escoles públiques utilitzen la bata solament en aquest sentit.

Passem a interrogar-nos sobre diferents aspectes, amb la intenció clara d'obrir un debat per reflexionar sobre el tema.

La bata segons l'edat

El nen d'un a dos anys: Quina és la mida de bata que normalment porten? Molt gran o molt petita?

Quan gategen, que passa? Quan s'ajupen i s'aixequen, què passa?

Quan anem a canviar-los els bolquers i porten *peto*, ai!

Si hi ha una bona temperatura a l'interior, podem treure'ls els vestits i aleshores la bata pot servir per a anar més amples, però, ¿no ens servirien igual altres peces de roba que tinguessin les mateixes característiques, com per exemple un *xandal*? És una peça que ens facilita les diligències del canvi de bolquers, o l'eventual canvi de roba quan s'embruta o es mulla.

El *pitet* adequat, no fa la funció de la bata?

Per a berenar porten la bata o el pitet?

Penso que en aquesta edat no té cap utilitat la bata. Però, de dos a quatre anys?, I als cinc, o als sis anys...? quina utilitat té?. I quina és la utilitat de la bata per als mestres? Quina imatge donem als nens?

Pel que fa als nens, les bates que els havien comprat quan tenien un any comencen a anar bé de mida als dos anys, però a l'hivern amb els jerséis ja no funcionen. Se'n compren de noves o serveixen les mateixes? Quins són els comentaris que això provoca? Què passa quan el nen aprèn a anar a fer pipí tot sol? L'últim any no cal comprar una bata nova?

Per sortir al pati

Quan els nens estan asseguts manipulant la terra, quina és la part que hauríem de tapar? Quan pugen a la bici, què passa? Quan pugen al tobogan, no ha quedat mai cap botó enganxat?

Al pati també juguen a joc simbòlic i de vegades són gats o qualsevol altre animal que va per terra. ¿No passa el mateix que quan gatejaven? Quan fa fred i posem la jaqueta per sortir al pati, aquesta no l'hauríem de posar sota i després la bata?

Descordar-se i treure's la bata és un plaer. Com resollem aquest problema

per mantenir la coherència de criteris? Per què s'amaga el nen de l'adult per treure's la bata?

Després d'haver refregat la bata per terra, ¿qué fem? Anem a dinar i a dormir amb la bata posada? i finalment es queda penjada a l'escola?

Dins de l'espai «classe»

És necessària la bata per retallar, dibuixar, escoltar un conte, jugar amb diferents construccions, jugar pels diferents racons?

Quant de temps dediquem a posar les bates?

Realment hi ha molts moments en què la bata ens priva de veure moltes imatges. Feu la prova de projectar la pròpia ombra, tots amb bata o sense. Què passa quan tots portem bata?

Si sempre porta la bata, el nen pot diferenciar quan realment li és necessària?

No s'educa un hàbit pel fet d'haver impulsat la forma sinó d'haver creat la necessitat.

Durant molts anys he viscut el dilema bates sí, bates no. Aquest m'ha ajudat a estar motivada per aquest tema i en conseqüència en l'observació dels fets que passaven i passen cada dia. Ha estat un treball on el canvi s'ha anat donant molt lentament. Un canvi viscut per pares, mestres i nens. Un canvi que no ha passat pel sol fet de treure i posar la bata sinó per viure l'escola com una petita comunitat educadora en què el nen és el protagonista fent els aprenentatges amb la pròpia vida.

Molt lentament la nostra imatge com a col·lectiu va canviant. Quan sortim a passejar pel carrer la gent ja no exclama; —Ai, pobrets! sinó: —És com una gran família, mira que contents i feliços van...

Per sortir a passejar ni grans ni petits portem bata.

Per jugar, ni grans ni petits ens posem la bata.

Ens posem la bata quan té un sentit: quan hi ha un perill que ens fa preservar la roba que portem.

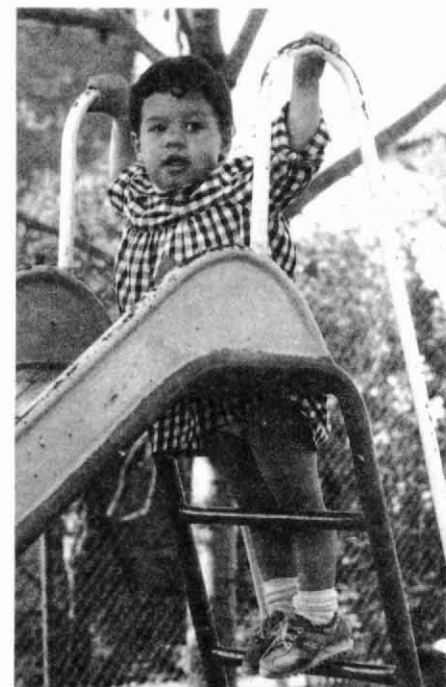
Jo no hi sé veure altres arguments que justifiquin la necessitat de la bata, però, ¿per què avui moltes escoles encara porten bata?

C.C.C.

Cornellà de Llobregat



En aquesta o altres activitats la bata té un sentit.



Recordo que aquest nen, quan baixava, se li va enganxar el botó de la bata a les esclatxes del tobogan.

GLASGOW: L'EDUCACIÓ DELS PETITS

Entrevista a HELLEN PENN i PAUL JOHNSTONE

12-a



El propassat setembre va visitar Barcelona la responsable de l'educació «under five» (menys de cinc anys) d'Escòcia, Mrs. Hellen Penn. Venia a conèixer les escoles bressol de Barcelona, acompanyada d'un company de feina: Paul Johnstone aquesta entrevista és el fruit d'una doble curiositat: la dels escocesos per conèixer Catalunya i la dels barcelonins per conèixer Glasgow.

Infància. Podríeu explicar-nos una mica qui sou, d'on veniu, què feu...?

Hellen Penn: Sóc Hellen Penn, responsable dels serveis d'«under five» (abans dels cinc anys) a la regió de Strathclyde, a Escòcia; també faig de directora auxiliar d'educació. Sota la meva responsabilitat tinc unes 280 «nurseries», escampades per tota la regió de Strathclyde, és a dir, entre Glasgow i els seus voltants.

Paul Johnstone. Em dic Paul Johnstone, sóc organitzador de pre-escolar a la banda oest de Glasgow. La meva feina consisteix a supervisar i orientar les «child minders» (persones que tenen cura dels nens) gairebé sempre dones que acullen nens petits a casa seva; també superviso i oriento els «play groups» (grups de joc) que són col·lectius per a pares que tenen nens petits; i oriento pares que tenen fills de menys de tres anys. També tinc relació amb «nurseries» que tenen nens des de 6 setmanes fins a l'edat escolar; i parvularis que tenen nens des dels tres anys fins a l'edat escolar. També tinc contactes amb alguns altres departaments, especialment el de Benestar Social, que molt sovint es relacionen amb el departament d'Educació.

H.P.— Cal afegir que Strathclyde és un cas excepcional, en el sentit que és l'única regió de Gran Bretanya que té tots els serveis de pre-escolar dins

del departament d'Educació. A la resta de l'estat tot és molt més complicat, amb les responsabilitats compartides i només coincideixen en part, entre els departaments de Benestar Social i Educació. Strathclyde és l'únic lloc de Gran Bretanya on hi ha hagut intents per solucionar això i per establir una perspectiva educacional en l'aprenentatge dels nens petits.

I.— *Com vau començar aquesta feina?*

H.P.— Vaig estudiar magisteri, però el meu interès pels nens petits va començar quan els meus propis fills eren petits. Vaig experimentar les dificultats habituals d'una mare amb nens petits que s'ha de quedar a casa, i vaig notar que em calia contribuir a canviar aquest fet.

P.J.— Jo també he fet magisteri, però després d'acabar la universitat, vaig començar a treballar al departament de Benestar Social, en una casa d'infants, on hi vivien els nens que estan sota la tutela de les autoritats locals. Això va fer que m'interessés pels serveis dels infants, perquè em semblava que si hi havia més serveis disponibles per ajudar l'àmbit familiar, per exemple, no serien tants els nens que necessitessin ser atesos. Ja fa cinc anys que hi treballo i la qüestió m'interessa cada cop més.

I.— *Quins són, concretament, els principals problemes educatius d'Escòcia?*

H.P.— Escòcia —i concretament a la banda oest d'Escòcia— que és on nosaltres vivim i treballem, és, en general, molt pobre. Hi ha una pobresa extrema, probablement més que en qualsevol altre lloc de Gran Bretanya. Hi ha molta gent que viu en cases municipals al voltant de les grans ciutats. Aquestes cases tenen un nivell molt baix, sense cap mena de confort per a les famílies que hi viuen. I l'*stress* de la gent que hi viu és considerable. També a Gran Bretanya hi falten centres d'acolliment dels infants que estiguin oberts les vint-i-quatre hores del dia. Normalment les institucions públiques no reconeixen que les dones han de treballar i, de fet, hi ha poques dones que ho fan, potser perquè manquen llocs de treball. Així doncs, no hi ha centres per als fills de pares treballadors. Hi ha algunes «nurseries» obertes tot l'any, durant tot el dia, per a nens de 0 a 5 anys, però gairebé totes les places estan ocupades pel departament de Benestar Social, per a nens que han estat maltractats d'alguna manera o altra. Aquestes places no estan pas a la disposició dels pares que treballen. D'altra banda hi ha parvularis que obren durant una estona al dia i només un període a l'any, a alguns llocs que depenen del sistema escolar. La gent que treballa a les escoles no té gaire bona opinió de la gent que treballa a les «nurseries». Un dels nostres principals problemes és el de lluitar amb les diferències existents entre els grups de l'*staff* docent: els mestres que treballen als parvularis i les treballadores de les «nurseries». Les treballadores de les «nur-

series» ajuden sovint els mestres de parvulari, però en general aquests mestres desconfien de la seva capacitat. Això dificulta la formació pràctica del personal que treballa a les «nurseries» o de qualsevol altra persona que treballi amb nens i que no sigui mestre. A Escòcia els mestres estan particularment orgullosos del seu *status* i estan poc disposats a compartir-lo.

I.— *Què és el que us ha fet visitar Barcelona?*

H.P.— He estat treballant amb Peter Moss, que és el director del projecte sobre serveis d'atenció a la infància de la CEE. Em va dir que admirava molt el que s'estava fent a Barcelona i em va aconsellar de venir a veure-ho. Desitjo organitzar unes conferències sobre les Escoles Bressol cap a finals d'any i fer un intercanvi entre treballadors de centres de Strathclyde i de Barcelona, a fi que les conferències esdevinguin una oportunitat per a intercanviar i discutir experiències sobre la pròpia feina.

I.— *I ara que heu visitat les nostres Escoles Bressol, quina és la vostra opinió?*

P.J.— Bé, jo només he visitat una Escola Bressol, avui. És una escola de les afores de Barcelona. M'ha impressionat la falta d'espai dins del propi edifici destinat als nens i la quantitat de material. A més eren els primers dies d'escola per a molts nens, i estaven una mica desconcertats. Un dels aspectes que he vist i que m'ha impressionat és que hi havia dos homes treballant a l'escola. A Escòcia això és extraordinàriament insòlit, i malgrat que a Barcelona n'hi hagi un nombre molt reduït, probablement hi ha tants homes treballant a les Escoles Bressol de Barcelona com en tot Escòcia.

H.P.— També ens ha impressionat l'actitud tan positiva de la gent i de les associacions de mestres que treballen per al desenvolupament d'aquest servei. Estem molt interessats amb el que esteu fent amb el grup dels més petits, els dels 0 als 3 anys, perquè a Escòcia no es fa gaire cabal d'aquest grup. Creiem que el vostre esforç per a dotar d'un bon projecte pedagògic als nens d'aquestes edats és molt interessant. Creiem que els vostres programes de formació del professorat valen la pena, i estem molt impressionats de veure la voluntat de la gent per reunir-se i aprendre, molt sovint fins i tot durant el seu temps lliure. De fet, en conjunt, estem extraordinàriament impressionats per les vostres accions tan positives. Crec que a Escòcia hi ha una mica del que podríem anomenar «bloqueig mental» i la gent té por de fer canvis. Aquí la gent sembla molt més interessada i ansiosa per fer canvis, i s'adona de tot el que cal aprendre encara.

bones pensades



14-fàn

La Firafesta

Situació: Cada començament de curs i cada començament de temporada es planteja per a cada família el fet de la renovació del vestuari, de l'adeqüació del vestuari, de la impossibilitat de fer servir més el vestuari. Aquest fet es planteja més clarament en famílies amb infants en edat de creixença, tant més que cada cop hi ha més famílies amb fill únic.

Normalment cada família resol aquest problema a la seva manera: parents que et deixen la roba o el bressol o... i centres assistencials que accepten roba vella.

Plantejament: ¿Per què no fer que aquest fet individual esdevingui un fet col·lectiu? I ¿per què no coordinar aquest fet col·lectiu amb l'accent d'una festa?

Realització: Si una escola equival, posem per cas, a un col·lectiu de cinquanta famílies que es plantegen el mateix fet: Què fer amb la roba que encara és bona però que s'ha fet petita? Com poder obtenir roba a prova de pati a un preu assequible? Què fer amb l'excés de joguines? d'estris d'infant? fins i tot de determinat mobiliari? En aquest cas l'escola, d'acord amb l'Associació de Pares i organitzant-ho a través del Consell Escolar, pot aportar solució al fet, tal com es fa, des de fa anys, en centres escolars de França, d'Anglaterra i d'Alemanya.

Es tracta d'organitzar una «kermesse» o fira, on es mostren totes les peces (de roba, de joguines, o altres estris) que les famílies ja no necessiten i que són susceptibles d'aprofitament.

Possibilitats: Fer transaccions simples del tipus barata: «Això teu passa a ser meu i viceversa»

Taxar tots els objectes amb un preu únic simbòlic (tot a 1.000 ptes. o a 500, etc... de manera d'afavorir el bescanvi)

Taxar determinats objectes que evidentment són més cars que la resta amb un preu mínim i organitzar una subhasta, amb un mantenidor i música, etc...

Marcar un temps per a l'intercanvi i la compra i venda i organitzar una tómbola, a preus baixíssims, amb la resta.

Fer que el Consell Escolar pugui connectar amb diferents associacions assistencials susceptibles d'assumir el «rebuig».

Insistir en el fet que la mateixa escola pot estar interessada en determinat material, sigui per al bagul de les disfresses, sigui per a altres activitats constructives (discos, cassettes, construccions).

Aprofitar el tot per fer xerrades i col·loquis enfocats de cara a una educació per al consum.

escola 3-6

Els autors d'aquest escrit volem explicar (sense cap pretensió) un procés de canvi cap a la renovació del parvulari dins d'unes línies mestres que vénen marcades per les orientacions que alguns teòrico-pràctics ens estan oferint en els seus escrits. El nostre projecte vol ser posar en pràctica la lectura d'aquests escrits, lectura feta per uns mestres en actiu que creiem en el que hem llegit i ho volem practicar. No creiem que la nostra proposta sigui generalitzable però sí que pot donar llum sobre un aspecte tan dinàmic com és l'organització.

TRANSFORMACIÓ a partir d'una nova organització

C.P. CARLES BUÏGAS. EQUIP PARVULARI

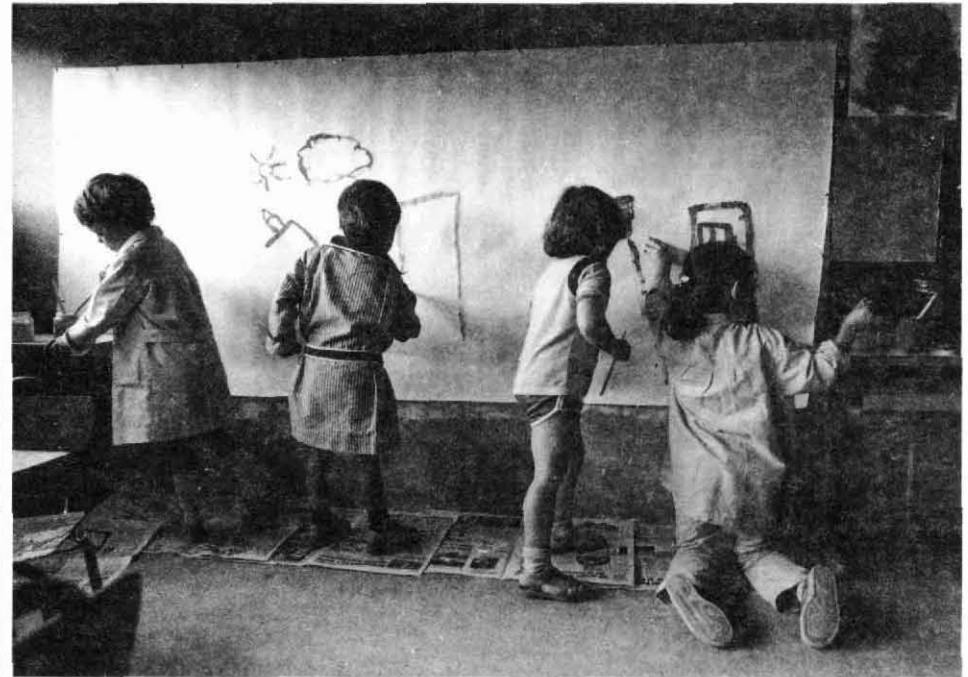
Situació de partença (Curs 85/86)

Nens:

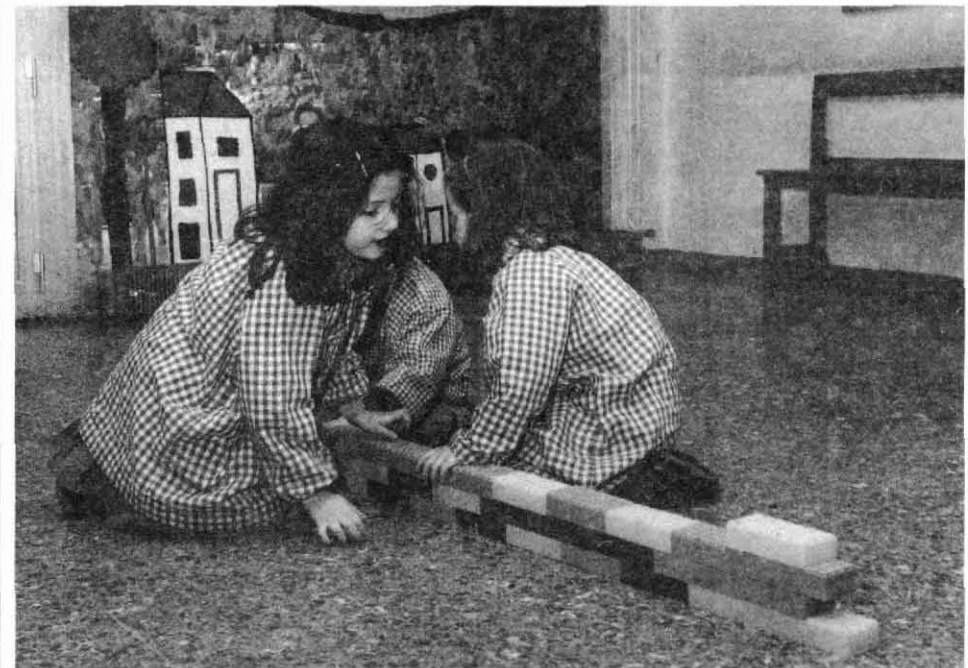
Estan agrupats per criteris escolars de primer i segon any de parvulari. Hi ha dos grups de cada curs, de 25 a 30 nens per grup. Realitzen les seves activitats en el si del propi grup-classe, excepte una tarda a la setmana que entren en relació amb d'altres nens del parvulari i cicle inicial als tallers. Els tallers són eminentment d'expressió (invents, jocs, costura i cuina). També un cop a la setmana durant el matí realitzen activitats de llenguatge (reforç de català) conjuntament amb d'altres nens del parvulari que no són de la seva classe.

Mestres:

Exerceixen com a tutors del grup-classe i incideixen sobre els nens en tots els aspectes de la vida escolar, en totes les matèries i en quasi tot l'horari.



En aquests espais es realitzen tant activitats al voltant del domini i coneixement del cos, com treball plàstic i motor que no és possible fer a l'aula.



L'obra de Paulo Freire és l'expressió de la seva experiència realitzada en la complexa trama de la realitat sud-americana: la veritable educació és praxi, reflexió i acció de l'home sobre el món per tal de transformar-lo.

Una tarda a la setmana, per parelles, dirigeixen un dels tallers ajudats per dues mares. El mestre-especialista de música dedica de 30 a 35 minuts setmanals a cada grup de nens. La figura del mestre de reforç de català, que treballa com a especialista de llenguatge durant tots els matins, permet fer agrupacions de menys nens per treballar intensament aspectes de comprensió i expressió oral en català. Això és molt útil ja que els nens castellano-parlants representen un 95 % del total.

Temps:

La distribució del temps és l'habitual al parvulari: temps inicial d'acolliment, treball dirigit (explicatiu), uns moments de treball individual en racons (amb propostes de fitxes i habilitats plàstiques i motrius fines). Setmanalment s'utilitza la sala de plàstica, la d'àudio-visuals i el gimnàs (una hora a cada sala). En aquests espais es realitzen tant activitats al voltant del domini i coneixement del cos com treball plàstic i motor que no és possible fer a l'aula. La tarda està dedicada al treball de racons, amb propostes molt concretes del mestre i una llarga estona de joc al pati. La flexibilitat d'aquest horari està en mans del mestre-tutor. En efecte, l'única obligació conjunta és la utilització de les sales citades anteriorment i les sortides al pati (desiguals en funció de les necessitats de l'activitat que s'estigui realitzant).

L'espai:

S'utilitzen les quatre aules a més del distribuïdor. Cada aula està condicionada segons els criteris de cada mestre. Existeix un acord d'utilització del distribuïdor com a espai de joc simbòlic per a les quatre classes i el grup que estigui fent reforç de català. A més, cada grup fa servir les sales d'ús comú de l'escola: àudio-visuals, gimnàs i plàstica. Esporàdicament s'utilitza algun espai com el menjador, jardins, escales, algun pati interior o el pati exterior per realitzar activitats conjuntes de més d'una classe o fer treballs específics.

Recursos materials:

La norma general és dotar cada classe dels materials que el mestre necessita en les seves propostes. Les diferents propostes solen generalitzar-se a la resta de classes ja que «el que és bo per a un grup també ha de ser-ho per a un altre». El material és bàsicament compartit per les classes de la mateixa edat, i per variar de tant en tant s'intercanvien els materials de cada classe. La «coordinació» es fa més entre nivells que no pas dins del cicle complet.

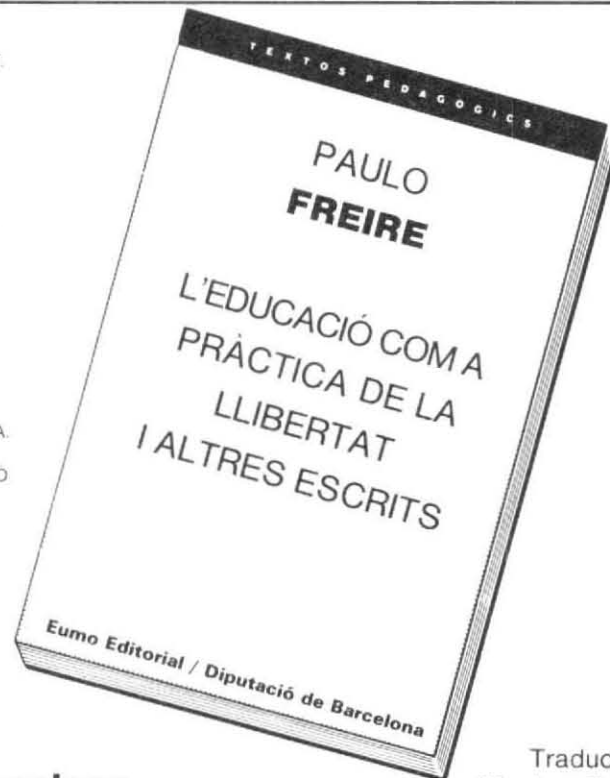
Què volem introduir i modificar? (Final curs 85/86)

Una interacció més gran entre els nens per superar l'egocentrisme, contrastant opinions i aprofitant els criteris dels altres. C. Kamii (1983) ens diu, referint-se a aquest punt, que és essencial que els nens intercanvin punts de vista amb els altres nens.

16-a

Titols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT.
Maria Montessori.
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR.
Alexandre Gali.
- 3 DEMOCRACIA I ESCOLA.
John Dewey.
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS.
Jean Piaget.
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ
Jean Jacques Rousseau.
- 6 SUMMERHILL. A. S. Neill.
- 7 PEDAGOGIA I VIDA.
Joaquim Xirau.
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA
ELS FILLS. Johann Pestalozzi.
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSENCIA
I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA.
Bogdan Suchodolski.
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ
I ALTRES ESCRITS.
Ovide Decroly.
- 11 ESBOS PER A UN CURS
DE PEDAGOGIA.
Johann F. Herbart.



Traducció
d'Andreu Roca

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona

Una definició de les tasques dels mestres per poder aprofundir sobre els diferents components i aspectes del currículum, i així oferir activitats més estructurades i més variades. R. G. Owens (1976) explica la presa de decisions com una tasca freqüent a l'escola que molts cops consumeix més temps de la pràctica educativa diària i ofereix l'alternativa del repartiment consensuat de tasques.

Una distribució del temps d'acord amb la manera que els nens de parvulari tenen d'aprendre que sigui conseqüent amb el disseny del currículum plantejat pels mestres. En línies generals podríem definir el primer aspecte:

- A partir del que se sap —C. Kamii (1985)
- Interactuant amb els altres —C. Kamii (1983)
- Plantejant problemes funcionals —C. Kamii (1977)
- Reflexionant sobre el propi aprenentatge —C. Kamii (1982)

El segon aspecte ve definit per la concreció de les intencions educatives a partir de:

- Els resultats esperats —C. Coll (1986)
- Els continguts —C. Coll (1986)
- Les activitats d'aprenentatge —C. Coll (1986)

Una utilització de l'espai coherent amb els pressupòsits psicopedagògics expressats anteriorment, de tal forma que el «decorat» faciliti l'acció educativa i per tant sigui un element més dins la planificació —T. Ibáñez i L. Iníguez (1982).

Una racionalització dels recursos materials tenint present criteris de productivitat, acomodació als aprenentatges concrets i creació més que consum per part de tots els alumnes del parvulari —P. Darder i J. A. López (1985).

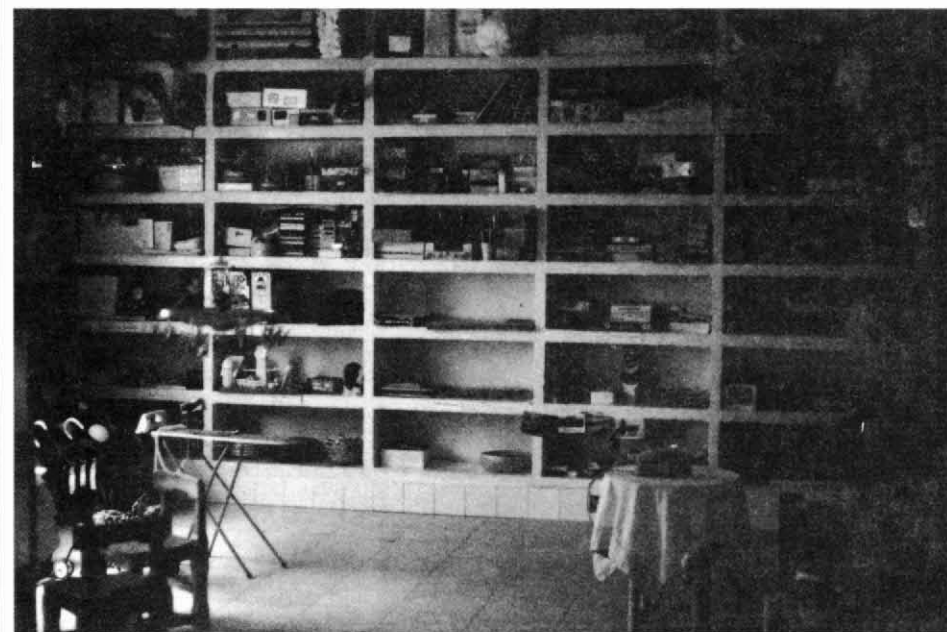
On ens trobem ara? (Curs 86/87)

Nens:

A principi de curs s'ha assignat un *gomet* a cada nen on estan integrats els diferents criteris d'agrupament:

- La forma: vol dir a quin grup de tutoria pertany cada nen (cercle, quadrat, triangle i estrella).
- La grandària: vol dir si és el primer any o el segon any que el nen fa parvulari (petit o gran).
- El color: vol dir el taller al qual correspon (groc, blau, verd i vermell); que funciona simultàniament amb els altres.
- La textura: vol dir el grup de música. Com que hi ha cinc grups (cançó, dansa, audició, ritme i qualitats del so) hi ha cinc textures (llis, ratlles, punts, xarxa i punt).

Hi ha quatre grups de tutoria i cada un té el mateix nombre de nens agrupats en funció de la edat cronològica. Així tenim el grup de petits, mitjans-petits, mitjans-grans i grans (20 nens per tutoria). Els tallers s'organitzen



en quatre grups de 20 nens cada un, agrupats a l'atzar. Es procura que a cada grup hi hagi nens de totes les edats. Els tallers de música estan organitzats en cinc grups de 16 nens (els quatre tutors més el mestre-especialista de l'Ajuntament). A més hi ha un últim agrupament dels nens segons les dificultats d'aprenentatge que presenten en àrees concretes de llenguatge i matemàtica. Això es determina a partir de les orientacions de la psicòloga del centre i les proves realitzades durant el primer trimestre de curs, en les quals s'avalua cada un dels objectius que conformen el currículum d'aquestes àrees. Aquí es fan tres grups de 23-24 nens i un grup de 10 nens per practicar més intensament els aspectes en què fluixegen (prioritzant que siguin de l'últim any de parvulari).

Mestres:

Existeixen quatre mestres-tutors que tenen al seu càrrec cada un dels grups de tutoria. El tutor serveix d'acolliment i de punt de referència al nen i als pares a la vida de l'escola. També ha de dinamitzar el grup que té assignat donant propostes de solució als problemes que es plantegen quotidianament.

Cada un dels quatre mestres es fa càrrec d'un aspecte de les àrees de llenguatge i matemàtica del currículum. Aquest any tenim la següent distribució: la Dolors fa Comprensió oral i Numeració; En Pere fa Expressió oral i Mesura; En Xavier fa Lectura i Geometria; La Maite fa Escriptura i Lògica. Cada mestre, en la seva àrea, es fa càrrec dels nens amb dificultats i elabora propostes (que duren a terme els altres mestres) per als altres tres grups de «pràctica normal». A més elabora les proves que avaluen la consecució dels objectius expressats al currículum.

Dins d'algunes àrees d'expressió (plàstica i motricitat) cada mestre és l'animador d'un dels diferents tallers que es van montant al llarg del curs. Aquests tallers estan en funció de les activitats generals de l'escola (festes, sortides, colònies) i del disseny curricular d'aquestes àrees. A més s'intenta equilibrar aquestes dues àrees durant el curs. D'altra banda, a la música se li dona un tractament a part ja que comptem amb el suport del mestre-especialista. Aquest coordina l'àrea i ofereix pautes i recursos als quatre mestres-tutors per dur a terme (entre tots cinc) els objectius plantejats en el currículum musical.

Temps:

Es troba distribuït en sis blocs:

(9,15 a 10): es fa un treball dirigit de les àrees de llenguatge i matemàtica (dilluns, dimarts, dijous i divendres, en dies alterns); durant el primer trimestre s'avaluen els nens segons els continguts definits al currículum. La resta del temps es practiquen aquests continguts a través de jocs. D'altra banda, els nens amb dificultats reben un tractament adequat al seu nivell. (10 a 11): els nens practiquen segons les seves necessitats i interessos el que van aprenent a partir de les diferents propostes que s'ofereixen als racons. Les propostes, les realitzen els mestres en funció dels temes que s'es-

tan treballant a les tutories o dels continguts treballats al primer bloc. (11 a 11.20): jocs al pati amb diferents materials segons l'estació de l'any o les demandes dels nens.

(11.20 a 11.50): treball de tutories on es busquen solucions als problemes i interessos del grup-classe. La funció del mestre és coordinar propostes, suggerir estratègies, procurar investigacions i adreçar esforços.

Els dimecres el primer bloc es dedica igualment a la funció tutorial.

(15.15 a 16.15): ensenyament-aprenentatge de tècniques expressives dins les àrees de plàstica i motricitat, a través dels tallers. El nivell de direcció-coordinació del mestre està en funció del domini de la tècnica que posseeixen els nens.

(16.15 a 16.45): jocs al pati de la mateixa forma que s'ha fet al matí.

Els dimecres a la tarda es dediquen a la Música, oferint dues sessions de 45 minuts a cada grup. Es treballen els aspectes citats anteriorment, en funció d'una roda per on van passant tots els nens al llarg del trimestre.

Espai:

Es considera l'aula com l'espai de referència per al grup-classe. Totes les jornades hi comencen i acaben. De totes formes qualsevol espai de l'escola és potencialment utilitzable per a les diferents activitats que es puguin realitzar.

La rotllana central de l'aula és el marc de comunicació del grup-classe mentre que el distribuïdor ho és de tots els nens del parvulari.

Per oferir funcionalitat al segon bloc de l'horari, totes les classes estan estructurades de la manera següent:

- Taula amb sis cadires per poder realitzar feines en paper del tipus de «fitxa».
- Taula amb sis cadires per poder realitzar treballs de motricitat fina amb diferents materials plàstics com: paper, cartró, gomets, plàstic, tisores, punxons, pega, cel·lo, etc.
- Taula amb sis cadires per realitzar els jocs col·lectius, didàctics o populars.
- Taula amb quatre cadires per mirar contes, llibres d'informació i imatges o els jocs individuals.
- Pissarra des de terra per poder dibuixar, pintar, «escriure», enganxar, etc.
- Suro del sostre a terra com a base dels papers i cartolines per realitzar dibuixos i pintures amb ceres, tèmperes o retoladors.
- Rotllana (ja anomenada) per realitzar jocs de construccions a terra.
- Taula d'una cadira per realitzar treballs d'avaluació o qualsevol altra activitat segons les necessitats de nens i mestre.

Fora de les classes també hi ha uns racons on bàsicament es treballen jocs simbòlics com són: la cuineta, la botiga, l'armari de disfresses, l'armari de maquillatge, el teatrí de titelles, l'entarimat de teatre i el plànol dels cotxes. D'aquests racons solament en funcionen tres o quatre simultàniament per qüestions d'espai i d'interessos.

A més, i segons el tipus d'activitats que es realitzen en els tallers, de forma sistemàtica s'ocupen diferents espais de l'escola, com poden ser: la sala de plàstica, el gimnàs, la sala de vídeo, la sala d'àudio-visuals, els vestidors del gimnàs, els coberts del pati, el menjador, el distribuïdor propi i les pròpies classes.

Recursos materials:

A l'inici del curs es va reconvertir un despatx-tutoria en «centre de recursos» per a tot el parvulari. S'hi diposita tot tipus de material (tant fungible com no fungible) a disposició de qualsevol mestre. D'aquesta manera a les classes només queda el material que es necessita per a una activitat concreta segons la planificació feta per tot l'equip. Això facilita poder modificar la distribució de les classes de la forma més avinent. En el despatx-tutoria els materials estan ordenats segons criteris de l'equip. Les eines de treball dels nens van tenir un tractament diferent. Així es va dotar cada classe de jocs per a sis nens (màxim de nens treballant en una taula) i un petit estoc de material fungible per al treball diari.

Respecte als jocs didàctics (de compra o d'elaboració pròpia) hi ha el criteri de classificar-los segons els continguts del disseny curricular que treballen. Així es pot saber en tot moment el que els nens estan practicant de forma més intensa. Aquesta feina, la realitza el mestre encarregat de cada àrea. El material fungible que es guarda al despatx-tutoria està a l'abast dels nens a través de la informació que aquests en tenen. En les seves activitats poden sol·licitar al mestre els materials que necessiten i aquest els informa d'on ho poden trobar.

CP. C.B.

Cerdanyola del Vallès

NOTA

El que acabem d'exposar és una aventura (amb bons plànols) de quatre mestres que es van conèixer el curs 85/86 en una escola quasi nova per a tots quatre.

Hem volgut reflexionar sobre la pròpia feina i procurar superar-nos segons les directrius dels teòrico-pràctics i de l'esforç comú per aconseguir un treball, coordinant així al més concretament possible tots els recursos.

Ens agradaria conèixer una mica la vostra opinió.

Per això us deixem la nostra adreça:

Parvulari C.P. Carles Buigas

C/ Costa, 2

08290 CERDANYOLA DEL VALLÈS

Barcelona

Els vostres dubtes o suggeriments ens serviran per avançar en el nostre camí. Gràcies!

L'equip de parvulari
C.P. Carles Buigas.

Bibliografia:

DARDER, P.; LÓPEZ, J.A. *Elements d'organització i avaluació del centre d'E.G.B.* Barcelona. Edicions 62 / Rosa Sensat, 1985.

IBÁÑEZ, T.; INÍGUEZ, L. El entorno construido como forma de control social. Relaciones de poder en un nuevo modelo escolar. *Vers un millor entorn escolar*. POL, E.; MORALES, M.J. MONTAÑOLA, J. (EDS) ICE UB 1984.

COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament 1986.

KAMII, C. La autonomía como objetivo de la educación. *«Infancia y aprendizaje»* núm 18 pp. 3-32.

KAMII, C.; DEVRIES, R. *La teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Ed. Artesi, 1977.

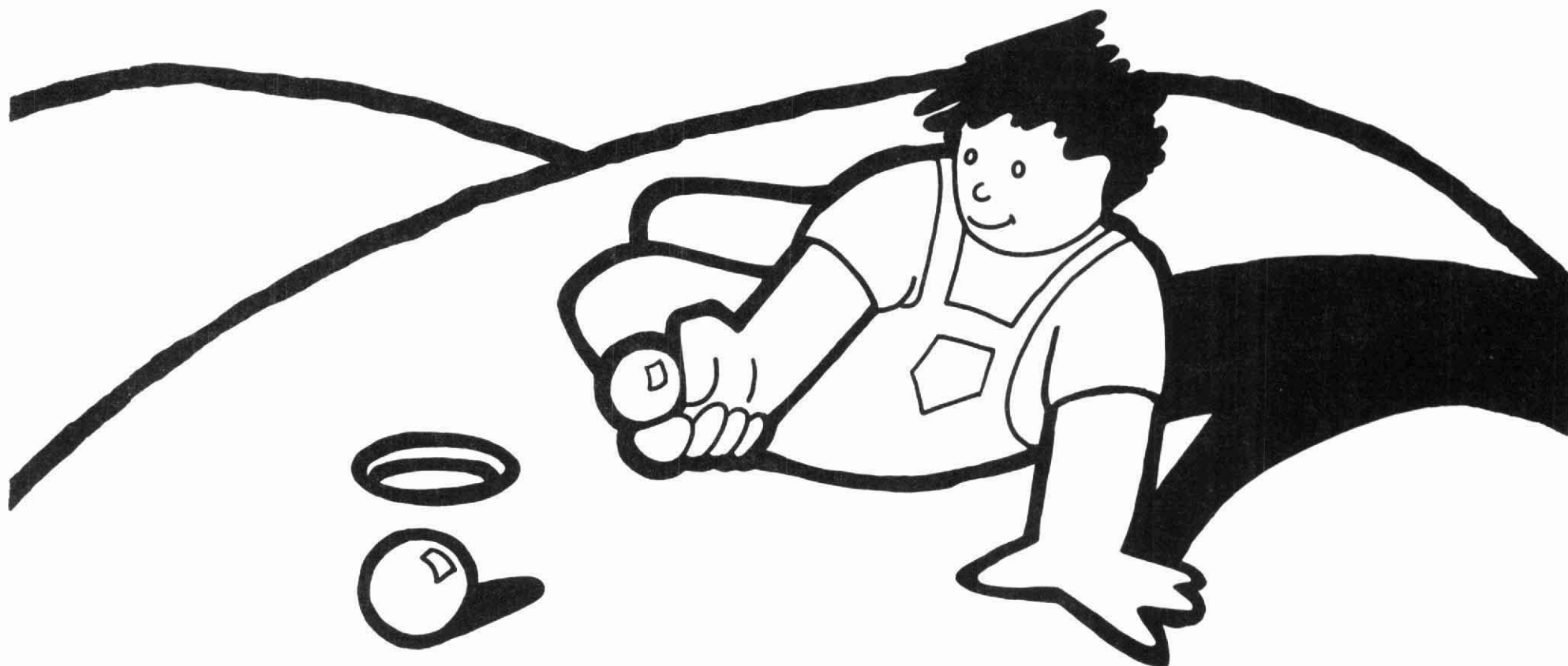
KAMII, C. El conocimiento físico: Una aplicación de la teoría de Piaget en Preescolar. *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares*. Compilación de C. Coll. Madrid. Siglo XXI, 1983.

KAMII, C.; DEVRIES, R. *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid. Siglo XXI, 1985 pp. 12-13.

OWENS, R. *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid. Santillana.



El tutor serveix d'acolliment i de punt de referència al nen.



PAM i TOC

UN TOC D'ENCERT PER COMENÇAR

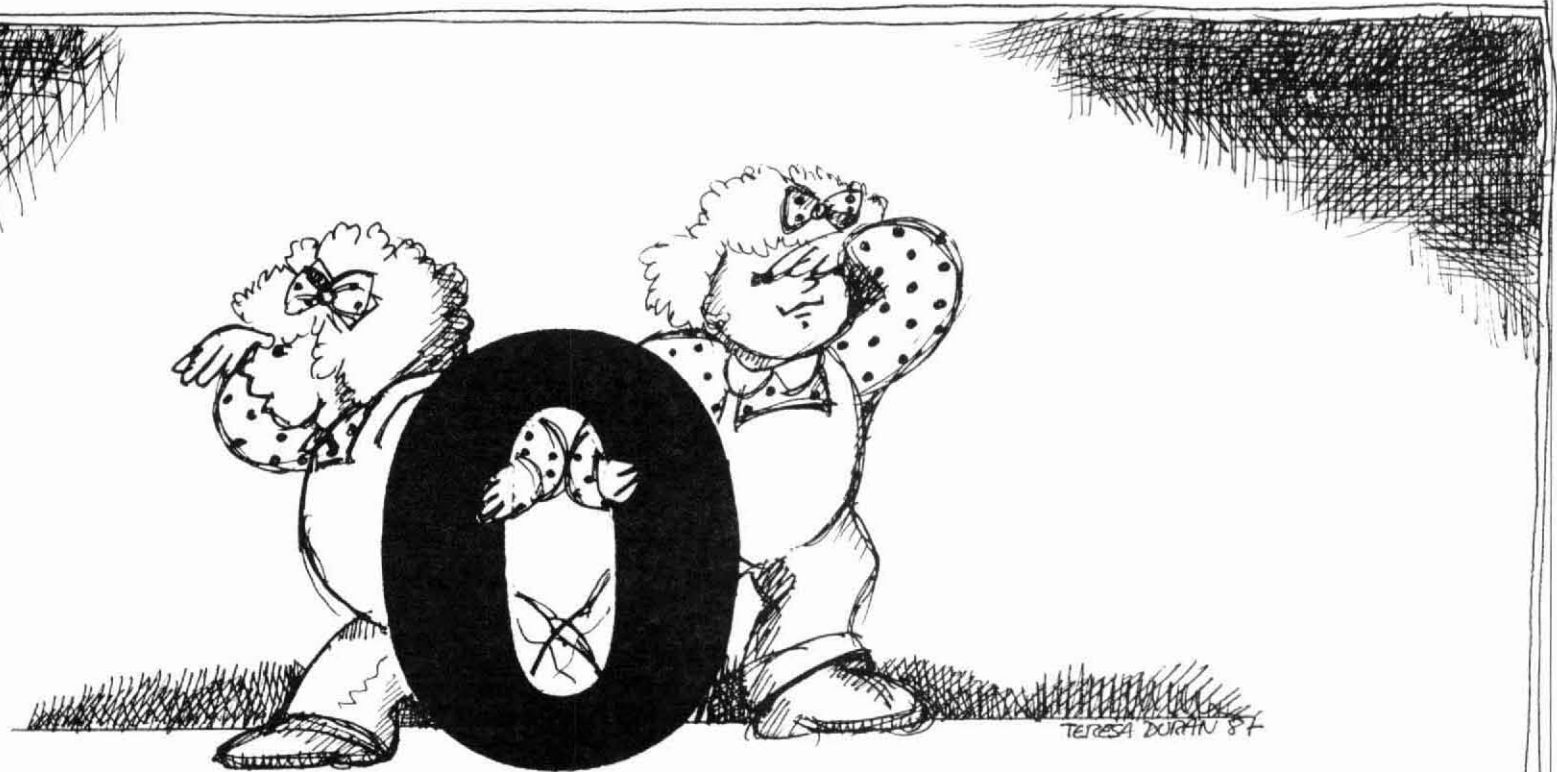
Una nova sèrie de Pre-escolar
per començar bé. Per aprendre jugant.
Per jugar aprenent.

Coordinada amb *El Pont*,
el nou cicle inicial
de Grup Promotor-Santillana.



**GRUP
PROMOTOR
SANTILLANA**

visca la pepa!



...TOT CONSISTEIX A SABER
SI JO REPRESENTO
UN ZERO A LA DRETA O A L'ESQUERRA...



La Joventut a Catalunya.

Materials per a una Història.

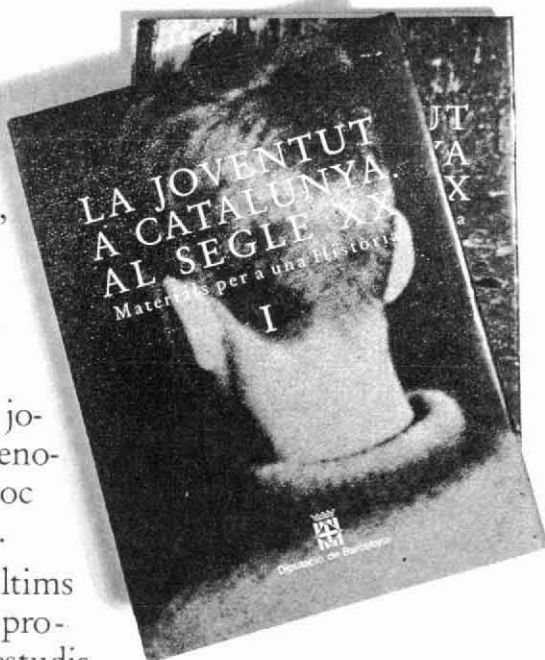
La joventut és un tòpic: tothom en parla sense complexos. A fi de comptes, tothom la viu, o l'ha viscuda, o la torna a viure a través dels seus fills.

El significat de la joventut, però, com a fenomen social ha estat poc observat a Catalunya.

Tot i que en els últims anys s'han produït els estudis

sociològics sobre els joves a través d'enquestes, sondesigs o investigacions,

en canvi no hi ha hagut cap manifestació signi-



ficativa des del camp de la història.

Aquesta manca de preocupació historiogràfica ha creat una situació desequilibrada i en el fons desfavorable per a la qüestió.

LA JOVENTUT A CATALUNYA AL SEGLE XX

Els presents treballs, editats en dos volums per la Diputació de Barcelona,

són un intent de plantejar la problemàtica de la joventut partint de la reflexió historiogràfica.



Junt al treball d'assaig i recerca del primer volum, en el segon es recull una antologia de textos polítics o culturals dels últims cent anys, on la joventut és el tema de debat i discussió.

Una obra fonamental per a situar la joventut dins de la reflexió historiogràfica.



Diputació de Barcelona

TOT JUGANT, JUGANT...

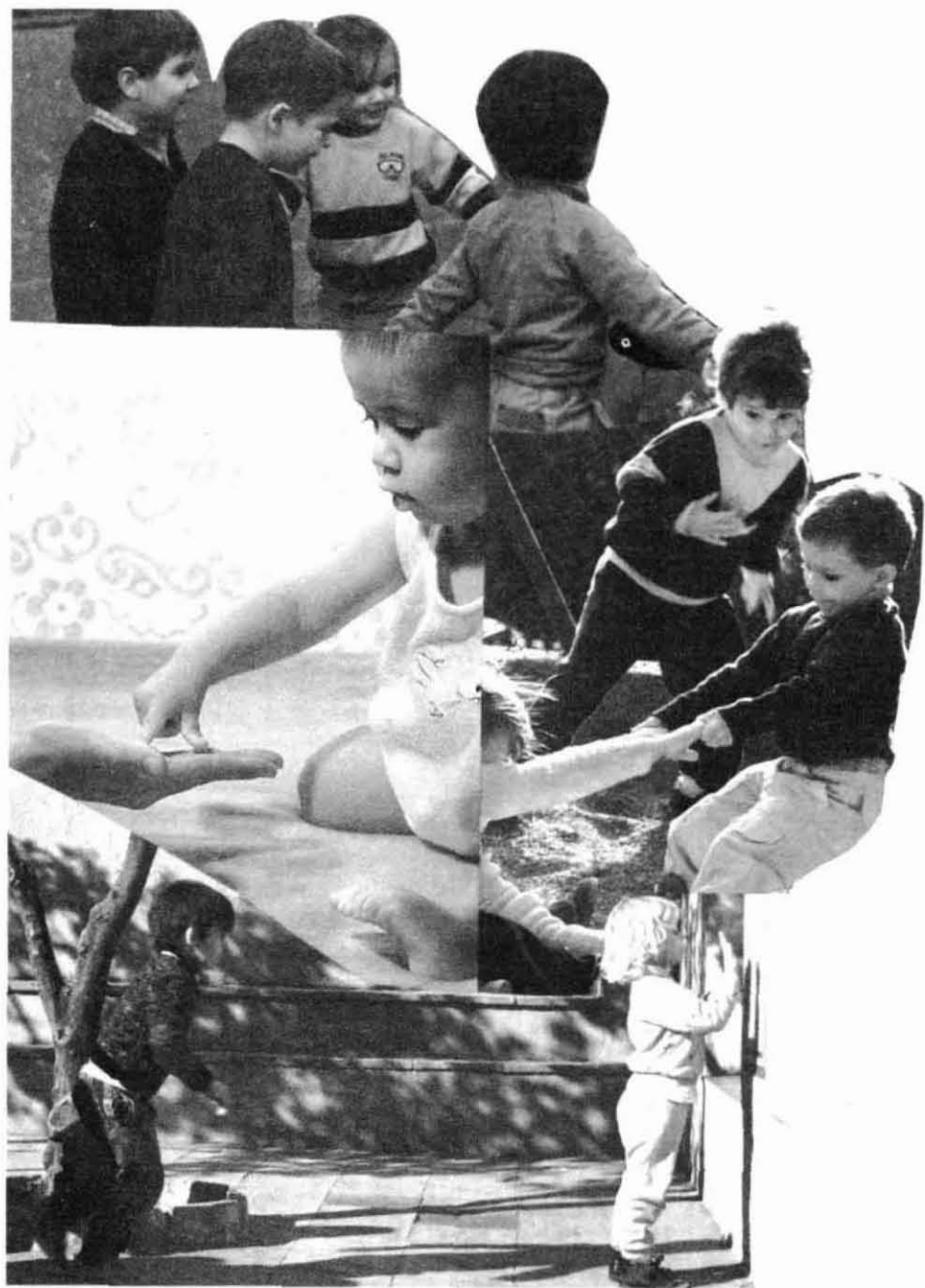
TERESA DURAN I ARMENGOL

Aquest any el joc ha presidit els sis números d'**Infància**. I tanmateix ningú no ha confós aquesta revista amb una revista d'entreteniments. Al contrari, la gent que està avesada als jocs dels infants ha descobert una gran dosi de seriositat en aquestes portades. O potser més ben dit, de professionalitat.

Per als especialistes, el joc esdevé un afer seriós, però per als «jugadors» no. Plomes més autoritzades que la meua podrien parlar-vos de la importància i de la greu responsabilitat que s'adquireix tot jugant i fent jugar. Altres estudiosos podrien, com Linné, classificar-vos els jocs amb vocació entomòloga. I totes aquestes aportacions bé podrien fer que veiessin les nostres portades amb ulls de ciència, i que n'esdevinguéssim cofois.

Però hi ha aspectes dels jocs de les nostres portades que vull cometre la trapelleria i la trangressió de comentar-vos, tot i que sé que són personals i d'allò més poc generalitzables. I si us els comento és en part per allò de creure que el joc és comunicació, i que jo i la tinta juguem ben avingudes.

Quan jo i l'infant juguem, poc pas que estic o estem seriosos. Quan jo i l'infant juguem, poc pas que mantenim el silenci respectuós de les biblioteques. Quan jo i l'infant juguem, poc pas que ens notem ungits per sagra-



des missions. I això no obstant... jo sé (i l'infant potser també) que tot jugant una certa màgia s'infiltra silenciosament i seriosa en la nostra relació.

En una relació en la qual molts han estudiat els processos que es desenvolupen en l'infant, i pocs ho han fet sobre el processos que es desenvolupen en mi. En mi, l'experimentada, la vella, la sàvia, l'oficiant o qualsevol altre nom rumbós que hi vulgueu posar. I doncs, ¿és que no he de parar esment a tots els processos, associacions d'idees, lligams que el joc desenvolupa en mi?

¿És que per fer «l'arri, arri tatanet» no em convenço a mi mateixa que sóc gran i forta i plena de premeditacions secretes i malicioses, que em poden fer tombar i recuperar a tota la humanitat? Quan jo, tan grandassota jugo a «l'arri, arri tatanet», és dels pocs moments en què em sento com es deu sentir en Superman salvant un infant d'un terratrèmol que jo mateixa (o els meus genolls) he provocat. Ah! el poder de l'adult que fa de cavallet, i que es cobra la feina amb rialles!

És una feina ben pagada, a fe! Més que la del suposat pagès que *arrenca cebes*. Unes cebes que, pel que jo en sé, es planten soles, i s'arrapen les unes de les altres, perquè no volen venir amb mi. I jo que sí, que em planto allí al davant, m'arremango, i apa, som-hi, una rera l'altra cap al meu sac. Encara avui no hi puc jugar sense recordar-me d'aquell mal a les costelles que fa el sentir-te arrapar, i no voler que em deixin anar, i sentir alhora que val més que em deixin anar, que em fa mal. Ho recordeu? No sé pas si un erudit m'explicaria amb tots els ets i uts que el joc d'arrencar cebes és la clau i l'origen d'aquell animisme que projecten els infants quan treballen a l'hort, pel fet de sentir el record d'aquell arrencar i ser arrencats, que algun exagerat identifica amb el dolor i sensacions del part. No vull pas anar tan lluny. Vull només dir que m'agrada veure els infants tan arraimats davant meu, tan solidaris amb el grup, i mesurant les forces del grup amb les meves forces, jugant a veure qui pot més: si el «tots» o l'«u».

Senzillament, hi trobo una certa poètica entre aquesta dicotomia del «tots» i l'«u». Com quan l'u juga a la *gallineta cega* i té tanta, tanta por pel fet de saber que un troç de roba poca-solta el priva dels seus companys, i se sent molt lluny d'ells, molt més lluny del parell de metres que el separen físicament de la rotllana. D'una rotllana que els uneix, que els relliga i ell allí, sol i isolat i fosc i amb la missió i la decisió de trencar el cercle, i identificar algú, algú més que des del «tot» passi a ser l'«u».

Perquè aquest joc de relleus, aquest «ara tu i ara jo» també m'agrada molt. De tant mínimament senzill com és i de tan transcendent que pot arribar a ser. Com en el joc de *terra-mar*: en el que un saltiró, un senzill saltiró, separa els continents i els oceans. Un saltiró molt més senzill que aquella famosa passa de l'Amstrong, l'home que saltant un graó va fer un gran salt a la humanitat quan va petjar la lluna. És clar que el joc de «terra-mar» és molt més quotidià. Però tot és fer pràctiques... Res no ens priva de conver-

tir aquest joc en un joc imitatiu i de copiar els astronautes tot dient «terra-lluna», oi?

I, un cop posats a fer transcendències, i a fer el barroc, què me'n dieu del joc del *ral ralet*? El meu dit que avança, el seu dit menut i repolit que assenyala, i el meu dit s'atura al seu melic (i s'hi complau) i el seu dit no s'atura, no, no s'aturarà mai, gira pel palmell de la meua mà, com un planeta que busca la seva òrbita, i busca que buscaràs el melic del món, ell, l'infant petit que ni tan sols sap que aquell dit és el seu, i que aquell planeta i aquell món també. Joc de dits! Un joc de dits tan intranscendent i tan semblant al transcendent joc de dits que en Miquel Àngel va magnificar a la Sixtina!

Certament trobo un plaer secret a identificar els jocs dels infants, que projecten en el joc les petites i quotidianes imatges del món de cada dia, amb les imatges cultes i elaborades del món dels adults. Si puc fer identificar el «ral ralet» amb l'aventura de la creació d'en Miquel Àngel, si puc identificar el «Terra-mar» amb la conquesta de la lluna, si puc convertir-me en Superman amb «l'arri arri tatanet», per què no podria identificar el joc de *toca-paret* amb la gran muralla de la Xina? Em miro els infants jugar i mesquinament penso: «Quin toc tan bèstia per a una embranzida tan gran!» Com si aquella paret tan poca cosa fos la pedra filosofal! Què dimonis hi troben en aquella paret? Quina fita representa? Oi més, la tinguéssim sempre tan a prop, la fita! I la tinguéssim sempre tan a punt, l'embranzida!

Veieu? Aquest és un joc d'adults que m'agrada, un joc en el qual només nosaltres, grandassots com som, podem jugar. El joc d'endevinar que tot jugant, jugant, tot condIVIDINT el plaer pel joc compartit, a través de l'acció del joc, he allargassat el meu temps cap a tots els temps possibles, he allargassat el meu àmbit cap a tots els àmbits possibles, he allargassat el meu jo cap a tots els meus jos possibles. He ficat l'olla gran dins de l'olla xica.

De la mateixa manera que, tot jugant jugant, la revista **Infància** ha encapçalat tots el neguits, les exigències, les experiències, les possibilitats, les sapiències, els debats amb un joc, amb el nostre joc de cada dia, que ens ha fet créixer, un any més, ens ha fet avançar, un any més, per la dobla via de l'experimentació quotidiana i de l'abstracció raonada.

T.D.A.

QUAN GRANOLLERS EXPLICA CONTES

RAFAEL GONZÁLEZ SANTOS

Abans de parlar sobre la necessitat i la utilitat del conte com a acte comunicatiu de narració oral, tal vegada fóra convenient de definir o exposar el context en què, segons la meua opinió, s'ha d'incloure aquesta activitat. Preocupats per l'aprenentatge i la formació del nen, no s'hauria d'oblidar que, com a ésser social, cal l'apropament d'aquest al fet cultural. Cultura entesa com a creació de l'home enfront de la naturalesa, per a identificació de si mateix. L'home, quan va poder deixar d'estar preocupat únicament per la subsistència, va crear un conjunt de coses no diferents de la vida, però que en partien, enriquint-la. Així, es va atrevir a representar déus i animals, a crear ritus i, no cal dir-ho, a contar experiències que, entre realitat i ficció, es van convertir en narracions. Neix l'èpica i el conte o la narració com a expressió més genuïna. Si s'ha justificat, encara que de forma breu i incompleta, la inclusió del conte o la narració dins l'activitat cultural de l'home, cal remarcar que l'acte d'assistència del nen en una explicació de contes constitueix, al mateix temps que la veritable afirmació d'aquests com a transmissió oral, la possibilitat del nen de participar com a espectador actiu d'una manifestació cultural.

El conte: la força del narrador

Al principi existia la narració; és a dir, l'exposició oral de les vivències o històries més o menys pròximes, però sempre emancipades de la vida. El narrador és, en definitiva, qui explica històries i, tal com diu Walter Benjamin en un breu article: «Entre aquellos que han puesto historias por escrito los grandes son quienes en su relato se separan lo menos posible de los que tantos otros les contaron anónimamente» («Revista de Occidente», núm. 119, 1973). Així doncs, sembla inqüestionable la relació essencial de la narració o el conte amb la memòria i, per extensió, amb les bases culturals d'una societat. El narrador transmet, sense que forçosament hagi d'inventar. Què transmet? l'experiència que va de boca en boca, la mateixa vida. El narrador pren, així, el que narra de l'experiència, de la seva o bé de la que li han explicat, aconseguint d'aquesta manera transmetre l'esperança dels homes en les seves possibilitats, perquè en l'experiència rauen les victòries i la lliçó dels fracassos, els recursos de l'astúcia i del coratge: una vegada més la mateixa vida i, en tant que vida, cultura.

La narració, el conte exigeix, perquè s'acompleixi la seva veritable funció, donar-se a una comunitat; és a dir, el narrador ha de transmetre la seva «història» de forma directa a uns oients. La relació que s'estableix entre tots dos és dominada per l'interès del receptor (oient) per retenir allò que s'ha



«La narració, el conte exigeix, perquè s'acompleixi la seva veritable funció, donar-se a una comunitat; és a dir, el narrador ha de transmetre la seva «història» de forma directa a uns oients»



narrat; essent la seva intenció primordial la d'assegurar la possibilitat de repetició. Establint-se d'aquesta manera una baula més en aquesta cadena vella com la humanitat. Des d'aquest punt de vista resulta evident que el conte (narració), tant en ell mateix com en l'acte comunitari que implica, ha de ser una ajuda per al nen en la seva relació i inclusió a la societat.

Encara que ja sigui sabut no deixa de ser cert que, actualment, estem (i el nen, per descomptat) de totes maneres relacionats amb la imatge: quasi tota —per no dir tota— la informació que el nen rep avui es produeix a través d'un mitjà/suport d'imatge. El missatge, els diferents possibles missatges, arriben al nen sobretot per un sol mitjà, que inevitablement és la televisió: música, teatre, cine... rarament es contemplen en el seu medi natural, sinó a través de les imatges televisades. Així, fent valer la idea de Mac Luhan que el medi és el missatge, arribem a la conclusió que aquestes formes d'expressió artística i cultural mencionades es confonen i perden el vertader valor i definició. Música és, per damunt de tot, allò que produeixen un grup d'homes amb els instruments en un moment determinat; teatre sempre serà una representació directa d'una trama. Per al nen, i més quan és tan petit, una bona manera de descobrir el plaer per una cultura transmesa oralment i oferta directament per un narrador, fóra l'assistència a una explicació de contes. Situats ja a l'espectacle d'explicació pública de contes, aquest possibilita al nen uns mitjans i unes experiències plens de nous recursos expressius i comunicatius que li podien ser desconeguts fins ara; pensem, per exemple, com representar el moviment del mar, dels arbres... Seguint aquesta línia argumental, quan un nen assisteix a una explicació de contes on el narrador només utilitza la veu i el cos com a mitjà d'expressió, és possible d'aconseguir que qui escolti imagini i creï les seves imatges mentals poètiques, fent possible així un veritable acte creador, perquè les imatges que el nen es farà seran personals i úniques.

L'apropament del nen al fet cultural: l'experiència de Granollers

Fins ara he intentat exposar, fins i tot justificar, la importància que té la cultura per a l'home com a ser lliure i, també com el conte, la narració oral és un bon vehicle tant de coneixement cultural com de formació humana.

La gran dificultat del nen a accedir a la cultura que es planteja actualment, tenint en compte els particulars hàbits socials d'avui en dia, és de quina manera es poden articular un conjunt de mitjans i actuacions perquè sigui possible un veritable contacte del nen amb el fet cultural. A Granollers, i per iniciativa d'una entitat com l'Associació Cultural i amb el patrocini de l'Ajuntament, es va arribar a la conclusió que, donades les escasses possibilitats que actualment ofereix una ciutat quant a activitats culturals directament adreçades a nens, era possible omplir aquest buit amb l'oferta d'aquestes a les escoles, com un complement a la formació humana de l'alumne. Des de fa quatre cursos la totalitat de la població escolar de Granollers té l'oportunitat d'assistir a audicions de música, representacions teatrals i projeccions de cine adequades específicament a cursos corresponents i distribuïts al llarg del curs escolar.

La programació d'aquesta activitat, anomenada «Cinema, teatre i música per a les escoles», s'inicia des de Parvulari i s'estén fins a l'últim curs d'EGB. Durant aquest curs s'hi ha inclòs per primera vegada els nens de 3 anys de l'Escola Bressol. La divisió d'activitats pel que fa a grups és la següent: 3, 4 i 5 anys tenen un mateix programa; 1r. i 2n., un altre; 3r. i 4t., un altre; així com 5è. i 6è. i, finalment, 7è. i 8è. Cada nen disposa d'una fitxa tècnica i, de la mateixa manera, l'educador, una informació-guia pensada perquè serveixi de suport per a la preparació de l'activitat, així com per al seu aprofitament posterior. El desig d'adequar con més bé millor el tipus d'espectacle a cada edat és una preocupació fonamental que ha obligat a fer aquesta divisió de grups actuals, sense que s'hagi de considerar ni definitiva ni tancada.

Cada grup —dels cursos d'EGB— planteja en l'elecció del programa d'activitats una adequació, que no es refereix al coneixement acadèmic, sinó a la personalitat i conducta, ja que la idea bàsica i primordial d'aquesta iniciativa no és servir de complement al treball escolar de continguts, sinó com a mitjà de formació cultural i humana. A partir d'aquestes premisses, s'ha de dir que l'elecció d'espectacles per als nens de 3, 4 i 5 anys és sempre la més complexa. Les raons d'aquesta complexitat poden ser motiu d'una interessant i densa meditació: psicologia i formació molt diferents a cada edat, escassa oferta d'espectacles destinats específicament a aquestes edats, necessitat de treballar amb un nombre reduït de nens, etc... Sense recollir el testimoni d'aquesta anàlisi, sí que es pot afirmar que un error, tant d'organització com de contingut, en un determinat espectacle es fa molt més evident que per altres edats, perquè l'exigència del nen és implacable, essent la seva resposta la més absoluta indiferència, l'escàs o nul interès.

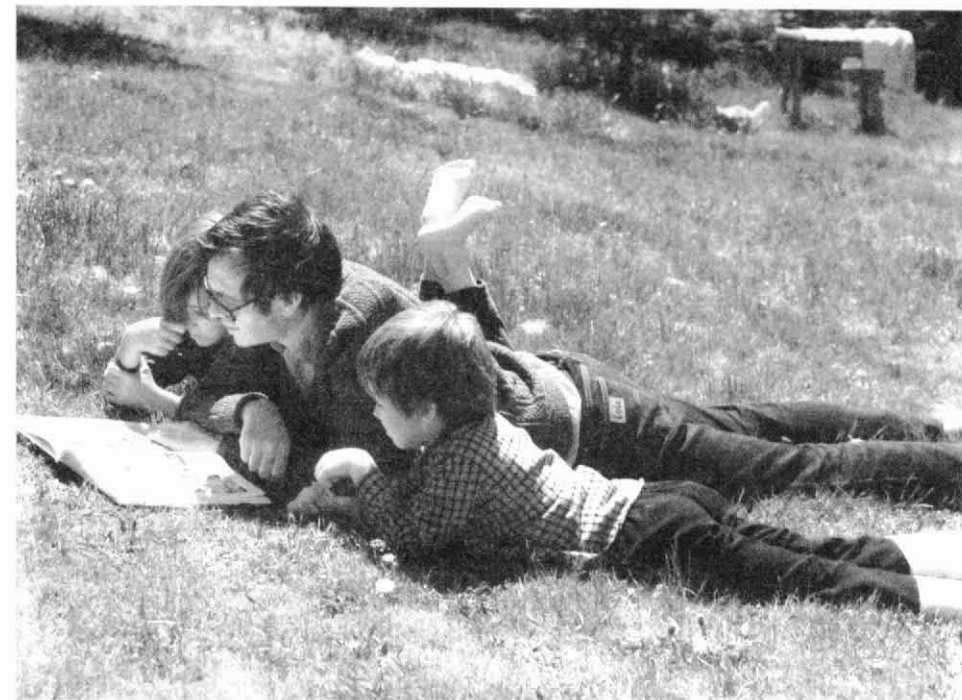
Un còp justificada la gran importància de la narració de contes per a nens, així com el seu interès com a mitjans culturals i de formació i tenint en compte, a més a més, les particulars característiques del nen de 3, 4 i 5 anys com a espectador, ha de resultar obvi que la narració de contes ha estat sempre inclosa en el programa d'activitats per a aquestes edats. La valoració ha estat sempre positiva; és apasionant la imatge de 150 nens absolutament embadalits escoltant l'esquerdada veu de la Teresa Duran mitja hora i demanant-li'n un altre, un altre... Aquesta situació s'ha repetit al llarg de les sessions. L'experiència de la Teresa Duran és particularment important perquè, com ja és sabut, ella només explica, no actua, la qual cosa fa que la relació que s'estableix entre el narrador i l'oient sigui directa i sense mediacions. En Cesc Serrat també ha participat en aquesta iniciativa i, en el seu cas, la unió del narrador amb una certa escenografia constitueix un bon motiu d'iniciació al medi teatral.

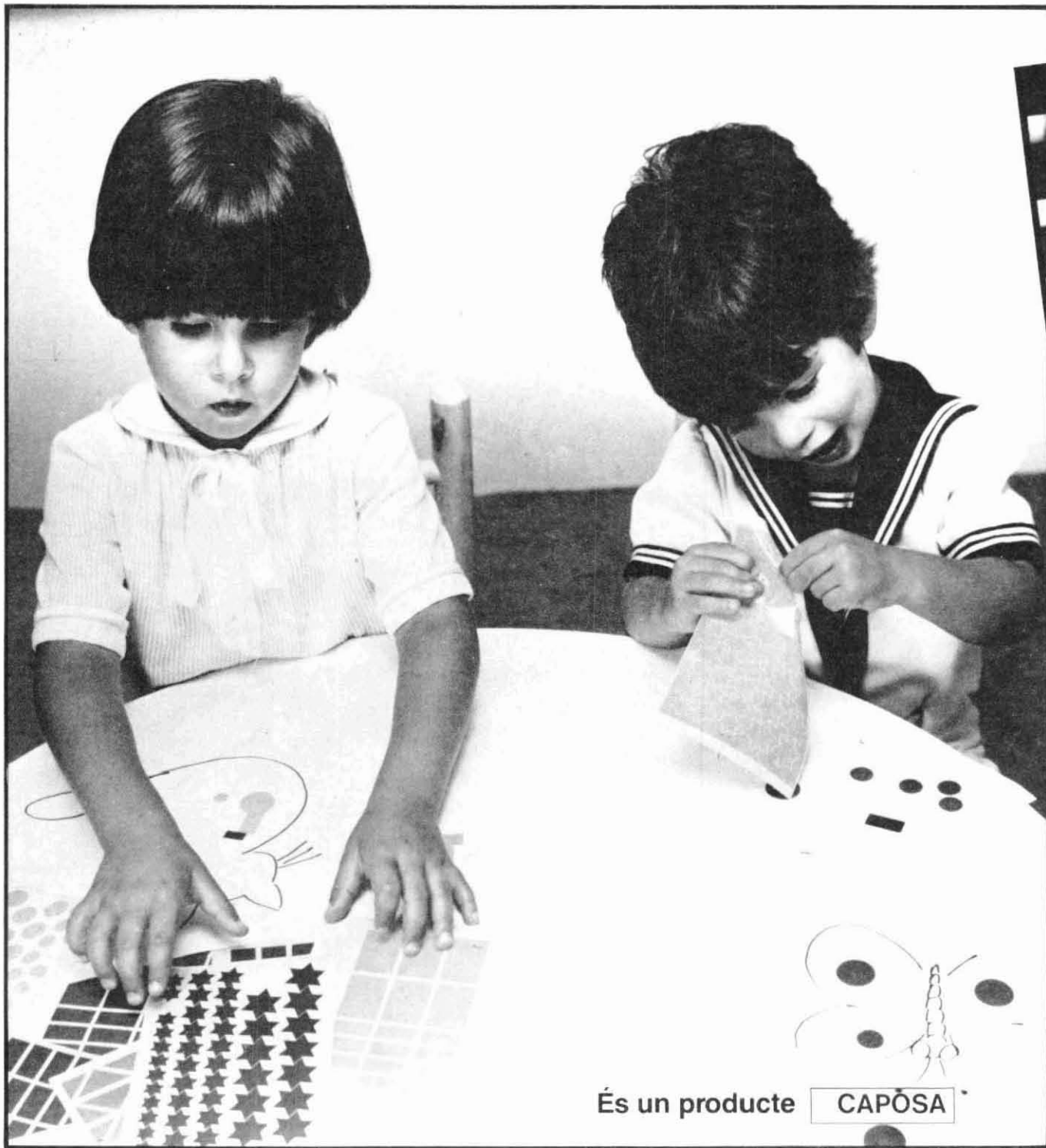
El temps donarà o no la raó a aquesta experiència que com a finalitat qualitativa busca la formació cultural del nen. La cultura, com a patrimoni de la humanitat, fa l'home lliure i tolerant: dos atributs necessaris per a fer un món millor. El conte, que és l'inici, n'és també la base.

R.G.S.



«Tenint en compte les particulars característiques del nen de 3, 4, 5 anys com a espectador, ha de resultar obvi que la narració de contes ha estat sempre inclosa en el programa d'activitats per a aquestes edats.»





És un producte **CAPOSA**



**Gomets
Autoadhesius**

APLI

**VENDA EXCLUSIVA
EN PAPERERIES**

RISC D'ALGUNS ANIMALS (II) Mossegades i picades

DELFIN GONZÁLEZ LORENZO

Primeres mesures

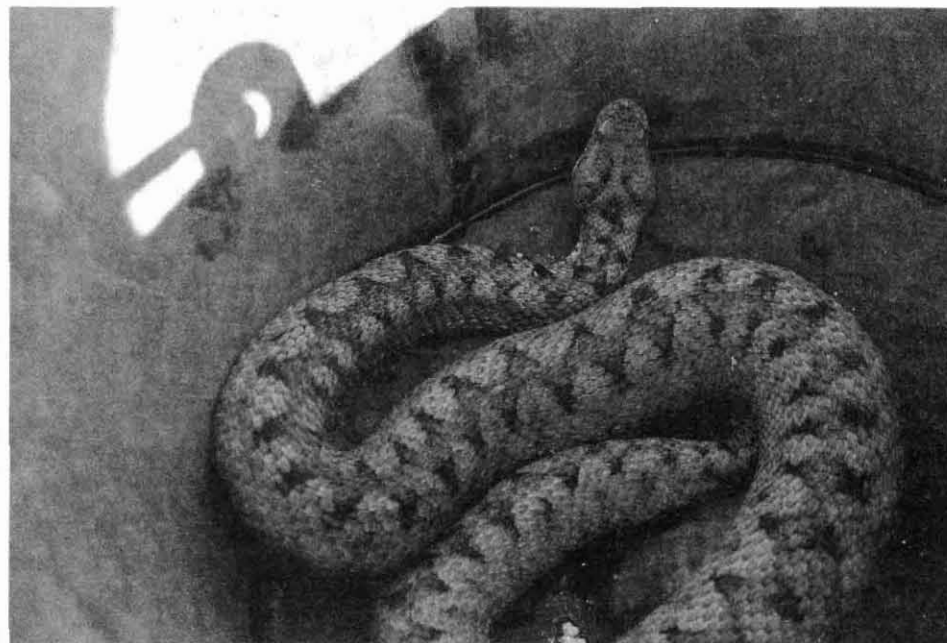
Durant els primers minuts després de la mossegada són eficaces les puncions al voltant de les lesions i succionar amb una xeringa o dur a terme un desbridament molt petit, de 0,5 cm de llarg, amb un bisturí o un objecte tallant i succionar amb la boca, protegint-la amb un plàstic, posat que si existia una petita erosió a la mucosa penetraria el verí i provocaria un enverinament. El temps en què resulta eficaç aquesta mesura varia segons l'espècie causant de l'enverinament, dosi de verí i via d'injecció.

Els desbridaments amplis, com també qualsevol procediment quirúrgic, estan desaconsellats, ja que contribueixen a l'augment de la simptomatologia local: provoquen la difusió del verí i les infeccions secundàries, i augmenten la incidència de la impotència funcional de l'extremitat afectada.

La utilització d'un torniquet estret agreuja la simptomatologia local i arriba a produir una gangrena quan els verins són proteolítics, i en els neurotòxics no és eficaç a causa que la majoria dels components passen a la circulació. D'altra banda, com hem pogut constatar en diversos pacients, en aflijar-lo hi ha un pas massiu de verí a la circulació sistèmica i dona lloc a un shock. La col·locació d'un torniquet venós s'ha de fer en els primers minuts, si ens trobem a prop d'un centre mèdic i quan l'enverinament sigui hemolític. Segons la meua opinió el torniquet és millor no fer-lo i en cas de posar-lo cal que ho faci un metge.

S'ha de fer el rentat de les lesions amb aigua i sabó, i aplicar posteriorment un desinfectant. No s'ha de cremar la ferida ni aplicar-hi lleixiu o permanganat potàsic.

Cal mantenir el pacient en repòs i l'extremitat en posició funcional i horitzontal, aplicant sobre d'ella bosses d'aigua freda separades de la pell per mitjà d'una tovallola.



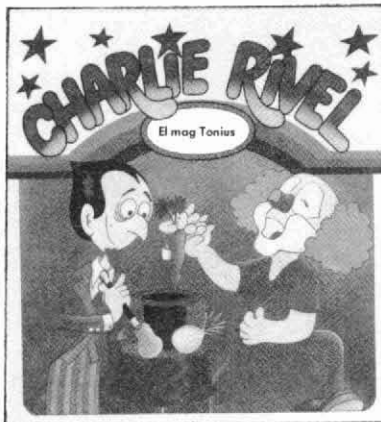
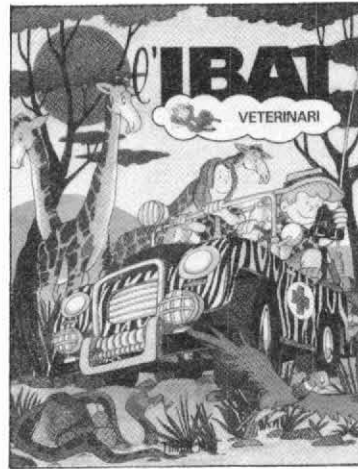
Vipera latasti.



Malpolon monspesulanus, exemplar jove.

L'IBAI VETERINARI

Un nou llibre de l'Ibai,
el nen que, a través
del somni,
viu fantàstiques
i divertides aventures.



CHARLIE RIVEL El mag Tonius

El famós pallasso
Charlie Rivel
aconsegueix que la
màgia d'en Tonius faci
realitat les il·lusions
d'un poble.

- Escrits amb lletra cal·ligràfica per a facilitar els primers passos del nen en la lectura.
- Recomanats per a nens a partir de 4 anys.

Editorial TIMUN MAS, S.A.
Castillejos, 294 08025 Barcelona

Mesures que cal evitar

Subministrament de begudes alcohòliques. Les incisions àmplies. Cauteritzacions en el lloc de la mossegada. Fred intens i embolicar amb gel.

S'ha comprovat que l'ús del torniquet agreuja el bloqueig vascular i afavoreix el síndrome isquèmic edematós i necrosi. Qualsevol pacient que té col·locat un torniquet en el lloc de la mossegada i no acusa símptomes locals ni generals haurà de romandre en observació durant algunes hores. S'afluixarà de manera paulatina.

Escorpins

L'escorpí més important a Espanya des del punt de vista mèdic és el *Buthus occitanus*; és molt abundant en llocs secs i pedregosos i és d'activitat preferentment nocturna, especialment a les nits de molta calor i de xafogor i també en dies de tempesta.

Segons Balozet (1971) el mecanisme de l'enverinament consisteix principalment en una acció sobre els centres nerviosos i secundàriament en una acció localitzada.

La simptomatologia local es manifesta amb una reacció eritematosa al voltant de la picada, calor local, edema i dolor molt important irradiat a tota l'extremitat. La simptomatologia general es configura amb sudoració profusa, hipotensió, taquicardia, alteracions del ritme cardíac, vòmits, dispnea, midriasi i albuminúria transitòria.

Aranyes

Des del punt de vista zoològic existeixen diverses aranyes verinoses a Espanya, però només *Loxosceles*, *Lycosa* i *Latrodectus* ofereixen importància mèdica.

El verí de *Loxosceles rufescens* és proteolític i hemolític. Se la pot trobar dintre dels habitatges i al camp. És una aranya molt petita, d'hàbits preferentment domèstics i mossega quan se la molesta, en posar-se la roba o en algunes feines domèstiques o agrícoles i sovint quan el pacient està dormint.

El loxoscelisme és el nom que es dona a la mossegada d'aranyes del gènere *Loxosceles*; pot adoptar dues formes clíniques importants: cutània simple i cutànio-visceral o sistèmica.

Després de quinze minuts o més apareix una pàpula, picor i dolor que augmenta gradualment, acompanyat d'edema, rubor, flictena i equimosi regional, rodejant una zona ennegrida i dura al voltant de la lesió, amb necrosi ulterior. Al cap d'unes hores es pot observar hipertèrmia i dolors musculars. A partir de les vint-i-quatre hores es pot presentar hemòlisi accentuada, amb hemoglobiúria, icterícia, obstrucció dels tubs renals i anúria.

Taràntules

Sovint s'han exagerat les reaccions produïdes per la mossegada d'aquests animals. En alguns països mediterranis existia la dansa de la taràntula fins fa poc anys, la qual consistia a deixar-se mossegar per aquestes aranyes i ballar durant tota la nit.

Les reaccions són de tipus local i predomina un dolor molt intens.

Viuda negra (*Latrodectus mactans tredecinguttatus*)

Latrodectisme és l'enverinament per aranyes del gènere *Latrodectus* (Maretić 1971).

El gènere *Latrodectus* (Walckenaer 1805) és cosmopolita i les seves espècies es troben distribuïdes en les zones temperades i calentes de tots els continents.

Encara que aquestes espècies són molt similars no només en la seva morfologia sinó també pel que fa a l'efecte del verí, hi ha diferències en el seu tipus de vida, toxicitat del verí, gravetat del quadre clínic i en l'epidemiologia de la mossegada (Maretić 1979).

Aquesta espècie viu fora de les àrees urbanitzades, preferentment en camps de cultiu. A Catalunya a finals del segle passat eren tan freqüents els enverinaments per aquesta aranya, en l'home i en els animals domèstics, que els pagesos tenien por de treballar al camp. En l'actualitat en alguns estius de molta calor poden ser abundants; la seva aparició és cíclica i és influenciada per diversos factors meteorològics i ecològics. Això no obstant, a causa de la mecanització de l'agricultura han disminuït considerablement els casos de latrodectisme a Espanya.

Clínica

Les lesions produïdes per la mossegada d'aquestes aranyes són poc importants. Així el 58 % dels nostres pacients no s'han adonat del que havia ocorregut i, com que duïen a terme treballs agrícoles, creïen que s'havien punxat amb una planta. Als deu primers minuts de la inoculació del verí s'inicien dolors a nivell dels ganglis limfàtics regionals, amb aparició ulterior d'adenopaties. En el lloc de la mossegada sorgeix eritema, placa del tipus urticariforme i els senyals puntiformes dels quelífers. El dolor esdevé insuportable, va progressant i s'estén cap a l'abdomen, i presenta a més una contractura muscular toràcica. Apareix un empitjorament general del pacient, que no es pot mantenir dret i presenta agitació i sudoració profusa. La cara del malalt adopta un aspecte peculiar, conegut com a facies latrodectísmica caracteritzada per expressió dolorosa, hiperèmia forta, blefaroconjuntivitis, trisme i quilitis.

S'observa hipertensió arterial, amb augment notable de la tensió diastòlica. Es produeix rigidesa muscular generalitzada amb abdomen en taula. És típica l'aparició d'oligúria o anúria, que pot ser deguda a lesió renal, parèsia vesical o deshidratació per sudoració i salivació profuses.

A causa de la desproporció entre la simptomatologia i la grandària de l'aranya sovint no es relaciona amb l'animal i es pot plantejar el diagnòstic diferencial amb quadres d'abdomen agut.

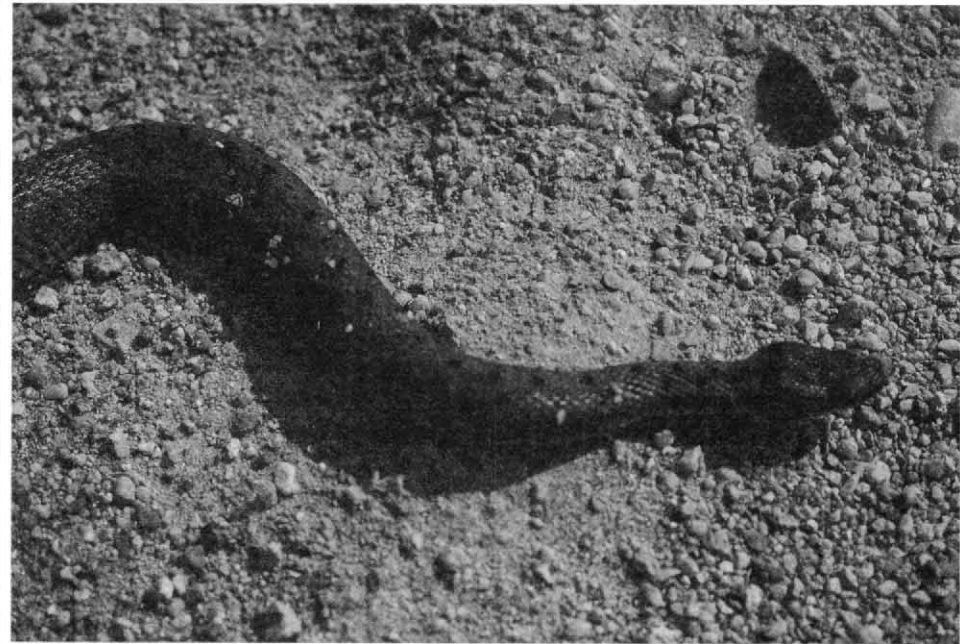
El verí *Latrodectus* és neurotòxic i actua provocant l'alliberament massiu d'acetilcolina en l'escorça cerebral, en la placa neuromuscular i a nivell ganglionar.

D.G.L.

Universitat de Barcelona
Facultat de Medicina

Bibliografia

BALOZET, L., Scorpionism in the old world, a *Venomous animals and their venoms*, W. Bücherl i E. Buckley, pp. 349. Academic Press, Nova York-Londres 1971.
MARETIĆ, Z., «Latrodectism in the Mediterranean countries including South Russia, Israel and North Africa», a *Venomous animals and their venoms*, W. Bücherl i E.E. Buckley, pp. 229, Academic Press, Nova York-Londres 1971.
MARETIĆ, Z. LEBEZ, D., *Araneism with special reference to Europe*, pp. 225. Pula-Ljuljana, Iugoslàvia 1979.



Vipera aspis.



Natrix maura.



32-a



Les autores volen exposar el perquè d'un menjador escolar i al mateix temps la forma adequada de fer-ho per tal que el nen visqui aquesta activitat d'una manera agradable, tot explicant el que representa el menjar en la nostra cultura i com l'escola assumeix aquesta tasca.

ES MENJA PELS ULLS?

ISABEL GÓMEZ. IMMA VILASECA. ROSER YLLA.

El menjar no és només un acte d'ingerir uns aliments necessaris per al creixement i desenvolupament general del cos, sinó que és un fet social prou important com per considerar-lo un ritual de la nostra cultura, que s'ha d'aprendre des dels primers anys de vida. *Aquest és un moment de relax, de benestar i alhora de descoberta, diferenciació i valoració dels gustos.*

La situació social actual, on pare i mare treballen, ha comportat la creació d'un menjador escolar, que complementa la tasca educativa familiar d'aquest costum. Aquesta activitat és una més de l'escola, en la qual és tan important l'aspecte de la nutrició com el de la relació amb els altres.

Perquè tota aquesta tasca educativa es pugui dur a terme, cal tenir en compte l'espai, que ha d'ésser suficientment gran i alhora acollidor, perquè el nen s'hi trobi bé, pugui mantenir un diàleg amb els companys, estigui relaxat i ample per poder moure's. Un espai gran amb un gran nombre de nens crea una situació d'enrenou i sorolls desmesurats, que no afavoreixen gens aquest clima tranquil que es pretén aconseguir. El fet que el nen dini a la classe no és del tot idoni, però en contraposició és beneficiós perquè s'aconsegueix un espai reduït i atractiu per al nen, ja que l'envolta un ambient càlid i agradable, viscut per ell. El menjador gran i multitudinari no ens ofereix cap d'aquests avantatges a menys que aquest local estigui compartimentat, procurant trencar la fredor i la serietat d'unes parets buides, tot utilitzant les arts i les vivències dels mateixos nens.

La taula, tant si és rodona com quadrada, ha de tenir una cabuda adient per a un grup reduït, tot mantenint l'harmonia en la xerrada i els moviments que comporta el fet de menjar. No podem oblidar en cap moment l'estètica i la presència d'elements culturalment reconeguts, com les tovalles, tovallons de roba, coberts complets, més d'un plat, etc.

Però, a aquest nen que menja, li manquen unes autonomies. Si no sap equilibrar la cullera plena de sopa fins a la boca, carregar la forquilla amb grans d'arròs o punxar bé una patata fregida i, més tard, tallar la carn amb el ganivet, no se sentirà segur en una taula amb els altres. I no ens serà pas difícil de fer-li entendre que, per anar a dinar, és millor d'anar-hi ben endreçat i amb les mans netes, i ben segur que li agradarà i li farà il·lusió rentar-se les dents després dels àpats, amb el seu tub i el seu raspall. Si és ell qui s'asseu en una taula ben parada, per què no ha d'aprendre a parar-la ell mateix? I si aquest espai ha de ser net ¿per què no ha d'aprendre a escombrar-lo i netejar-lo?

Com que cada nen és una petita persona, amb unes necessitats diferents, li haurem de respectar tant les quantitats de menjar que demana com el seu ritme, haurem de conèixer el nen que té molta gana i el que en té poca, tot motivant al desganat i entretenant i relaxant el que menja amb nervis i desfici.

Un menjar posat delicadament en una safata ens entra pels ulls i ens obre la gana, per això servirem la sopa en una soperera, l'amanida en una plata i de cap manera durem a la taula una olla immensa on s'ha fet la verdura de tota l'escola. Portarem el menjar fumejant i al punt, perquè és així com ens agrada i ens afavoreix en l'adquisició i discriminació dels sabors.

No hem pas d'estar cansats abans de dinar, si volem fruit dels aliments i fer després una bona digestió; cal, doncs, pensar en les activitats d'abans i després de menjar.

D'altra banda, aquesta substitució de la família per l'escola, en una tasca educativa del ben menjar, no pot deixar de costar el coneixement del lloc on es cuina. Un accés que és tan fàcil i assequible en una casa i que dóna al nen una gran quantitat de coneixements, que adquireix per contagi, com que el foc escalfa, el que hi ha a les cassoles, menjars que es transformen i canvien de colors, les olors dels sofregits o els dolços dins del forn i tantes altres, que ens queden negades a la cuina de l'escola.

Però sí que podem aprofitar-ne unes possibilitats que ens ofereix, com anar-hi per posar els panallets al forn, coure el pa o la mona de Pasqua, i bàsicament realitzar tot un seguit de comandes, que permetin al nen d'entrar a la cuina d'una manera ordenada, que li faciliti una relació propera i amigable amb les persones que hi treballen.

Així doncs, podem aconseguir un munt de sensacions que enriqueixin el seu desenvolupament, de tal manera que aquest arribi a associar l'olor amb el tipus de menjar i pugui transmetre als companys, després d'una excursió a la cuina, el que hi ha aquell dia per dinar.

Després de ressaltar els aspectes que creiem primordials i que s'han d'incloure a l'hora de pensar en el funcionament d'un menjador escolar, la nostra escola intenta incorporar aquests plantejaments globalitzant-los al màxim amb el que representa la nostra tasca diària, així per exemple, a partir del moment en què hi ha dos nens encarregats de parar la taula, vol dir que a la classe hi ha un llistat més complet de càrrecs: tenir cura dels animals, repartir material, etc., que es porten a terme habitualment i que fan que el nen ho interioritzi com una feina més.

D'aquesta manera, l'espai físic, la taula i la quantitat de menjar, la presentació dels aliments i la seva qualitat, l'activitat abans i després dels àpats, l'adquisició d'hàbits i l'accés a la cuina configuren un món en què el nen aprèn a valer-se per ell mateix.

Per últim, no voldríem oblidar-nos de la importància que adquireixen els monitors. Aquests, no tan sols han de tenir un contracte laboral amb l'escola, sinó que han de realitzar una funció educativa i pedagògica, coordinant-se entre ells i mantenint una estreta relació amb els mestres. També caldria esmentar que la col·laboració de metges i dietistes ens pot aportar dades que desconecem i que enriqueixen, ben segur, els menjadors escolars.

I.G. - I.V. - R.Y.

*Parvulari Escola Graziellà
Barcelona*



racó del conte

Aquesta obreta de titelles, la va escriure l'Àngels Garriga.¹ D'ella coneixem altres obres com són «Un rètol per a Curtó», «Nicoló i el llargandaix blau», «Estels», entre d'altres.

Malgrat els anys que fa des que va ser escrit aquest guió, ens ha semblat interessant publicar-lo, a causa de la manca de guions d'aquesta mena per a ser representats amb titelles.

El tema és ben senzill: consisteix a riure's d'aquells que viuen només per menjar i us pot ser un bon ajut a l'hora de parlar dels aliments amb els nens i nenes de la classe.

Pel que fa al muntatge escènic, necessitareu tres titelles: la Llúcia, en Vadó i el metge. El decorat és d'allò més senzill: l'interior d'una casa, menjars de tota mena (botifarra, pa, ous, cansalada, mandonguilles, pollastre), els remeis del metge (ampolla d'oli de resina o d'aixarop i una vara de freixe o bastó).

Respecte a la llengua utilitzada per l'autora, potser us trobareu davant de la dificultat d'algunes paraules i maneres de dir de difícil comprensió per als petits (són paraules que l'Àngels Garriga caçava al vol d'entre les converses i diàlegs de la gent que l'envoltava). De fet, d'aquestes paraules i maneres de dir, em sembla que n'hi ha de quatre menes:

A) Castellanismes, que més us valdrà obviar directament:
estar «mala» per estar malalta
«quitar la son» per treure la son

B) Paraules que només ténen significat per als adults, ja que provenen d'«errors» en la seva manera de parlar.
«*histèric*» per histèria²
«*triparràpia*» per radiografia
«*pelicina*» per penicilina³

C) Paraules que no s'usen massa, però que no per això hem de deixar de banda en el llenguatge que adrecem als nens. De tota manera, si vosaltres creieu que no ho havien d'entendre, sempre hi ha la possibilitat d'utilitzar-ne un sinònim.

<i>decandir</i>	→ morir, desmillorar-se
<i>camàndules</i>	→ barrut, bandarria
<i>ensarronar</i>	→ enredar, enganyar
<i>xalar-se-la</i>	→ passar-s'ho bé
<i>agafar basca</i>	→ marejar-se



D) Paraules que els nens no entendrien per no haver-les fet servir mai per designar allò que representen:

arengada (digueu un nom d'aliment proper al nen i que sigui com l'arengada en sentit simbòlic)

criada (molts nens no n'han vista mai cap, digueu-ne, doncs, feïnera, dona de fer feines...)

oli de resina (digueu-ne aixarop —del dolent—)

No oblideu, però, que algunes de les paraules adquireixen sentit col·locades en el seu vertader context.

ROSER ROS

¹Es tracta de l'adaptació d'un conte popular. Hi ha una versió recollida per Valeri Serra i Boldú, sota el títol de «L'històric d'una gormanta». SERRA I BOLDÚ, V. *Rondalles populars*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985. (Volum IV)

²Jo de vosaltres, canviaria el nom de la malaltia, i de l'obreta per tant, i en diria «Nervis».

³En lloc d'això, jo diria simplement injecció (els nens saben bé què vol dir això).

L'HISTÈRIC DE LA LLÚCIA

Titelles

ÀNGELS GARRIGA I MARTÍN

Llúcia. (asseguda i menjant amb gran gust pa i botifarra) *Ab! Qu és bo! Vaja; que no diguin: no hi ha res com un bon tros de botifarra amb un bon tros de pa! Però... perxò... les truites no me les deixeu enrera... I la cansalada ben virada... i les mandonguilles!... i els pollastres!... Reno! Quines coses més bones que hi ha al món!... Només que quan m'he ben atipat m'entra una mandra tan dolça... Només faria que jeure... i el Vadó es tan pesat... (escarnint-lo) «Què tens Llúcia? Que no et trobes bé?» Abir fins va fer venir el metge. Però em sembla que el vaig ben ensarronar. Li vaig dir que em feia mal la boca del cor i que tenia un pes a la panxa. I ell, el totxo, s'ho va ben empassar. Se'n va anar dient: «Esteu molt mala; ja parlaré amb el vostre home» i el Vadó s'ho creurà i jo sortiré amb la meua de fer-me posar criada. (a fora se sent la veu de Vadó: —Xo! matxo! que nous que ja hi som?) En Vadó! Ha vingut més aviat que no em pensava. Amaguem el pa i la botifarra (ho fa).*

Vadó. *Hola, Llúcia!*

Ll. (sempre com si estés malalta) *Hola...*

V. *Com et trobes?*

Ll. *Com vols que em trobi? Malament...*

V. *No has provat de menjar una miqueta?*

Ll. *Només penses amb el menjar, tu. Et trobessis tan malament com jo...*

V. *És que si no menges et decandiràs...*

Ll. *Ai! Només de pensar amb el menjar ja em sembla que m'agafa basca.*

V. *A veure... a veure... què hi ha avui per dinar?*

Ll. *No res... no he tingut esma ni de fer foc... estic tan malalta...*

V. *Així m'ho hauré d'arreglar jo mateix com sempre?*

Ll. *És clar... per llà trobaràs una ceba i una arengada...*

V. *Una ceba i una arengada... una ceba i una arengada... em sembla que també em decandiré jo així... Mira, jo que estic bo m'aprimo... i tu, que estàs tan malalta t'engreixes.*

Ll. *No m'engreixo; és que m'inflo. La malaltia s'ho porta.*

V. *Però; a veure. Quina malaltia tens?*

Ll. *Ai! ai!; per mi, que tinc l'histèric.*

V. *Ai, Reina Santíssima! L'histèric?*

Ll. *L'Histèric, l'histèric...*

V. *Jo em tornaré boig. Pobreta Llúcia! Que t'ho va dir el metge?*

Ll. *No; el metge em va trobar tan mala, que va dir que ja parlaria amb tu. Però a mi no m'enganya; tinc l'histèric.*

V. (plorant) *Ai Llucieta? Ai que et moriràs! Ai no et moris! Ai com bo faré sense tu! Ai que m'hauré de tornar a casar i ves quina murga! Ai! Ai! Ai!*

Ll. *Potser no em moriré, si em poses criada. Perquè el pitjor de l'histèric és que no et deixa ganes de menjar... ni de treballar...*

V. *Ai pobreta!...*

Ll. *I sempre aquest decandiment i aquesta son...*

V. *Potser que et tiressis una mica damunt del llit, eh?*

Ll. *Potser sí (anant-se'n). No sóc bona per res... estic certa que és l'histèric... l'histèric...*

V. *És ben trist, pobra Llucieta... Mira que tenir l'histèric... I ningú no ho diria... Grassa, vermella... qualsevol es pensaria que s'atipa com un lladre... i res... és que no menja allò que es diu res...! I és clar sense menjar no pot pas treballar! No hi ha més... hauré de posar criada... Què hi farem...*

Metge. (a la porta) *Es pot passar?*

V. *Entri, entri, senyor metge, seguí si és servit.*

M. *No cal. On teniu la dona?*

V. *Ai senyor metge! On vol que sigui pobreta? Al llit. Vol que la cridi o hi vol anar vosté?*

M. *No res d'això. Dorm?*

V. (escoltant per la porta) *Em penso que sí. Des d'aquí se senten els roncs.*

M. *Millor perquè us vull parlar... a soles.*

V. *Ai senyor metge! Ja em penso que m'ha de donar males llavors. I ella també s'ho pensa...*

M. *Voleu dir?*

V. *Ja ho crec. I que no la podem enganyar, no. És molt viva, pobreta...*

M. *Sí, de viva n'és bastant...*

V. *Ui! Ja ho crec! És un estel! Sense que vostè li digués el mal, ella ja se'l sap!*

M. *Ab, sí?*

V. *Afiguri's! Té l'histèric!*

M. *Ja!*

V. *Ara, que potser vostès, els metges, en diuen un altre nom...*

M. *Això mateix. I ara us el diré a vós. Però de primer mireu si encara dorm.*

V. (escoltant) *Sí, senyor, sí. Ronca com un bací. No tingui por que el senti. L'única cosa bona que té l'histèric és que no li quita el son. En canvi li quita la gana i no li deixa fer cap mena de feina...*

M. *Ja m'ho penso... Escolteu, Vadó. La malaltia de la vostra dona es diu: «Camàndules»*

V. *Camàndules? Com vol dir?*

M. *Vull dir que la sap molt llarga... i us ensarrona.*

V. *A mi?*

M. *A vós, a vós.*

V. *I no té l'histèric?*

M. *Fugiu, home, fugiu.*

V. *N'està ben segur, senyor metge?*

M. *I és clar que n'estic. Vós el que heu de fer és vigilar. Té un os molt gros a l'esquena, la Llúcia.*

V. *Però si ella diu que li fa mal la boca del cor i que té un pes a la panxa.*

M. *Això potser sí; les fartaners ja ho donen. Teniu; us faré una recepta. (la fa i la hi dona) I no us descuideu de vigilar. Adeussiau, Vadó*

V. *Passi-bo bé, senyor metge. (pausa) El cap em giravolta... Per mi que aquest metge no hi entén. Com que és un metge de poble! Mira que dir que la Llúcia té camàndules! La portaré a la clínica! Ja ho crec que la hi portaré! I allí que li tirin la triparràpia i li veuran tot l'histèric sencer... Però... i si tingués raó el metge?... Faria riure que la duqués a la clínica i li tiressin la triparràpia per no res. A veure; de primer faré el que el metge ha dit; vigilaré (trucant a la porta de la Llúcia) Llúcia, Llucieta.*

Ll. (des de dins) *Què vols?*

V. *Ecolta; me'n vaig jo. Hauries de llevar-te que la casa quedarà sola.*

Ll. *Ja em llevo.*

V. *Bé, me'n vaig. Estaré unes quantes hores fora.*

Ll. (Des de dins) *Està bé; no pateixis per mi.*

V. *Ara jo m'amago aquí a veure què passa.*

Ll. (sortint gemegosa) *Ai! Pobreta de mi! (mirant) Ja és fora! Deixa'm aprofitar el temps. L'he ben enredat, pobre Vadó.*

V. (apart) *Mira que bé!*

Ll. (portant plats, cassoles, etc.) *De primer aquesta truiteta de quatre ous (riu).*

V. (apart) *I això que li fa mal la boca del cor!*

Ll. *Després aquestes mandonguilles tan salaus! Ai quina oloreta fan! N'hi ha ben bé una carnissera!*

V. (apart) *És clar que té un pes a la panxa!*

Ll. *I per últim aquest pollastre rostit tan dauradet! (riu)*

V. (apart) *I jo una ceba i una arengada, eh? Ves si en té de vista el senyor metge! Mira-te-la com endrapa la gormanda! I que no té mandra, ara, no d'escurar els plats. Però, calla, ara que hi penso: el senyor metge m'ha donat una recepta. Vull fer tot el que ell ha dit. Vaig a ca l'apotecari a cercar-la (surt).*

Ll. (menjant) *Que és bo! I el pobre Vadó tan cregut que tinc l'histèric! Ara sí que em posarà criada. I com me la xalarè, jo, sene res a fer. (Se sent cantar en Vadó: «tra-la-ra-la-la-la») Com? Ja és aquí? Ai pobre de mi! Calla, ho amago (entra Vadó) (ella fa la nyeu-nyeu) Gràcies a Déu que has tornat! Em moro!*

V. (garneu) *Ja m'ho pensava. He vist el senyor metge i he corregut a cercar els remeis.*

Ll. *No hi ha res que em pugui curar, a mi. Ni la «Pelicina».*

V. *Els remeis que et porto són més bons que totes les «ines». i et curaran.*

Ll. *No pot pas ser, pobra de mi.*

V. *Ja ho crec. Mira, pel pes a la panxa aquesta ampolla d'oli de resina (li engarjola).*

Ll. (després que se l'ha tinguda de prendre tota, amb les mans al cap) *Ex, ex, brètol, mal home!*

V. *Al tanto Llúcia! Porta'm de seguida per mi les mandonguilles que queden i el pollastre (Llúcia, esverada, ho fa corrents) I no badis eh?, que pel teu os de l'esquena aquí tinc (assenyalant el bastó) un magnífic xarop de bara de freixe que cura tots els histèrics del món (li pega).*

Ll. *Ai! Ai! Ai!*



GENERALITAT DE CATALUNYA



EN CATALÀ

PER RESPECTE A UN MATEIX I ALS ALTRES

Ara, el deure de cortesia és parlar català amb tots els qui volen saber-lo per compartir el futur de Catalunya.

Perquè no som ni un ni dos. I tots tenim dret a conèixer i utilitzar la llengua pròpia del país on vivim.

PER ACONSEGUIR UNA CONVIVÈNCIA PLENA
SOM 6 MILIONS

38-fàn

Amb el nou curs **Infància** reemprèn les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El proper dissabte 12 de desembre anirem a **Castelló de la Plana**, on companys d'Escoles Bressol i Parvularis, ens acolliran i explicaran la seva experiència.

VISITA A ESCOLES BRESSOL I PARVULARIS DE CASTELLÓ DE LA PLANA

Dissabte 12 de desembre
de 1987

Lloc de trobada:
a Barcelona: Cl. Còrsega, 271

Hora: 7 h. matí
Hora aproximada de tornada a Barcelona: 8 h. vespre.

Tot hom que ho desitgi podrà desplaçar-se a Castelló mitjançant un autocar. Per tal de poder preveure les places necessàries i també per encarregar el dinar telefonau a Rosa Sensat (tel. 237.07.01) abans del 7 de desembre, dilluns, dimarts o divendres de 9 a 1. El preu de l'autocar serà de 1.400 ptes.

informacions

Educació Especial a Donòstia

Del 17 al 21 de novembre es van efectuar a Donòstia unes jornades d'Educació especial sota el títol de «Nuevas estrategias de intervención socioeducativas», amb els objectius de: a) fer conèixer la situació actual de l'Educació Especial; b) oferir canals de participació; c) recopilar dades i experiències; d) establir el debat per a nous treballs i programes.

La documentació al respecte es pot demanar a: Amando Vega, Secretaria Jornadas de Educación Especial, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ap. Correos 1249. 20080 SAN SEBASTIAN.

FAPAC. Cicle de reunions

La FAPAC, intentant de respondre a les inquietuds que més freqüentment manifesten les APAs, organitza per al curs escolar 1987/88, un CICLE DE REUNIONS-COL·LOQUI per a reflexionar sobre aspectes fonamentals de l'escola i per a cercar, a través de grups de treball, vies de solució als problemes que es presenten.

Per a més informació podeu trucar al telèfon (93) 347 72 27 o bé al telèfon (93) 347 26 00 de dilluns a divendres, de 16 a 21 h.

la nostra biblioteca creix...



- Amorós, P.** LA ADOPCIÓN Y EL ACOGIMIENTO FAMILIAR. Madrid. 1987.
- Arrowsmith, N.** GUÍA DE CAMPO DE LAS HADAS Y DEMÁS ELFOS. Palma de Mallorca. José J. de Olaneta, 1986.
- Beller, K.** UN MODELLO DI EVOLUZIONE PER IL BAMBINO. Reggio. Centro documentale, 1987.
- Beller, K.** TABELLA DI SVILUPPO. Reggio. Centro documentale, 1987.
- Bras, J.** EL PARÀSIT INTESTINAL GIARDIA LAMBLIA. Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies, 1986.
- Brenner, A.** LOS TRAUMAS INFANTILES. Barcelona. Paideia, 1987.
- Bruner, J.** LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN. Madrid. Paidós, 1987.
- Camara, R.** JUGAR, PINTAR, CONSTRUIR, CREAR. Madrid, M.E.C. 1987.
- Chanán, G.** JUEGOS Y JUGUETES DE LOS NIÑOS DEL MUNDO. Barcelona. Serval, 1984.
- Chistensen, A.L.** EL DIAGNÓSTICO NEUROPSICOLÓGICO DE LURIA. Madrid. Visor, 1987.
- Clapier-Valladon, L.** LAS TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD. Barcelona. Paidotribo, 1987.
- Colomer, J.** FESTA I ESCOLA. Barcelona. Graó, 1987.
- Decroly, O.** LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I ALTRES ESCRITS. Vic. Eumo, 1987.
- Escola Patufet-Sant Jordi.** PROJECTE EDUCATIU. L'Hospitalet de Llobregat. Ajuntament, 1986.
- Esteve, J. M.** EL MALESTAR DOCENTE. Barcelona. Laia, 1987.
- Fernández, A.** EDUCACIÓN INFANTIL (0 A 6 AÑOS). Granada. Escuela Popular, 1987.
- Fernández, E.** PROYECTO EDUCATIVO. Madrid. Narcea, 1987.
- Finger, F.** TODO SUENA. MÚSICA EN LA ESCUELA INFANTIL. Madrid. Comunidad de Madrid, 1987.
- Freinet, C.** POR UNA ESCUELA DEL PUEBLO. Barcelona. Laia, 1987.
- Fullea, F.** PROGRAMACIÓN DE LA VISITA ESCOLAR A LOS MUSEOS. Madrid. Escuela Española, 1987.
- Galofré, R.** UNA ESCUELA PARA TODOS. Madrid. Zero, 1987.
- Generalitat de Catalunya.** REFORMA EDUCATIVA. Barcelona. Generalitat, 1987.
- Guerau de Arellano.** EL EDUCADOR DE CALLE. Barcelona. Rosselló Impressions, 1987.
- Goble N.M.** LA CAMBIANTE FUNCIÓN DEL PROFESOR. Madrid. Narcea, 1980.
- Limordi, A.** LA AVENTURA DE CRECER. Madrid. Comunidad Autónoma, 1987.
- Lodi, M.** LA BANDERA. Barcelona. La Magrana, 1987.
- Lodi, M.** IL BAMBINO SCIENZATO. Milà. IBM, 1987.
- Mañá, T.** LES PRÀCTIQUES A L'ESCOLA DE MESTRES DE SANT CUGAT. Barcelona. Publicacions de la Universitat Autònoma, 1985.
- Monereo, C.** PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. Barcelona. ECOM, 1987.
- Òdena, P.** L'INFANT I L'ESCOLA BRESSOL. Barcelona. Rosa Sensat, 1987.
- San Salvador Garrido, J.** LA ESTIMULACIÓN PRECOZ EN LA EDUCACIÓN. Barcelona. CEAC, 1987.
- Snyders, G.** LA ALEGRÍA EN LA ESCUELA. Barcelona. Paidotribo, 1987.
- Timbergen, N.** NIÑOS AUTISTAS. NUEVAS ESPERANZAS DE CURACIÓN. Madrid. Alianza Editorial, 1987.
- Vila, I.** INTRODUCCIÓN A LA OBRA DE HENRI WALLON. Barcelona. Anthropos, 1987.
- Zabalza, M.A.** DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. Madrid. Narcea, 1987.
- IV JORNADES DE PEDAGOGÍA OPERATIVA. DESENVOLUPAMENT I MEDI ESCOLAR. Barcelona. IMIPAE, 1987.
- RECALL DE REFRANYS POPULARS DE LA COMARCA DE L'ALCOIA. Alcoi. Centre de Professors d'Alcoi, 1986.
- V JORNADES INTERNACIONALS SOBRE L'EDUCACIÓ DEL DEFICIENT SENSORIAL. Barcelona. Fundació de la Caixa de Pensions, 1987.
- LA ESCUELA INTEGRADORA. Barcelona. Fundació de la Caixa de Pensions, 1987.
- I JORNADES SOBRE L'EDUCACIÓ DEL DEFICIENT SENSORIAL. Barcelona. Fundació de la Caixa de Pensions, 1984.
- III JORNADES DE PEDAGOGIA. LA PEDAGOGIA OPERATÒRIA AVUI. Barcelona. Ajuntament, 1986.

ÍNDIX GENERAL 1987

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

SECCIONS DE LA REVISTA

Bones pensades

- La font de tots colors nùm. 34 p. 17
- Pasqua i els ous virolats nùm. 35 p. 20
- Una taula pot ser més que una taula nùm. 36 p. 19
- Amb ales de goma nùm. 37 p. 18
- Titelles de Teca nùm. 38 p. 26
- La Firafesta nùm. 39 p. 14

Editorial

- Tenacitat nùm. 34 p. 1
- El defensor de l'infant nùm. 35 p. 1
- Brosta de primavera nùm. 36 p. 1
- Inèrcia nùm. 37 p. 1
- Any de debat, any de nùm. 38 p. 1
- Els zeros, de l'esquerra a la dreta nùm. 39 p. 1

Educar de 0 a 6 anys

- DIENES Zoltan Paul. — Quelcom d'insòlit nùm. 34 p. 4-11
- BERNE Eric. — Els anys plàstics nùm. 34 p. 12-13
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep. — La infància com a programació de la vida nùm. 34 p. 12
- LURÇAT Liliane. — La socialització dels nens al parvulari nùm. 35 p. 4-13
- CODINA M^a Teresa. — Sortim? Oi tant...! I abans caldrà nùm. 36 p. 6-11
- CODINA M^a Teresa. — Protagonista, el grup de 3 anys nùm. 37 p. 2-5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep. — Una visió crítica del mètode Montessori nùm. 37 p. 6
- DEWEY John. — Democràcia i escola nùm. 37 p. 7
- BARBAL RODOREDA Margarida. — Escoltar i estimar la música nùm. 37 p. 8-10
- ROS Roser. — La pràctica d'acollir mestres de pràctiques nùm. 38 p. 4-6
- EDO Teresa-PRAT Carme-RODRIGÜEZ M. José. — S'aprèn a posar atenció nùm. 38 p. 7-9
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep. — El dret de l'infant a jugar nùm. 39 p. 4
- NEILL Alexander S. — El joc nùm. 39 p. 4-5
- SALA SUREDA Carme. — Avaluació a l'escola 0-6 nùm. 39 p. 6-8

Escola 0-3

- NIU D'INFANTS. Escola Bressol. — Continuitat educador-grup de nens nùm. 34 p. 14-16
- FORNESA Walter. — Un projecte per a l'escola bressol nùm. 35 p. 14-17
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep. — Huxley: condicionar per educar nùm. 35 p. 18
- HUXLEY Aldous. — Guarderies infantils. Sales de condicionament neopauloví nùm. 35 p. 18-19
- COLS CLOTET Carme. — El nostre «espai» ara nùm. 36 p. 13-16
- JUBERT GRUART Joaquim. — Primer any de vida nùm. 36 p. 17-18
- MAJEM JORDI Teresa. — Tot treballant «el joc heurístic» nùm. 37 p. 11-13
- ANDI JAR Pepi-BOX Conxita. — El nostre «espai» ara nùm. 37 p. 14-17
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep. — Origen i herència de les escoles bressol nùm. 38 p. 10-11
- GARRA Pilar-RIBAS Aurora. — Llibreta-Diari nùm. 38 p. 12-15
- MUÑOZ Mari-GIMÉNEZ Dèlia-VILARASAU Asun. — El nostre «espai» ara nùm. 38 p. 16-18
- COLS CLOTET Carme. — La bata nùm. 39 p. 9-11
- PENN Hellen-JOHNSTONE Paul. — Glasgow: l'educació dels petits nùm. 39 p. 12-13

Escola 3-6

- VILARRUBIAS Pia. — Joc didàctic. Iniciativa del nen? nùm. 34 p. 18-21
- PLA Rosa M.-REVERTER Roser-VALLES Jordi. — A jugar!... que fem matemàtiques nùm. 34 p. 22-26
- EL PASSEIG Llar d'Infants-Anem canviant el nostre estil de treball nùm. 35 p. 21-24
- GÓMEZ BRUGUERA Josepa-VILAPLANA LAPENA Enric. — Els poemes dels nens nùm. 35 p. 25-29
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep. — De les primeres escoles de parvuls a Catalunya S. XIX nùm. 36 p. 20-21
- ASTIAZARAN ARISTIZABAL Luisa. — Educar euskaldunitzant nùm. 36 p. 22-24
- ARTIGAL VALLS Josep M. — «Yo soy la mare» nùm. 37 p. 19-25
- SERRA CAROL Teresa. — Les fitxes nùm. 37 p. 26-28
- VILAR MONMANY Mercè. — El concert de Santa Cecília a l'escola nùm. 38 p. 19-21
- LLIBERTAT E.P. — La nostra classe, ara nùm. 38 p. 22-25
- CARLES BUÍGAS C.P. — Transformació nùm. 39 p. 15-19

Infant i salut

- CARRIERE Josep. — El xumet, un objecte a debat nùm. 34 p. 36-37
- SOLER PUIG Anna. — Quan els nens tenen cura d'ells mateixos nùm. 34 p. 38-39
- PRANDI FARRÀS Francesc. — El nen asmàtic a l'escola nùm. 35 p. 39-41
- GRIMALT ESTELRICH Antònia. — Riure i salut nùm. 36 p. 33-36
- ORTA Dolors-FORÈS Mercè. — La Sida i els infants a l'escola nùm. 36 p. 38-40
- ESPALLARGÜES Mercè. — Duc ulleres nùm. 37 p. 39-40

- GONZÁLEZ LORENZO Delfín. — Rics d'alguns animals (I) núm. 38 p. 34-37
- GÓMEZ Isabel-VILASECA Imma-YLLA Roser. — Es menja pels ulls? núm. 39 p. 32-33
- GONZÁLEZ LORENZO Delfín. — Risc d'alguns animals (II) núm. 39 p. 29-31

Infant i societat

- COCEVER Emanuela. — Serveis Públics per a la primera infància? núm. 34 p. 28-30
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Antonio. — Els límits núm. 34 p. 31-35
- RAFOLS CASAMADA Albert. — Conversa amb un pintor núm. 35 p. 30-31
- CONWAY Lisa. — La integració multicultural núm. 35 p. 33-37
- CLIMENT CASTELLÓ Teresa. — Les vacances dels nens quan els pares treballen núm. 36 p. 26-28
- SAN FABIAN MAROTO José Luis. — Els nens davant la violència núm. 36 p. 29-31
- CAROS Jordi-CARREÑO Júlia-RIBAS Aurora. — Una activitat de barri núm. 37 p. 29-32
- REQUENA M. Concepció. — Maltractaments infantils núm. 37 p. 33-36
- GIMÉNEZ Toni-«MARDUIX»-PEP & BOCOL. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- TSCHORNE Patricia. — Dinar a l'escola núm. 38 p. 31-33
- DURAN Teresa. — Tot jugant, jugant núm. 39 p. 23-24
- GONZÁLEZ SANTOS Rafael. — Quan Granollers explica contes núm. 39 p. 25-27

Racó del conte

- OLLÉ ROMEU M. Àngels. — En els terrats, de vegades hi ha gats Núm. 34 p. 40-41
- LANUZA Empar de. — Enric perd una dent núm. 35 p. 42-43
- ROS Roser. — Un passeig ben curiós núm. 36 p. 42-43
- DURAN Teresa. — La Rosó a la platja núm. 37 p. 42-43
- FLAMERICH Dolores. — La Pepa de deu núm. 38 p. 38-39
- GARRIGA MARTÍN Àngels. — L'històric de la Llúcia núm. 39 p. 34-36

Temps era temps

- BERNE Eric. — Els anys plàstics núm. 34 p. 12-13
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — La infància com a programació de la vida núm. 34 p. 12
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Huxley: condicionar per educar núm. 35 p. 18
- HUXLEY Aldous. — Guarderies infantils. Sales de condicionament neopauloví núm. 35 p. 18-19
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — De les primeres escoles de pàrvuls a Catalunya S. XIX núm. 36 p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Una visió crítica del mètode Montessori núm. 37 p. 6
- DEMEY John. — Democràcia i escola núm. 37 p. 7



- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Origen i herència de les escoles bressol núm. 38 p. 10-11
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — El dret de l'infant a jugar núm. 39 p. 4
- NEILL Alexander S. — El joc núm. 39 p. 4-5

TEMES

Alimentació

- GOMEZ, Isabel-VILASECA, Imma-YLLA, Roser. — Es menja pels ulls? núm. 39 p. 32-33

Anàlisi institucional

- LURÇAT Liliane. — La socialització dels nens al parvulari núm. 36 p. 4-13

Aprenentatge

- EDO Teresa-PRAT Carme-RODRIGUEZ M. José. — S'aprèn a posar atenció núm. 38 p. 7-9

Avaluació

- SALA SUREDA, Carme. — Avaluació a l'escola 0-6 núm. 39 p. 6-8

Biologia

- JUBERT GRUART Joaquim. — Primer any de vida núm. 36 p. 17-18

Cultura

- GONZÁLEZ SANTOS, Rafael. — Quan Granollers explica contes núm. 39 p. 25-27
- RAFOLS CASAMADA Albert. — Conversa amb un pintor núm. 35 p. 30-31

Didàctica

- PLA Rosa M.-REVERTER Roser-VALLES Jordi. — A jugar!... que fem matemàtiques núm. 34 p. 22-26
- VILARRUBIAS Pia. — Joc didàctic. Iniciativa del nen? núm. 34 p. 18-21

Drets de l'infant

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — El dret de l'infant a jugar núm. 39 p. 4



- REQUENA M. Concepció. — Maltractaments infantils núm. 37 p. 33-36
- SOLER PUIG Anna. — Quan els nens tenen cura d'ells mateixos núm. 34 p. 38-39

Educació arreu del món

- CONWAY Lisa. — La integració multicultural núm. 35 p. 33-37
- PENN, Hellen-JOHNSTONE, Paul. — Glasgow. L'educació dels petits núm. 39 p. 12-13

Educació

- BERNE Eric. — Els anys plàstics núm. 34 p. 12-13
- DIENES Zoltan Paul. — Quelcom d'insòlit núm. 34 p. 4-11
- NIU D'INFANTS E.B. — Continuitat educador-grup de nens núm. 34 p. 14-16
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Antonio. — Els límits núm. 34 p. 31-35
- SAN FABIAN MAROTO José Luis. — Els nens davant la violència núm. 36 p. 29-31

Educació sensorial

- BARBAL RODOREDA Margarida. — Escoltar i estimar la música núm. 37 p. 8-10

Entrevistes

- GIMÉNEZ Toni «MARDUIX»-PEP & BOCOL. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- JUBERT GRUART Joaquim. — Primer any de vida núm. 36 p. 17-18
- NIU D'INFANTS E.B. — Continuitat educador-grup de nens núm. 34 p. 14-16
- PENN, Hellen-JOHNSTONE, Paul. — Glasgow. L'educació dels petits núm. 39 p. 12-13
- RÀFOLS CASAMADA Albert. — Conversa amb un pintor núm. 35 p. 30-31

Equipament

- Una taula pot ser més que una taula núm. 36 p. 19
- Amb ales de goma núm. 37 p. 18
- ANDÚJAR Pepi-BOX Conxita. — El nostre «espai» ara núm. 37 p. 14-17
- COLS CLOTET Carme. — El nostre «espai» ara núm. 36 p. 13-16
- LLIBERTAT E.P. — La nostra classe, ara núm. 38 p. 22-25
- MUÑOZ Mati-GIMÉNEZ Dèlia-VILARASAU Asun. — El nostre «espai» ara núm. 38 p. 16-18

Escola

- GÓMEZ, Isabel-VILASECA, Imma-YLLA Roser. — Es menja pels ulls? núm. 39 p. 32-33
- ROS Roser. — La pràctica d'acollir mestres de pràctiques núm. 38 p. 4-6
- SALA SUREDA, Carme. — Avaluació a l'escola 0-6 núm. 39 p. 6-8

- TSCHORNE Patrícia. — Dinar a l'escola núm. 38 p. 31-33
- VILAR MONMANY Mercè. — El concert de Santa Cecília a l'escola núm. 38 p. 19-21

Escola Bressol

- ANDÚJAR Pepi-BOX, Conxita. — El nostre «espai» ara núm. 37 p. 14-17
- CARRIERE Josep. — El xumet, un objecte a debat núm. 34 p. 36-37
- COLS CLOTET, Carme. — La bata núm. 39 p. 9-11
- GARRA Pilar-RIBAS Aurora. — Llibreta-Diari núm. 38 p. 12-15
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Origen i herència de les escoles bressol núm. 38 p. 10-11
- MAJEM JORDI Teresa. — Tot treballant «el joc heurístic» núm. 37 p. 11-13
- MUÑOZ Mati-GIMÉNEZ Dèlia-VILARASAU Asun. — El nostre «espai» ara núm. 38 p. 16-18

Espai

- ANDÚJAR Pepi-BOX Conxita. — El nostre «espai» ara núm. 37 p. 14-17
- COLS CLOTET Carme. — El nostre «espai» ara núm. 36 p. 13-16
- LLIBERTAT E.P. — La nostra classe, ara núm. 38 p. 22-25
- MUÑOZ Mati-GIMÉNEZ Dèlia-VILARASAU Asun. — El nostre «espai» ara núm. 38 p. 16-18

Espectacles

- GIMÉNEZ Toni «MARDUIX»-PEP & BOCOL. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29

Esplai

- CLIMENT CASTELLÓ Teresa. — Les vacances dels nens quan els pares treballen núm. 36 p. 26-28
- TSCHORNE Patrícia. — Dinar a l'escola núm. 38 p. 31-33

Estètica

- RÀFOLS CASAMADA Albert. — Conversa amb un pintor núm. 35 p. 30-31

Expressió

- GÓMEZ BRUGUERA Josepa-VILAPLANA LAPENA Enric. — Els poemes dels nens núm. 35 p. 25-29



Fer de Mestre

- DIENES Zoltan Paul. — Quelcom d'insòlit nùm. 34 p. 4-11
- FORNASA Walter. — Un projecte per a l'escola bressol nùm. 35 p. 14-17
- MAJEM JORDI Teresa. — Tot treballant «el joc heurístic» nùm. 37 p. 11-13
- ROS Roser. — La pràctica d'acollir mestres de pràctiques nùm. 38 p. 4-6

Filosofia

- BERNE Eric. — Els anys plàstics nùm. 34 p. 12-13
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — La infància com a programació de la vida nùm. 34 p. 12

Formació de mestres

- ROS Roser. — La pràctica d'acollir mestres de pràctiques nùm. 38 p. 4-6

Història

- BERNE Eric. — Els anys plàstics nùm. 34 p. 12-13
- DEWEY John. — Democràcia i escola nùm. 37 p. 7
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — La infància com a programació de la vida nùm. 34 p. 12
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Huxley: condicionar per educar nùm. 35 p. 18
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — De les primeres escoles de pàrvuls a Catalunya S. XIX nùm. 36 p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Una visió crítica del mètode Montessori nùm. 37 p. 6
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Origen i herència de les escoles bressol nùm. 38 p. 10-11
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — El dret de l'infant a jugar nùm. 39 p. 4
- HUXLEY Aldous. — Guarderies infantils. Sales de condicionament neopauloví nùm. 35 p. 18-19

Infància

- COCEVER Emanuela. — Serveis Públics per a la primera infància? nùm. 34 p. 28-30

Joc

- CARÓS Jordi-CARREÑO Júlia-RIBAS Aurora. — Una activitat de barri nùm. 37 p. 29-32
- DURAN, Teresa. — Tot jugant, jugant nùm. 39 p. 23-24

- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — El dret de l'infant a jugar nùm. 39 p. 4
- MAJEM JORDI Teresa. — Tot treballant «el joc heurístic» nùm. 37 p. 11-13
- VILARRUBIAS Pia. — Joc didàctic. Iniciativa del nen? nùm. 34 p. 18-21

Joguines

- Amb ales de goma nùm. 37 p. 18
- CARLOS Jordi-CARREÑO Júlia-RIBAS Aurora. — Una activitat de barri nùm. 37 p. 29-32

Literatura

- DURAN Teresa. — Tot jugant, jugant nùm. 39 p. 23-24
- HUXLEY Aldous. — Guarderies infantils. Sales de condicionament neopauloví nùm. 35 p. 18-19

Literatura infantil

- DURAN Teresa. — Le Rosó a la platja nùm. 37 p. 42-43
- FLAMERICH Dolors. — La pepa de deu nùm. 38 p. 38-39
- GONZÁLEZ SANTOS, Rafael. — Quan Granollers explica contes nùm. 39 p. 25-27
- LANUZA Empar de. — Enric perd una dent nùm. 35 p. 42-43
- OLLÉ ROMEU M. Angels. — En els terrats, de vegades hi ha gats nùm. 34 p. 40-41
- ROS Roser. — Un passeig ben curiós nùm. 36 p. 42-43

Llengua

- ARTIGAL VALLS Josep M. — «Yo soy la mare» nùm. 37 p. 19-25
- ASTIAZARAN ARISTIZABAL Luisa. — Educar euskaldunitzant nùm. 36 p. 22-24
- GÓMEZ BRUGUERA Josepa-VILAPLANA LAPENA Enric. — Els poemes dels nens nùm. 35 p. 25-29

Matemàtica

- DIENES Zoltan Paul. — Quelcom d'insòlit nùm. 34 p. 4-11
- PLA Rosa M-REVERTER Roser-VALLES Jordi. — A jugar!... que fem matemàtiques nùm. 34 p. 22-26

Material de joc i treball

- La font de tots colors nùm. 34 p. 17
- Pasqua i els ous virolats nùm. 35 p. 20



- Una taula pot ser més que una taula nùm. 36 p. 19
- Titelles de Teca nùm. 38 p. 26
- SERRA CAROL Teresa. — Les fitxes nùm. 37 p. 26-28

Medi ambient

- GONZÁLEZ LORENZO Delfín. — Risc d'alguns animals (I) nùm. 38 p. 34-37
- GONZÁLEZ LORENZO, Delfín. — Risc d'alguns animals (II) nùm. 39 p. 29-31

Medicina

- ESPALLARGUES Mercè. — Duc ulleres nùm. 37 p. 39-40
- GONZÁLEZ LORENZO Delfín. — Risc d'alguns animals (I) nùm. 38 p. 34-37
- GONZÁLEZ LORENZO, Delfín. — Risc d'alguns animals (II) nùm. 39 p. 29-31
- ORTA Dolors-FORÉS Mercè. — La Sida i els infants a l'escola nùm. 36 p. 38-40
- PRANDI FARRAS Francesc. — El nen asmàtic a l'escola nùm. 35 p. 39-41

Metodologia

- ARTIGAL VALLS Josep M. — «Yo soy la mare» nùm. 37 p. 19-25
- ASTIAZARAN ARISTIZABAL Luisa. — Educar euskaldunitzant nùm. 36 p. 22-24
- CODINA M^a Teresa. — Sortim? Oi tant...! I abans caldrà nùm. 36 p. 6-11
- EL PASSEIG Llar d'Infants-Anem canviant el nostre estil de treball nùm. 35 p. 21-24
- SERRA CAROL Teresa. — Les fitxes nùm. 37 p. 26-28

Mètodes pedagògics

- DEWEY John. — Democràcia i escola nùm. 37 p. 7
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Una visió crítica del mètode Montessori nùm. 37 p. 6

Música

- BARBAL RODOREDA Margarida. — Escoltar i estimar la música nùm. 37 p. 8-10
- VILAR MONMANY Mercè. — El concert de Santa Cecília a l'escola nùm. 38 p. 19-21

Organització escolar

- NIU D'INFANTS E.B. — Continuïtat educador-grup de nens nùm. 34 p. 14-16
- EL PASSEIG Llar d'Infants. — Anem canviant el nostre estil de treball nùm. 35 p. 21-24
- CARLES BUÏGAS C.P. — Transformació nùm. 39 p. 15-19
- COLS CLOTET, Carme. — La bata nùm. 39 p. 9-11

Pares

- La Firafesta nùm. 39 p. 14

Parvulari

- ARTIGAL VALLS Josep M. — «Yo soy la mare» nùm. 37 p. 19-25
- CARLES BUÏGAS C.P. — Transformació nùm. 39 p. 15-19
- CODINA M^a Teresa. — Protagonista, el grup de 3 anys nùm. 37 p. 2-5
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — De les primeres escoles de pàrvuls a Catalunya S. XIX nùm. 36 p. 20-21
- LLIBERTAT E.P. — La nostra classe, ara nùm. 38 p. 22-25

Pedagogia

- CODINA M^a Teresa. — Protagonista, el grup de 3 anys nùm. 37 p. 2-5
- DEWEY John. — Democràcia i escola nùm. 37 p. 7
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Huxley; condicionar per educar nùm. 35 p. 18
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — De les primeres escoles de pàrvuls a Catalunya S. XIX nùm. 36 p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Una visió crítica del mètode Montessori nùm. 37 p. 6

Política educativa

- COCEVER Emanuela. — Serveis Públics per a la primera infància? nùm. 34 p. 28-30
- CODINA M^a Teresa. — Protagonista, el grup de 3 anys nùm. 37 p. 2-5

Prevenió sanitària

- PRANDI FARRAS Francesc. — El nen asmàtic a l'escola nùm. 35 p. 39-41

Programació

- FORNESA Walter. — Un projecte per a l'escola bressol nùm. 35 p. 14-17

Psicologia

- EDO Teresa-PRAT Carme-RODRIGUEZ M. José. — S'aprèn a posar atenció nùm. 38 p. 7-9
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — La infància com a programació de la vida nùm. 34 p. 12
- GRIMALT ESTELRICH Antònia. — Riure i salut nùm. 36 p. 33-36
- HUXLEY Aldous. — Guarderics infantils. Sales de condicionament neopauloví nùm. 35 p. 18-19



Relació amb pares

- GARRA Pilar-RIBAS Aurora. — Llibreta-Diari núm. 38 p. 12-15
- La Fira festa núm. 39 p. 14

Salut

- CARRIERE Josep. — El xumet, un objecte a debat núm. 34 p. 36-37
- ESPALLARGUES Mercè. — Duc ulleres núm. 37 p. 39-40
- GRIMALT ESTELRICH Antònia. — Riure i salut núm. 36 p. 33-36

Societat

- CARÓS Jordi-CARREÑO Júlia-RIBAS Aurora. — Una activitat de barri núm. 37 p. 29-32
- CLIMENT CASTELLÓ Teresa. — Les vacances dels nens quan els pares treballen núm. 36 p. 26-28
- GIMÉNEZ Toni-«MARDUIX»-PEP & BOCOL. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Antonio. — Els límits núm. 34 p. 31-35
- GONZÁLEZ SANTOS Rafael. — Quan Granollers explica contes núm. 39 p. 25-27
- REQUENA M. Concepció. — Maltractaments infantils núm. 37 p. 33-36
- SOLER PUIG Anna. — Quan els nens tenen cura d'ells mateixos núm. 34 p. 38-39

Sociologia

- CONWAY Lisa. — La integració multicultural núm. 35 p. 33-37
- ORTA Dolors-FORÉS Mercè. — La Sida i els infants a l'escola núm. 36 p. 38-40
- SAN FABIAN MAROTO José Luis. — Els nens davant la violència núm. 36 p. 29-31

AUTORS

- ANDÚJAR Pepi. — El nostre «espai» ara núm. 37 p. 14-17
- ARTIGAL VALLS Josep M. — «Yo soy la mare» núm. 37 p. 19-25
- ASTIAZARAN ARISTIZABAL Luisa. — Educar euskaldunitzant núm. 36 p. 22-24
- BARBAL RODOREDA Margarida. — Escoltar i estimar la música núm. 37 p. 8-10
- BERNE Eric. — Els anys plàstics núm. 34 p. 12-13
- BOX CARRATALA Conxita. — El nostre «espai» ara núm. 37 p. 14-17
- CARLES BUIGAS C.P. — Transformació núm. 39 p. 15-19
- CARÓS Jordi. — Una activitat de barri núm. 37 p. 29-32

- CARREÑO Júlia. — Una activitat de barri núm. 37 p. 29-32
- CARRIERE Josep. — El xumet, un objecte a debat núm. 34 p. 36-37
- CLIMENT CASTELLÓ Teresa. — Les vacances dels nens quan els pares treballen núm. 36 p. 26-28
- COCEVER Emanuela. — Serveis Públics per a la primera infància? núm. 34 p. 28-30
- CODINA M^a Teresa. — Sortim? Oi tant...! I abans caldrà núm. 36 p. 6-11
- CODINA M^a Teresa. — Protagonista, el grup de 3 anys núm. 37 p. 2-5
- COLS CLOTET Carme. — El nostre «espai» ara núm. 36 p. 13-16
- COLS CLOTET, Carme. — La bata núm. 39 p. 9-11
- CONWAY Lisa. — La integració multicultural núm. 35 p. 33-37
- DEWEY John. — Democràcia i escola núm. 37 p. 7
- DIENES Zoltan Paul. — Quelcom d'insòlit núm. 34 p. 4-11
- DURAN Teresa. — Continuitat educador-grup de nens núm. 34 p. 14-16
- DURAN Teresa. — Conversa amb un pintor núm. 35 p. 30-31
- DURAN Teresa. — Primer any de vida núm. 36 p. 17-18
- DURAN Teresa. — La Rosó a la platja núm. 37 p. 42-43
- DURAN Teresa. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- DURAN Teresa. — Conversa amb H. Penn i P. Johnstone núm. 39 p. 12-13
- DURAN Teresa. — Tot jugant, jugant núm. 39 p. 23-24
- NIU D'INFANTS E.B. — Continuitat educador-grup de nens núm. 34 p. 14-16
- EDO TERESA — S'aprèn a posar atenció núm. 38 p. 7-9
- EL PASSEIG Llar d'Infants. — Anem canviant el nostre estil de treball núm. 35 p. 21-24
- ESPALLARGUES Mercè. — Duc ulleres núm. 37 p. 39-40
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Antonio. — Els límits núm. 34 p. 31-35
- FLAMERICH Dolors. — La Pepa de deu núm. 38 p. 38-39
- FORÉS Mercè. — La Sida i els infants a l'escola núm. 36 p. 38-40
- FORNASA Walter. — Un projecte per a l'escola bressol núm. 35 p. 14-17
- GARRA Pilar. — Llibreta-Diari núm. 38 p. 12-15
- GARRIGA Àngels. — L'històric de la Llúcia núm. 39 p. 34-36
- GIMÉNEZ Dèlia. — El nostre «espai» ara núm. 38 p. 16-18
- GIMÉNEZ Toni. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- GÓMEZ BRUGUERA Josepa. — Els poemes dels nens núm. 35 p. 25-29
- GÓMEZ Isabel. — Es menja pels ulls? núm. 39 p. 32-33
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — La infància com a programació de la vida núm. 34 p. 12
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Huxley: condicionar per educar núm. 35 p. 18
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — De les primeres escoles de pàrvuls a Catalunya S.XIX núm. 36 p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Una visió crítica del mètode Montessori núm. 37 p. 6
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — Origen i herència de les escoles bressol núm. 38 p. 10-11
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep. — El dret de l'infant a jugar núm. 39 p. 4
- GONZÁLEZ LORENZO Delfin. — Risc d'alguns animals (I) núm. 38 p. 34-37

COM I PER QUÈ FER SERVIR PINTURA A DIT

◆ ROSAL

46-fàn

La pintura a dit ROSAL juga un paper vital en l'educació del nen: A més a més de desenvolupar la seva habilitat manual i la seva sensibilitat visual i estètica, estimula la seva imaginació convertint-se així en un poderós mitjà d'expressió.

Ompli el cupó adjunt i trameti'l a COLORES FINOS ROSAL, S.A. c/ Sant Gervasi de Cassoles, 75 08022 Barcelona.

Rebrà per correu el fullet «Características y Técnicas de aplicación Pintura a dedo ROSAL».



FULET PINTURA A DIT ROSAL

Nom. _____ Cognoms. _____

Adreça. _____ Telèfon. _____

D.P. i Localitat _____ Comarca _____



COLORES FINOS
ROSAL

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



- GONZÁLEZ LORENZO Delfín. — Rise d'alguns animals (II). núm. 39 p. 29-31
- GONZÁLEZ SANTOS Rafael. — Quan Granollers explica contes núm. 39 p. 25-27
- GRIMALT ESTELRICH Antònia. — Riure i salut núm. 36 p. 33-36
- HUXLEY Aldous. — Guarderies infantils. Sales de condicionament neopaulovià núm. 35 p. 18-19
- JOHNSTONE Paul. — Glasgow. L'educació dels petits núm. 39 p. 12-13
- JUBERT GRUART Joaquim. — Primer any de vida núm. 36 p. 17-18
- LANUZA Empar de. — Enric perd una dent núm. 35 p. 42-43
- LLIBERTAT E.P. — La nostra classe, ara núm. 38 p. 22-25
- LURÇAT Liliane. — La socialització dels nens al parvulari núm. 35 p. 4-13
- MAJEM JORDI Teresa. — Tot treballant «el joc heurístic» núm. 37 p. 11-13
- «MARDUIX» — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- MUÑOZ Mati. — El nostre «espai» ara núm. 38 p. 16-18
- NEILL Alexander S. — El joc núm. 39 p. 4-5
- OLLÉ ROMEU M. Àngels. — En els terrats, de vegades hi ha gats núm. 34 p. 40-41
- ORTA Dolors. — La Sida i els infants a l'escola núm. 36 p. 38-40
- PENN Hellen. — Glasgow: L'educació dels petits núm. 39 p. 12-13
- PEP & BOCOL. — Deu anys d'animació infantil núm. 38 p. 27-29
- PLA Rosa M. — A jugar!... que fem matemàtiques núm. 34 p. 22-26
- PRANDI FARRAS Francesc. — El nen asmàtic a l'escola núm. 35 p. 39-41
- PRAT Carme. — S'aprèn a posar atenció núm. 38 p. 7-9
- RÀFOLS CASAMADA Albert. — Conversa amb un pintor núm. 35 p. 30-31
- REQUENA M. Concepció. — Maltractaments infantils núm. 37 p. 33-36
- REVERTER Roser. — A jugar!... que fem matemàtiques núm. 34 p. 22-26
- RIBAS MUNNÉ Aurora. — Una activitat de barri núm. 37 p. 29-32
- RIBAS MUNNÉ Aurora. — Libreta-Diari núm. 38 p. 12-15
- RODRIGUEZ M. José — S'aprèn a posar atenció núm. 38 p. 7-9
- ROS Roser. — Un passeig ben curiós núm. 36 p. 42-43
- ROS Roser. — La pràctica d'acollir mestres de pràctiques núm. 38 p. 4-6
- ROS Roser. — «L'històric de la Llúcia», presentació núm. 39 p. 34
- SALA SUREDA Carme. — Avaluació a l'escola 0-6 núm. 39 p. 6-8
- SAN FABIAN MAROTO José Luis. — Els nens davant la violència núm. 36 p. 29-31
- SERRA CAROL Teresa. — Les fitxes núm. 37 p. 26-28
- SOLER PUIG Anna. — Quan els nens tenen cura d'ells mateixos núm. 34 p. 38-39
- TSCHORNE Patricia. — Dinar a l'escola núm. 38 p. 31-33
- VALLES Jordi. — A jugar!... que fem matemàtiques núm. 34 p. 22-26
- VILAPLANA LAPENA Enric. — Els poemes dels nens núm. 35 p. 25-29
- VILAR MONMANY Mercè. — El concert de Santa Cecília a l'escola núm. 38 p. 19-21
- VILARASAU Asun. — El nostre «espai» ara núm. 38 p. 16-18
- VILARRUBIAS Pia. — Joc didàctic. Iniciativa del nen? núm. 34 p. 18-21
- VILASECA Imma. — Es menja pels ulls? núm. 39 p. 32-33
- YLLA Roser. — Es menja pels ulls? núm. 39 p. 32-33

cop d'ull a revistes

Didàctica

JUEGOS DE SOL Y SOMBRA. T.A. Hernández Martín. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 151, set. 1987, pp. 57-59.

LA MÚSICA COMO JUEGO. O.M. Toro Egea, A. Berral Berral. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 152, oct. 1987, pp. 30-32.

Educació

LES GRANGES-ESCOLA I ELS HORTS ESCOLARS EN EL MARC DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL. J.L. Domènech. «Revista de Psicologia y Pedagogía Aplicadas», vol. XIX, núm. 34-35, 1987, pp. 30-48.

Literatura Infantil

LIVRE ET PETITE ENFANCE À LA BIBLIOTHÈQUE DE MIREBEAU. Equip Redacció. «La revue des livres pour enfants», núm. 115-116, tardor 1987, pp. 52-53.

Llengua

EL MUNDO MÁGICO DE LOS SONIDOS FONÉTICOS INGLESES. A. Leeds, J. Robinson. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 152, oct. 1987, p. 34-36.

Orientació als pares

CUANDO LA FAMILIA ENTRA EN LA ESCUELA. Col·lectiu. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 151, set. 1987, pp. 12-15.

Pedagogia

LA INTEGRACIÓN EN UNA ESCUELA INFANTIL. «Acción Educativa», núm. 45, jul. 1987, pp. 11-15.

LES 5-6 ANS À LA RECHERCHE DE L'AUTONOMIE. M.H. Delval. «Pomme d'Api», núm. 260, oct. 1987, Dossier Parents, pp. 6-11.

Picopedagogia

ECOLOGIA DELLO SVILUPPO. Dossier. «Bambini 87», núm. 6, juny 1987, pp. 11-32.

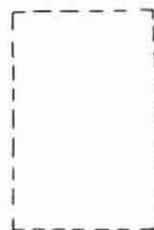
IL BAMBINO VIOLATO. O. Polleggioni, M. Zongoli. «Il giornale dei genitori», núm. 144, set. 1987, pp. 13-35.

Societat

COME NASCE LA PRESTIGIOSA «ROSA SENSAT» DI BARCELLONA. Laila Marani. «Bambini 87», núm. 6, juny 1987, pp. 6-8.

TEATRO RAGAZZI 87. E. Salvatori. «Cooperazione Educativa», núm. 8, agost 1987, pp. 21-28.

UN CURRICOLO UNIVERSITARIO PER LE MAESTRE DI SCUOLA MATERNA. Pietro Pansotti. «Scuola Materna», núm. 2, oct. 1987, pp. 12-14.



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 1988: 2.450,— 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 meua subscripció a **In-fàn-ci-a**

(Envieu el paper sencer)

(firma)



biblioteca

D. Zimmermann

Observación y
comunicación no
verbal en la
escuela infantil



M.E.C. Morata

ZIMMERMANN, D. **Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil.** Madrid. M.E.C. Morata, 1987

Un dels principals avenços que ha experimentat la ciència en aquest segle s'ha fonamentat en els estudis del llenguatge. La importància del llenguatge en la persona humana ha estat l'eix a l'entorn del qual han girat molts altres estudis i experimentacions. Entre ells va adquirint importància l'estudi del llenguatge no verbal. El llibre que presentem aquí té la virtut d'aplicar aquests estudis al món de l'Escola Bressol. Això el fa especialment interessant, tant més que el nivell de profunditat i de clara exposició divulgativa el converteixen en una eina d'allò més útil per a la nostra tasca.

Andrea Canevaro

INFANTS AMB DEFICIÈNCIES



Estudis
Rosa Sensat
Edicions 62

CANEVARO, Andrea. **Infants amb deficiències.** Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62. 1987

L'autor, un professor de Bolonya força especialitzat en la temàtica dels nens discapacitats, tracta en aquest volum de donar una visió àmplia i divulgativa del fet de la integració educativa i social del nen deficient. S'hi pot trobar una breu ressenya històrica de les actituds que la humanitat ha adoptat davant la deficiència, i un molt més llarg repàs a tots i cadascun dels aspectes que cal tenir presents per a la integració: el paper de la família, el llenguatge, l'escola, l'experiència, l'observació, els tipus de deficiències, el paper del mestre, l'ajut per a desenvolupar les capacitats i la importància de la socialització. No és un tema senzill, però és prou important i seriós com per llegir amb interès aquesta breu i concisa aportació.

NOVETATS

TÈCNiques D'EXPRESSIÓ ESCRITA. Cicles Inicial i Mitjà

La pràctica de la llengua escrita demana una sistematització, una programació i una metodologia molt clara perquè doni bons resultats. El contingut d'aquest dossier pretén donar resposta a aquest principi. En l'obra s'hi treballen la descripció, el vocabulari, la narració, i s'hi hi inclou un bon nombre de petits textos literaris, i també alguns exemplars de textos realitzats per nens.



DOSSIERS
ROSA SENSAT

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01

RVR
2160 420

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[®]
servei a l'ensenyament

