

PERSPECTIVA ESCOLAR 118

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1987



Psicomotricitat

ÍNDEX

<i>Primer dia d'escola</i>	1
PSICOMOTRICITAT	
1. <i>Concepte i contigunt de la psicomotricitat</i> , per Carme Àngel i Ferrer	2
2. <i>La psicomotricitat en els primers anys de vida</i> , per Mercè Bassetas	6
3. <i>La psicomotricitat a l'escola</i> , per Marta Carranza i Gil-Dolz del Castellar	10
4. <i>L'educació motora dels 4 als 11 anys. Necessitats i objectius</i> , per Teresa Lleixà i Arribas i Marta Carranza i Gil-Dolz del Castellar	14
5. <i>L'educació motora dels 11 als 16 anys. Necessitats i objectius</i> , per Teresa Lleixà i Arribas i Marta Carranza i Gil-Dolz del Castellar	17
6. <i>Aplicació terapèutica de la psicomotricitat</i> , per Josep Rota	21
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Casaglia: Una setmana alternativa al parc</i> , per Alessandra Orlandi i Anna Selva	27
Sortida	
<i>Geologia urbana: Proposta d'un itinerari per Barcelona, de la plaça de Catalunya al Museu de Geologia</i> , per Joan Bach i David Brusi	37
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>L'Escola d'Estiu d'enguany</i> , per M. Josep Udina	44
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Conclusions de les II Jornades d'APAs de Catalunya</i>	47
<i>Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural a Catalunya</i>	51
Bibliografia	
<i>Look, Hear!</i> , per Imma Benet	54
<i>Altres novetats</i> , per Biblioteca de Rosa Sensat	55
Per als nois i noies	
<i>Catalunya: la il·lustració en el llibre infantil i juvenil d'ara i abans</i> , per Fina Rifà	57
Bibliografia infantil	63
Pel broc petit	
<i>Veure-les venir</i> , per Mireia Puig	64

Fotografia coberta: Gabriel Serra



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïll, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3 340 ptes. — P.V.P. 375 ptes.

PRIMER DIA D'ESCOLA

Es va llevar. No tenia massa clar si era o no un dia diferent. Era el primer dia a l'escola de nens grans.

Va anar a l'habitació dels pares com cada dia, a despertar la mare. Sovint ella arribava primer que el despertador. De vegades la mare tenia molta son i es feia difícil despertar-la. Però mig adormida i tot li feia un petó, l'amanyagava.

—Ens llevem?— preguntava ell. La mare feia que sí però donava la volta.

—Esmorzem?— La mare es llevava. Aquell dia semblava que calia afanyar-se.

—Anirem a l'escola de nens grans; t'agradarà.

—I el Carles, també vindrà el Carles?

El Carles era el seu amic de l'Escola Bressol. Però no, deia que el Carles aniria a una altra escola. Però hi serien el Guillem i el Víctor. Aquell dia la mare no anava a treballar, aquell dia l'acompanyava a l'escola de nens grans. Arribaven a la porta de l'escola. Entraven. Veia el Guillem i també el Víctor.

Un nen, un nen únic, diferent. I un començament i un llarg camí. Un ésser humà, un petit ésser humà, un nen.

L'escola serà des d'ara una part important a la seva vida. Una escola en la qual el nen i la família dipositen unes esperances. Una escola que ens cal fer cada vegada millor. Fer-la millor entre tots de forma i de fons. 61.696 nens entren aquest curs a Pre-escolar. Les xifres són només xifres; els nens són sentiments i pensaments, goigs i pors.

Un nen i un altre nen al seu costat amb la bateta ratllada i la cartera. Diversitat a l'escola, cada nen un món, un bagatge, un caràcter, unes experiències... un pervindre.

Aquests dies es parla —gent del carrer, diaris, mitjans de comunicació— de totes les qüestions que suscita el començament de curs: la baixa de natalitat, el projecte de reforma, l'adequació dels centres, els percentatges que escolaritza l'escola pública i la privada... Tot això és important, com tot allò que anirà neguitejant-nos durant l'any.

Però nosaltres, per un moment, ara, avui, voldríem posar-vos un nen al davant.



CONCEPTE I CONTINGUT DE LA PSICOMOTRICITAT

per Carme Àngel i Ferrer

1. Què és la psicomotricitat?

La Psicomotricitat té dos grans objectius: l'estudi de la conducta motora i del seu desenvolupament i l'estudi de l'educació psicomotora.

Estudiar la conducta motora comporta descriure els diferents aspectes motors de la conducta del nen, la seva evolució, les seves manifestacions, i també intentar explicar quin paper hi tenen la maduració, l'ambient, l'aprenentatge, quines conductes són precursoras d'altres, en quina seqüència es donen, quina relació causal hi ha, etc.

Estudiar l'educació psicomotora implica analitzar els mètodes i concepcions educatius que parteixen de la vivència corporal, de l'acció amb el cos per a comunicar-se amb els altres, per a expressar sentiments i necessitats, per a assimilar coneixements.

Segons assenyalen Martínez López i Núñez, «com a concepció educativa, la Psicomotricitat es desprèn directament d'aquella concepció del desenvolupament psicològic del nen segons la qual la causa del desenvolupament es troba en la interacció activa del nen amb el seu medi ambient» (MARTÍNEZ I NÚÑEZ, 1982, p. 33)

2. Importància del moviment en el desenvolupament

Wallon parla de la marcada incidència i importància que el moviment té en la primera i segona infància. És a partir del moviment que el nen es comunica amb els adults, amb els altres nens, amb l'espai, amb els objectes. Amb el moviment expressa les seves necessitats, els seus desigs, malestars, benestars; es desplaça, manipula, actua. La seva primera comunicació és no-verbal, sinó tònica, corporal, gestual. El gest serveix de suport a la paraula i més endavant li és acompanyant.

A partir de l'acció el nen arriba a la representació mental, a la figuració, a l'operació...

L'adquisició de l'autonomia personal en rutines com el menjar, el dormir, la neteja, el domini dels esfínters i en múltiples activitats quotidianes com vestir-se, arreglar les coses, jugar, ordenar, treballar, etc., s'aconsegueix gràcies a la maduració motora en interrelació constant amb la cognitiva i l'afectiva.

Amb el moviment es relaciona tota la personalitat global del nen. També aprenentatges escolars com la lectura, l'escriptura i el càlcul, entre d'altres, tenen una base motora important.



Així, segons Harrow, el moviment és la clau de la vida i es dona en totes les manifestacions vitals.

Quan l'home efectua un moviment conscient, recorre a una coordinació dels àmbits cognitiu, afectiu i psicomotor (A. HARROW, 1978).

Per això és molt important l'estudi del desenvolupament psicomotor del nen, especialment a l'etapa zero-sis anys, que és quan té una incidència més gran en tota la personalitat global infantil, així com l'estudi de l'educació psicomotora i del plantejament de l'estimulació motora a l'escola.

3. Diverses concepcions sobre la Psicomotricitat

L'educació psicomotora és la que es preocupa del desenvolupament global del nen a partir del cos, del moviment. Es proposa facilitar el desenvolupament de les capacitats sensitiva, perceptiva, representativa, comunicativa, expressiva, a partir de la interacció activa del cos del nen amb el medi ambient.

És difícil separar l'educació psicomotora de la resta de l'educació infantil, ja que el moviment es pot observar i estimular en totes les manifestacions i activitats del nen.

És important que l'escola es planteji de quina manera facilitarà l'educació psicomotora, com a interacció activa del nen amb el medi, a fi d'aconseguir un desenvolupament òptim de les seves potencialitats.

En els darrers anys s'han proposat diferents concepcions de Psicomotricitat, totes elles interessants, si bé diverses per l'origen o la finalitat. A partir de les aportacions de Maigre i Destrooper (1976) podem parlar de:

- Wallon, Koupernick, Lézine, Bower, que l'estudien des de punts de vista psicobiològics, evolutius;
- Piaget, amb la seva visió cognitiva;
- Schilder, des d'una visió psicoanalítica;
- Luria, Hécaen, Ajurriaguerra, Benton, des de punts de vista neuropsicològics;
- Picq, Vayer, Lapiere, Aucouturier, Lou-des, Le Boulch, Harrow, amb la seva concepció psicopedagògica, i
- Guilmain, Delacato, Kephart, Frostig, amb una visió reeducativa, entre d'altres no menys importants.

4. Aspectes psicomotors

La maduració del psiquisme és un procés d'interrelació constant de l'organisme amb l'ambient.

L'ésser humà té unes estructures biològiques que li permeten l'adaptació individual, ontogenètica, a les realitats socio-culturals en què es troba immersit, gràcies a la gran plasticitat del seu sistema nerviós.

Segons Roca, «allò que s'hereta és molt més que en altres espècies animals, però no en conductes concretes i rígides, sinó en una estructuració orgànica que permet l'adquisició de les més variades i complexes conductes. L'ímpost que ha pagat la nostra espècie per arribar a ser superior ha consistit a desprendre's dels automatismes rígids d'adaptació a l'entorn i en canvi engendrar organismes ontogenèticament adaptables; incapaços de realitzar en la primera infància una adaptació a les circumstàncies més elementals del seu entorn i incapaços d'inscriure's en el medi humà sense l'ensenyança i suport dels organismes adults de la seva espècie» (J. ROCA, 1983, p. 34).

La constant interacció de l'organisme i el

4 medi possibilitarà l'adequat desenvolupament del psiquisme, en el qual incidirà extraordinàriament el procés educatiu. Sense unes adequades influències dels estímuls ambientals les funcions podrien restar atrofiades o almenys romandre poc desenvolupades.

L'educació psicomotora ha de facilitar l'estimulació global dels nens. Cal saber oferir situacions educatives que afavoreixin el desenvolupament del nen a partir de l'acció, el desplaçament, la manipulació, la comunicació, l'expressió, amb el cos.

L'educació psicomotora ha d'afavorir que els nens aconseguixin el següent:

- a. La regulació del to muscular, que és el grau de tensió i consistència dels grups musculars, apreciada per la seva duresa i extensibilitat. Incideix en la postura del nen, en els desplaçaments, en la manipulació, en la comunicació tònica amb els altres, en la manifestació de les emocions, en la vida afectiva i de relació.
- b. El control postural, com a manera de col·locar el cos en l'espai, és clau en l'adquisició de l'esquema corporal, en l'activitat relacional, en la capacitat d'autonomia, en l'orientació en l'espai.

c. L'aprehensió, a partir de l'evolució de la conducta del «grasping-reflex», de «l'abast», de la coordinació ull-mà, de la manipulació i utilització d'estrís.

d. L'esquema corporal, a partir de la consciència de les diverses sensacions-percepcions, interoceptives-viscerals, propioceptives-posturals, motores, exteroceptives, tàctils, visuals, auditives, etc., estretament interrelacionades i vivenciades en un marc afectivo-emocional, i també a partir de l'adquisició d'un correcte predomini lateral, d'un control de l'equilibri, de la respiració, de la veu, de la dissociació i coordinació de moviments simètrics i asimètrics, d'una adquisició progressiva d'aptituds físiques com la força muscular, l'agilitat, la velocitat, la destresa, el domini de moviments especialitzats, que permetran l'adaptació del cos al medi i la utilització d'instruments.

e. L'organització tacto-visio-espacial, que permet posar l'espai corporal en constant interacció amb l'espai exterior.

El nen, segons Lurçat, té dos tipus de coneixements de l'espai, el directe, obtingut amb la locomoció i la manipulació, i l'indirecte, amb la paraula (LURÇAT, 1976).

Amb tots dos dominarà el propi espai i l'ex-



terior proper, mitjà i allunyat. Les activitats pràctiques espacials, així com les figuratives, l'ajudaran a dominar les diferents nocions espacials de posició, desplaçament, posició relativa, projecció, etc.

A l'escola cal aprofitar la lectura de la imatge de T.V. i de vídeos per afavorir el domini progressiu de l'espai mitjà i allunyat.

- f. L'organització àudio-temporal, que és més complexa encara que l'anterior. El nen té dues maneres de conèixer el temps: la directa i la indirecta, amb les quals anirà dominant el propi temps, el propi ritme, el temps immediat, com l'horari, i el més allunyat, com la setmana, el mes, l'any.
- g. La comunicació i expressió psicomotora. El nen es comunica a través del to, del gest, de la mirada, de l'actitud corporal. Aquesta comunicació no verbal té una gran importància tant els primers anys com també a l'escola bàsica. El mestre ha de conèixer les característiques de la pròpia comunicació psicomotora amb els nens, amb els altres mestres, els pares.
- És amb tot el cos, amb la cara, amb les mans, que un es comunica i s'expressa. Cal treballar els moviments expressius de cara i mans a fi de dominar-los en la relació amb els altres.

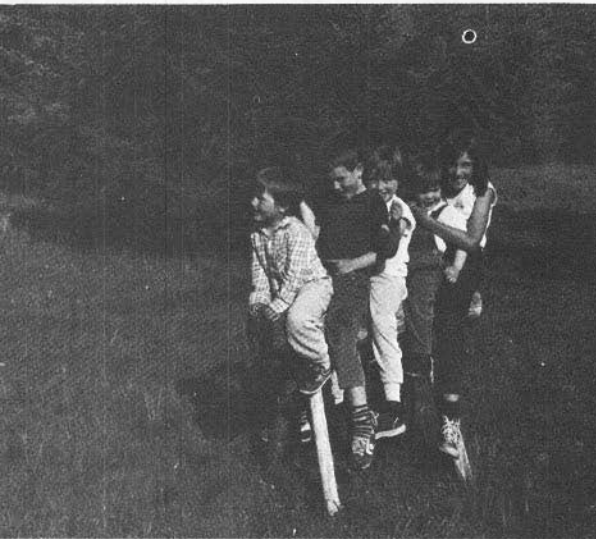
Tots aquests aspectes, cal estimular-los a l'escola.

Es pot fer a partir d'activitats quotidianes, especialment si són prou riques, motivadores, incitadores, per al nen. Però moltes vegades, a l'escola cal crear situacions expressives per afavorir el desenvolupament motor, ja que les situacions espontànies no són suficients. És el que pretenen les sessions d'educació psicomotora que es fan a les escoles, i que complementen l'activitat motora que el nen porta a terme de manera espontània durant tot el dia a casa, a l'escola, al carrer.

Cal que el mestre vegi clar com pot afavorir el desenvolupament psicomotor dels nens i que procuri a l'escola les condicions adequades per aconseguir-ho.

5. Bibliografia

- ANTON, M., *La Psicomotricitat al Parvulari*, Laia, Barcelona 1980.
- BOWER, T. G. R., «El desarrollo de la conducta motora» a *El desarrollo del niño pequeño*, Debate, Madrid 1983.
- CORIAI, L., *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*, Hemisur, Buenos Aires 1974.
- HARROW, A., *Taxonomía del ámbito psicomotor*, Marfil, Alcoi 1978.
- KOUPERNICK, C., *El desarrollo neuropsíquico del lactante*, Planeta, Barcelona 1981.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B., *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*, Científico Médica, Barcelona 1977.
- LE BOULCH, J., *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*, Doñate, Madrid 1983.
- LURCAT, L., *El niño y el espacio*, Fondo Cultura Económica, México 1979.
- MAIGRE, H.; DESTROOPER, J., *La educación psicomotriz*, Morata, Madrid 1976.
- MARTÍNEZ, P.; NÚÑEZ, J. A., *Psicomotricidad y Educación Preescolar*, Nuestra Cultura, Madrid 1982.
- ROCA, J., *Desenvolupament motor i Psicologia*, Generalitat de Catalunya, INEF, Barcelona 1983.
- VAYER, P., *El equilibrio corporal*, Científico Médica, Barcelona 1984.
- WALLON, H., «Importancia del movimiento en el desarrollo psíquico del niño», a *Psicología del niño* (Ed. Palacios), Pablo del Río, Madrid 1980.





LA PSICOMOTRICITAT EN ELS PRIMERS ANYS DE VIDA

per Mercè Bassedas*

Com es desenvolupa un nen? Com es desenvolupen els aspectes cognitius, motors, afectius i de llenguatge? Quin paper hi fem nosaltres, pares, educadors i adults en general? Aquestes preguntes són les que ens posem les persones que estem en contacte amb nens petits i que dia a dia anem veient els extraordinaris progressos que fan espontàniament.

¿Cal ensenyar al nen les adquisicions que es fan durant els dos primers anys de vida i que són bàsiques per al seu desenvolupament posterior? ¿Cal ensenyar a agafar objectes, a tenir la permanència dels objectes que desapareixen de la vista, a coordinar mitjans i fins, a imitar, a seure o a caminar o fins i tot a produir les primeres paraules?

Aquestes són altres preguntes que ens fem els professionals que atenen els nens petits.

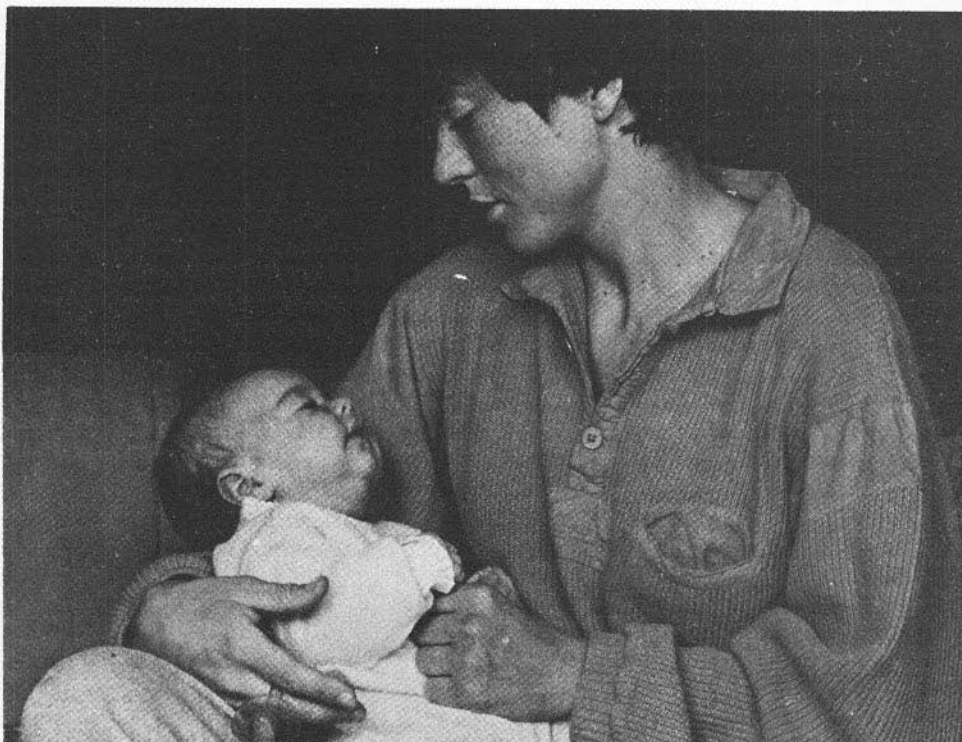
Si, com sovint es pensa, no cal ensenyar aquests aspectes, ens continuarem preguntant què caldria fer doncs, per estimular aquestes adquisicions tan naturals i espontànies en el desenvolupament del nen sense deficiències particulars.

Evidentment, tots aquests aspectes, entre d'altres que configuren el desenvolupament cognitiu, afectiu i social de l'infant, seran apresos pel nen, però la qüestió bàsica és el «com s'aprenen».

Conexim per les diferents teories que s'ocupen del desenvolupament del nen petit que tant la construcció dels esquemes intel·lectuals com l'organització de la seva realitat i la capacitat de representació es donen per la interacció del nen amb el medi que l'envolta. Aquesta interacció implica un contacte constant amb el medi, incloses les persones i els objectes als quals ell anirà donant una significació que al principi no tenen, gràcies a la seva maduració i a la presència des del primer dia de la seva vida de l'adult, la mare o substitut, que l'acull des del primer moment disposada a ajudar-lo en el seu procés de creixement.

En aquestes primeres edats, l'evolució tant física com psicològica que fa el nen és impressionant. Durant els seus primers dos anys el nen reorganitza de manera diferent els seus intercanvis amb el medi que l'envolta. Els passos d'un tipus d'organització a un altre constitueixen veritables revolucions en el sentit que signifiquen un canvi fonamental en les relacions entre el nadó i el medi.

*IMIPAE (Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació).



El desenvolupament del nen en aquests primers anys és global en el sentit que hi ha poca diferenciació en els aspectes concrets que es van desenvolupant. Els aspectes cognitius, afectius, motors i de llenguatge estan estretament relacionats des d'un principi, de manera que és molt difícil parlar dels avenços d'uns i no dels altres. El desenvolupament físic, neurològic i psicomotor és en part condicionat pels factors ambientals des del començament de la seva vida. Sense dèficits constitucionals evidents, un nen emprà els recursos psicomotors com a mitjà per avançar en el desenvolupament psicològic global. La coordinació de les accions de mirar i agafar permetran que el nen conegui els diferents objectes amb les seves característiques; la diferenciació i coordinació dels mitjans i els fins li permetrà aconseguir allò que vol; retrobar un objecte amagat li permetrà ampliar la concepció del seu món físic; la representació simbòlica el portarà a agilitzar la comunicació i per tant la interacció amb l'altre.

El que ajuda al nen a progressar és la presència d'un medi estimulador, enriquidor i confortant on rebí unes relacions afectives adequades, gratificants i estables que li facilitin el camí que ha d'anar seguint. L'entrada al món físic, el dels objectes, la fa el nadó acompanyat per la mare o substitut que, protegint-lo per una banda, li ha de permetre al mateix temps l'ajuda cap a l'autonomia i la diferenciació. El nen petit ha de rebre molt per poder desenvolupar una activitat motora i exploradora estructurant que estimuli el seu desenvolupament psicològic.

Els pares que porten el nen a l'escola bressol durant els seus dos primers anys de vida tenen com un dels motius la confiança que les persones que atendran el seu fill estan especialitzades en el coneixement de la primera infància.

Per això els pares confien que els educadors seran capaços de donar resposta a les demandes que el nen implícitament o explícitament faci, atenent tant els aspectes cognitius o motors com afectius.

La mare amb el seu sentit comú i l'educadora amb aquest mateix sentit i un més ampli coneixement del desenvolupament del nen han de permetre que aquesta evolució es produeixi sense salts ni presses, adequant el medi físic —espais, materials...— als seus interessos i a les seves necessitats. Com la mare, l'educador de nens petits no caldria que ensenyés res en especial al nen, sinó que es posés al seu costat i l'ajudés a anar endavant atenent les seves demandes i estimuland-li el creixement.

Permetre el desenvolupament espontani intervenint quan faci falta pressuposa un coneixement del desenvolupament global del nen petit, que vol dir, segons la meua opinió, saber en quin moment cal o no estimular una adquisició o proposar un aprenentatge.

Segons la comprensió que es tingui del desenvolupament del nen petit es pot actuar de diferents maneres. Una consisteix a anar «davant» del nen proposant-li sempre nous estímuls per avançar tot anticipant-se al seu desenvolupament. L'altra possibilitat, a l'extrem oposat, consisteix a privilegiar per sobre de tot la seva evolució espontània sense interferir ni

posar límits, anant «darrera» d'ella esperant que faci els avenços tot sol i gratificant-lo quan ho fa. Davant aquest dilema, penso que la possible solució que inclou els aspectes positius de les dues opcions seria la d'anar «al costat de». Entenent per aquesta opció el fet de seguir molt de prop les diferents adquisicions que va fent el nen, aprofitant-les i estimuland-les tot ajudant-lo a avançar cap el món dels grans. Els adults tenen unes expectatives posades en el petit, el qual, per la seva banda, desitja complaure i apropar-se a ells, quan té una motivació i un desig de fer-ho.

Centrant el tema en el desenvolupament psicomotor, caldria concretar que les activitats psicomotores, com totes les altres possibles, haurien de ser progressives i adequades sempre al moment evolutiu en què està el nen. Anticipar-se a les necessitats del nen pot donar uns resultats no massa satisfactoris, en el sentit que si estan molt allunyades del nen poden provocar, més que un avenç, un rebuig i un desinterès. Crec que és molt més útil, parlant sempre de nens amb una evolució normal, estar alerta dels seus progressos i estimular-los només quan



apareixen; no anticipar-se, sinó recollir els seus intents i ajudar-lo a avançar a partir d'aquell moment. El respecte pel ritme individual de les adquisicions, oblidant l'edat exacta en què cal que es doni una adquisició, permet aconseguir un avenç important i progressiu per part del nen i l'establiment d'una seguretat i en conseqüència d'una autonomia per anar endavant. Per això caldria també proposar les activitats noves quan les anteriors han estat ja assolides, sense interferir directament el ritme individual de cadascú. L'atenció que l'adult li dedica amb comentaris de reconeixement dels seus èxits fa que els seus avenços siguin reconeguts pel nen, ajudant-lo així a prendre consciència de les fites assolides.

Caldria afegir encara que l'opció a seguir també depèn de les característiques individuals del nen. Hi ha nens que o bé per les seves característiques constitucionals o bé per la seva situació relacional fan adequadament i al seu ritme les adquisicions; en canvi, n'hi ha d'altres que pels diferents motius o bé personals o bé ambientals necessiten sempre l'estímul o l'ajuda de l'adult que és amb ells. Sovint manca en aquests nens un motiu real o imaginat per anar endavant, per seure, per desplaçar-se, per posar-se dempeus, per parlar o per jugar. Coneixedors d'aquestes dificultats, són els educadors o els adults que estan amb ells els que han d'estimular qualsevol avenç mitjançant estímuls agradables, situacions adients, joguines, jocs, a part de proporcionar-los l'acolliment necessari.

La pràctica ens demostra que de la mateixa manera que la mare atén cada nen de manera diferent, també l'educador en contacte amb els petits ha de respectar la individualitat i l'originalitat de cada nen, perquè si bé sabem que hi ha un desenvolupament similar en tots els nens quant a fites a anar assolint, també coneixem l'existència de la gran diversitat de factors que incideixen en aquest desenvolupament estimul-lo o inhibint-lo.

Les activitats quotidianes com parlar al nen i escoltar-lo, jugar-hi, conuiu, entre d'altres, són les que permeten l'establiment de les bases que necessita el nen per anar endavant.

La base del desenvolupament del coneixement és l'acció, l'acció entesa com la capacitat d'actuar sobre els objectes que envolten el nen,

explorant-los utilitzant els mitjans que tots tenim: la visió, la pressió, l'audició, el raonament...

La relació amb els objectes, però, és sempre mediatitzada per l'adult. El nen, quan està bé, es dirigeix cap als objectes i porta a terme amb ells una activitat estructurant dirigida a un fi, però en canvi, quan no ho està, busca la persona per sentir-se confortat i anar després a la recerca de l'objecte. No hi ha, doncs, interès pel món físic, realitat que el nen ha d'anar organitzant, sinó que hi ha una bona relació afectiva i social que estimula aquest interès.

Per anar endavant cal que el nen se senti acceptat, estimat i atès la qual cosa li donarà la seguretat i confiança en si mateix per avançar. Observem com en moments en què el nen passa pels seus petits problemes evolutius normals hi ha moltes vegades un empobriment dels seus interessos i per tant dels seus avenços. Comprendre el conflicte que provoca la inhibició del progrés i ajudar el nen a sortir-se'n facilitant-li els mitjans més adients és el que correspon fer a les persones que atenen els nens. Tot progrés es dona quan hi ha una predisposició a rebre i un interès per anar endavant i al mateix temps una resposta de reconeixement per part de l'adult.

Si no és així, hem de parlar moltes vegades de falsos avenços, els quals no tenen una continuïtat perquè queden bloquejats.

M'agradaria, per acabar, incidir un altre cop en els tres aspectes que em semblen bàsics per a afavorir el desenvolupament global del nen petit:

- vigilar les relacions afectives i socials,
- conèixer i seguir de prop el desenvolupament del nen,
- valorar l'activitat espontània del nen com a mitjà per aconseguir un desenvolupament adequat.

Com portar a terme tot això seria ja el contingut d'un altre article que recolliria la importància del marc apropiat perquè es donin els progressos en el desenvolupament del nen petit, l'organització de les activitats, el seguiment dels nens, les primeres relacions, el paper de l'adult en els aprenentatges, entre d'altres.



LA PSICOMOTRICITAT A L'ESCOLA

per Marta Carranza i Gil-Dolz del Castellar*

Què hi ha de comú?

Parlar de psicomotricitat, d'educació física, de motricitat i d'un llarg seguit de mots, és, avui dia, entrar en polèmica. Les diferents tendències i corrents que han aparegut de forma massiva han provocat una dispersió i tergiversació de la tan cercada essència de l'activitat física.

Quan, a més, centrem aquesta activitat física en l'àmbit escolar, la crisi epistemològica i conceptual s'agreuja considerablement.

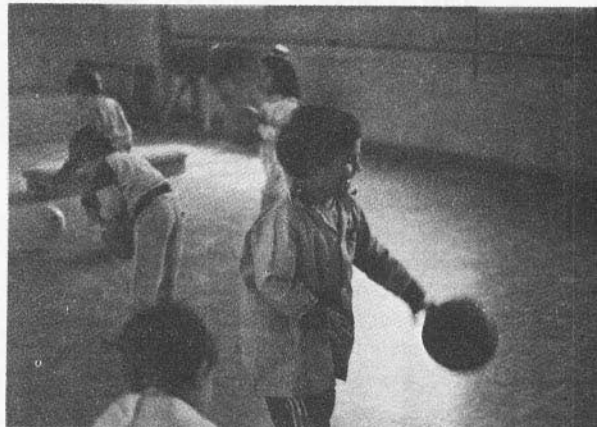
Aquesta crisi, però, l'hem d'entendre com un moment decisiu a partir del qual pot produir-se una regressió o bé un progrés; cal, doncs, agrupar els esforços i aconseguir com a resultat el progrés. Delimitar el camí que retorni a l'activitat motora la seva pròpia pertinença, independentment dels modismes que travessen les pràctiques corporals més esteses, és la tasca a la qual tots els motivats pel tema hi som convidats.

Què hi ha de comú entre les sessions del psicomotricista, les activitats proposades per un

professor d'educació física o una classe d'expressió corporal?

Segur que molt més del que ens imaginem, però per qüestions ben alienes als qui són realment els interessats —els infants— han sorgit conflictes, corporativismes i protagonismes entre les diferents tendències de l'exuberant jardí de les especialitats motores.

L'esmicolament resultant pot semblar perjudicial, però també hi podem trobar, amb opti-



*Llicenciada en Educació Física.
Llicenciada en Psicologia.
IME de Barcelona.

misme, aspectes positius: no és la pluralitat una garantia de riquesa?¹

La resposta no és senzilla i porta implícita una profunda reflexió: l'epistemològica i definidòria.

Es tracta, doncs, d'intentar trobar l'especificitat de tot el conjunt d'activitats físiques o pràctiques corporals, de topar amb la seva pertinència per d'aquesta manera agrupar i no dispersar, simplificar i resoldre i no complicar ni polemitzar.

En aquests moments en què la pràctica corporal està vivint una veritable explosió social que repercuteix en el desitjat reconeixement de l'educació física dins els currículums escolars de forma real,² els professionals que han estat treballant en aquest camp són conscients de la responsabilitat històrica que han d'assumir: la de definir el sentit i l'abast de la seva actuació.

La recerca, la reconstrucció, els nous plantejaments i la discussió seran protagonistes d'aquest moment innovador. Hem de fugir de tots els prejudicis acumulats i cercar una lectura entenedora per a tots. Tal com ens deia José M^a Cagigal (1981), «no consiste en complicar el movimiento corporal sino en vivir plenamente, inteligentemente cualquier movimiento, desde el más simple».

La psicomotricitat a l'escola, un repte difícil

La psicomotricitat, que sorgí en un context socio-cultural que tenia com a objectiu el «restituir al cos el seu valor» i donar-li l'autèntica significació, es va basar en aportacions psicològiques (Wallon i Piaget) i psiquiàtriques (Ajuaguerra), juntament amb les investigacions neurològiques, i va començar a actuar, fonamentalment, en el camp de la reeducació i la teràpia. Més tard, els corrents psicomotors proliferen i el que podria haver estat un punt de partida es converteix en un camp amb continguts i metodologies confusos que els mateixos creadors denuncien. André Lapierre i Bernard Aucouturier, escriuen:

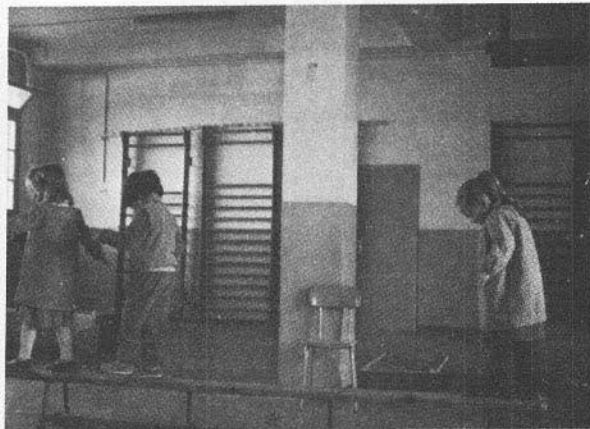
«El terme psicomotricitat, utilitzat constantment al llarg de diferents etapes conceptuals, amaga, actualment, significacions i formes de pensar molt diferents, fins i tot divergents».³

Malgrat tot, la psicomotricitat, per la innovació que en el seu moment va suposar i a causa del gran buit existent en aquest camp, aconsegueix atraure l'atenció d'alguns professionals de l'ensenyament i, amb molt bones intencions, s'introdueix a l'escola.

Potser per la manca d'una formació adequada de la major part dels professionals que assumeixen aquesta tasca o per l'excessiva rigidesa d'alguns corrents psicomotors (que tenen una aplicació al món escolar molt limitada) en l'intent de popularitzar la «psicomotricitat» a l'escola s'ha observat una gran dispersitat d'actuacions que en molts casos ha dut a errors com:

- L'excessiva intel·lectualització de la «psicomotricitat».
- L'abús de les activitats exclusivament manipulatives.
- Ser el punt de partida en la consecució dels aprenentatges pròpiament escolars.
- L'accentuació en l'expressió de tipus instrumental.
- La tendència a ignorar els jocs tradicionals.
- ...

Així, la funció pretesa per la «psicomotricitat», importantíssima sobretot en les primeres etapes del desenvolupament, ha estat mal entesa. Per això el terme es troba contaminat. Seria, doncs, necessari, cercar-ne un de nou en el qual tots trobéssim una identificació, per després actuar segons metodologies pròpies. No es tracta d'un intent d'unificació, sinó d'una ne-





cessitat d'evidenciar que dins la diversitat existeix un objecte comú.

L'«educació física» també ha sofert, al llarg de la seva història, ambigüitats i contradiccions. Des de la visió mecanicista de l'exercici fins la comprensió del moviment humà com un fet inclòs en la dinàmica relacional de l'individu, s'han recorregut molts camins empedrats, però sembla que darrerament, a causa de la professionalització i reconeixement social del marc que engloba l'educació física, s'estan fent grans esforços per fonamentar i justificar científicament la importància de l'activitat motora.⁴

Cap a nous plantejaments.

Educació física, educació motora, educació corporal, activitat motora... cal encara trobar el terme únic, però sí que s'ha trobat la definició i l'actuació pertinent.

La conducta motora o l'activitat motora, és el nostre objecte (Parlebas, 1985), l'educació física o l'educació motora, es perfila, doncs, com la pedagogia de les conductes motores i l'activitat motora com tota aquella que porti implícites conductes motores.

En aquest plantejament pren protagonisme l'ésser que es mou, no el moviment. Així, amb paraules de Parlebas, «les decisions, la personalitat, les estratègies motores, altres aspectes del subjecte i la seva condició sòcio-cultural, actuen tot prenent el paper rellevant».⁵

Aquest intent de definició porta implícits dos aspectes importantíssims. D'una banda el reconeixement de la necessitat de la intervenció pedagògica en aquest àmbit, però, com ens diu A. Imeroni (1985), no es tracta de «reintroduir el cos a l'escola», sinó de posar en evidència el significat d'una educació, dintre i fora de l'escola, que afavoreixi la corporeïtat,⁶ és a dir, de crear, en tots els ensenyants (pares i mestres), una actitud integradora de les activitats motores a les activitats quotidianes i escolars dels nens i nenes, aconseguir un desenvolupament de la persona que afavoreixi una autonomia cada cop més real i proporcionar els elements bàsics perquè l'alumne aprengui a conèixer-se acceptar-se, comprendre's i dominar el seu cos en situacions humanes.

D'altra banda, sobretot en l'àmbit escolar, cal fer esment al tipus de metodologia que es desprèn de la definició exposada.⁷ Aquesta metodologia troba els fonaments en:

- La situació del nen en un medi enriquidor afectivament i relacionalment amb gran diversitat de material adaptat a cada moment evolutiu.
- La provocació d'una selecció i discriminació de respostes per part del nen, afavorint, d'aquesta manera, l'actitud exploratòria i constructivista.
- L'opció per experiències motores variades i motivants que facilitin el descobriment de noves situacions motores.
- La creació d'un clima relacional positiu, de seguretat. La confiança en l'alumne i en les seves possibilitats d'aprenentatge personal són imprescindibles.
- El plantejament d'una avaluació basada en la autoavaluació permanent.

Podríem, evidentment, continuar indefinidament amb el puntejat, però el que es pretén és donar unes orientacions metodològiques, no una llista tancada i jerarquitzada de consignes.

Així doncs, hem tractat la motricitat com un element imprescindible en el desenvolupament global de l'infant i això ens ha dut a valorar la necessitat d'una pedagogia de la conducta motora adequada per pujar un graó en l'empresa de la renovació pedagògica.

Les activitats motores han de formar part de l'educació, però sempre i quan estigui reconeguda i entesa la seva pròpia dignitat i se n'eviti

l'ús com a activitats succedànies. La seva funció, tal com ens diu A. Imeroni (1985), es troba en la mateixa existència de l'home i en la seva història.

1. Qüestió plantejada per P. Parlebas en l'article *La crisi actual. Dispersió, multiplicitat i conflictes*, «Apunts» núm. 1, Barcelona 1985.

2. El reconeixement legal data de l'any 1961, però mai no ha estat acompanyat de la voluntat real d'aplicació, i les pràctiques corporals a l'escola han estat durament ignorades a la major part dels centres educatius al llarg de tots aquests anys.

3. LAPIERRE, A., i AUCOUTURIER, B., a «Société Française d'Education et de Reeducation Psychomotrice», núm. 35 (maig 1976), p. 45-47.

4. Diversos autors: *La educación física en las enseñanzas medias*, Ed. Paidotribo, Barcelona 1985.

5. PARLEBAS, P., art. cit.

6. Andrea IMERONI en l'article *El cos va a l'escola*, *Apunts*, núm. 1 (1985), ens parla de la forma següent de la «corporeïtat»: «De la panera de les oportunitats recobrades, surt amb la seva fascinació plàstica, regulada per nous pifres màgics: LA CORPOREÏTAT; s'insinua amb els ulls prenyats de nous significats en una societat disposada sempre a negar-la i incapaç d'introduir-la dins la proveta de les noves alquímies. Nous mags, embruixadors, follets i també músics amb pifres desafinats, la canten pels carrers del món sorprenent i meravellant els sense-cos, esclaus de la societat que consumeixen».

7. Associació de Llicenciats en Educació Física de la Universitat Catòlica de Lovaina, *Educación física de base. Dossier pedagógico nº 1*, Ed. Gimmos, Madrid 1983.

BLAZQUEZ, D. i ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Ed. Cincel, Madrid 1984.





L'EDUCACIÓ MOTORA DELS 4 ALS 11 ANYS. NECESSITATS I OBJECTIUS

per Teresa Lleixà i Arribas
Marta Carranza i Gil-Dolz del Castellar

La motricitat en el desenvolupament

Com s'ha exposat en un altre article, actualment és prou reconeguda la importància de l'acció motora en el desenvolupament de la persona. Al mateix temps que potencia les capacitats de moviment és una de les bases per al coneixement del món real i per a la construcció de la personalitat. L'acció representa el mitjà de l'infant per a explorar i acomodar les seves vivències i formar, d'aquesta manera, el terreny i l'adob per a futures experiències i coneixements. En aquesta línia, la motricitat se'ns presenta com un factor predominant per a l'aprenentatge social i l'adaptació a l'entorn.

Orientacions generals

Dins la diversitat de formes que pot adquirir l'activitat motora, creiem necessari destacar el joc motor com a element protagonista. El joc es converteix en un potent mitjà educatiu en el nostre camp en aquestes edats, ja que facilita el contacte corporal, les relacions generalitzades del grup classe, la participació, la col·laboració, l'acceptació de les possibilitats de cada un envers els altres i molts més valors que facilitaran la gran conquesta del món extern, fet que a la

vegada serà imprescindible per a assolir l'autonomia personal.

Amb el pressupòsit que el joc (espontani, codificat o elaborat) representa una de les eines fonamentals de l'educació física en aquestes edats, hem de tenir en compte, per a aquest i per a altres tipus d'eines metodològiques (situacions de repte davant problemes motors, treball per racons o circuits, etc.) alguns aspectes comuns:

En primer lloc, la varietat de les situacions que es proporcionin així com la diversitat i no





convencionalisme del material que es faciliti, ajudaran a augmentar el ventall de respostes possibles i, conseqüentment, a estimular la imaginació, la inventiva i noves formes de relacionar-se amb el seu entorn.

D'altra banda serà imprescindible, en aquesta línia, fomentar una recerca espontània i progressiva de noves possibilitats motores. Hem de tenir present que si el medi ho permetés i els nens i nenes estiguessin prou motivats, descobririen, tots sols, les agradables sorpreses que els proporciona «jugar a totes» amb el seu cos.

Pre-escolar

Què esperem de la motricitat?

La motricitat, que en aquesta edat intervinirà en qualsevol proposta pedagògica, ha de permetre avançar el nen en el seu desenvolupament (físic i psíquic) així com en la formació de la seva personalitat. És el moment de la construcció del propi «jo corporal» sobre el qual s'organitzarà l'esquema corporal.

Aconseguir un augment quantitatiu i quali-

tatiu quant a la disponibilitat motora davant noves situacions o estímuls variats és, sens dubte, un dels eixos principals de l'actuació motora en aquest moment evolutiu. Les activitats dels nens i nenes han d'estar orientades cap a la consecució d'un millor coneixement del propi cos, d'una percepció de l'espai i les seves relacions amb el temps i d'un progrés de les seves aptituds coordinatives.

D'altra banda, no hem d'oblidar aspectes tan importants i necessaris en aquesta edat com són l'estimulació de les funcions orgàniques, el desenvolupament equilibrat del cos i els hàbits d'higiene i salut. Finalment podríem situar-nos en una perspectiva afectiva i dir que, en un moment en què el nen és encara fonamentalment individualista, l'activitat motora li pot permetre descobrir «l'altre» i iniciar-se en les exigències de la socialització, entre les quals s'inclouen aspectes d'acceptació, respecte i comunicació.

Com aconseguir-ho

Aquests objectius es diversificaran i especificaran en una acció que s'ha de caracteritzar per la seva globalitat i varietat.

L'educador serà responsable d'afavorir aquesta acció proposant situacions, deixant actuar el nen i intervenint com a conductor sense caure en l'error, com ha passat en alguns sectors, de limitar-se a imposar activitats massa manipulatives o realitzades en espais reduïts o inadeguats, fet que treu la possibilitat de desenvolupar tot el potencial motor de l'infant.

Hem de tenir en compte que l'enfocament excessivament intel·lectualista, encarcaratament sistematitzat, pot arribar a bloquejar les necessitats d'exploració activa i el plaer lúdic del nen.

Cicles inicial i mitjà

Què esperem de la motricitat?

En el nen de sis a onze anys, la participació del cos sencer en el procés educatiu continua essent la premissa principal, però l'acte motor comença a prendre un significat més independent dels processos cognoscitius pròpiament dits.

En aquesta etapa cobrarà importància la dimensió qualitativa de la motricitat, que anirà orientada cap a la recerca d'una més gran efectivitat del gest. En aquest sentit es potenciarà el descobriment d'activitats més elaborades.

Si respecte als anys precedents parlàvem de la construcció del propi «jo corporal», aquí podem assenyalar l'estructuració de l'esquema corporal com un objectiu que hauria de quedar pràcticament assolit al final d'aquesta etapa. Aquest fet marca la necessitat de treballar de forma més sistemàtica factors motors com l'actitud, l'equilibri, la lateralitat, la coordinació dinàmica i l'organització espàcio-temporal, la qual cosa ens portarà cap a un enriquiment del gest motor.

L'activitat física ha d'ajudar al creixement, ha de contribuir al manteniment de la salut i ha d'ajudar al desenvolupament de la condició física. És cert que en aquests anys l'activitat física guanya en intensitat, però hem d'assegurar-nos que aquesta intensitat estigui d'acord amb el moment evolutiu del nen per tal de no provocar desequilibris en el seu desenvolupament orgànic. S'ha d'intentar no caure, per exemple, en una repetició d'exercicis estereotipats que pot arribar a perjudicar-lo.

La introducció d'activitats físiques collecti-

ves possibilitarà la comunicació i el contacte, bàsics per a una millora dels aspectes relacionals. Hem de considerar que aquests anys coincideixen amb uns moments en els quals la socialització és un dels principals objectius educatius. Així doncs, les activitats físiques en grup facilitaran situacions motivants on la col·laboració amb els altres o les accions grupals es troben implícites i per tant beneficiades.

Com aconseguir-ho

El joc, que en els primers anys es caracteritza per la manifestació espontània del nen, va adquirint al llarg d'aquesta etapa formes més elaborades per arribar a una codificació que compromet a una reflexió col·lectiva i a un respecte per les regles del joc. Les formes lúdiques passaran de tenir el seu principal valor en el simbolisme a convertir-se en veritables eines d'aprenentatge social.

L'educador trobarà en les activitats atlètiques, gimnàstiques, aquàtiques, etc., propostes d'aprenentatge que ajudaran al progrés de les respostes motores.

Aquestes activitats no han de ser enteses com una introducció a tècniques esportives concretes, sino que tindran un valor educatiu en si mateixes per la diversitat de les seves possibilitats. Pel que fa a les activitats atlètiques, trobem curses de diferents ritmes, salts en profunditat i d'alçada, superació d'obstacles, llançaments de diferents objectes, etc. En les activitats gimnàstiques destaquem els volteigs, els recolzaments invertits, els balanceigs i suspensions, els equilibris, etc. Les activitats aquàtiques facilitaran el treball de les propulsions, respiracions diverses, equilibris en un medi diferent, immersions, etcètera.

D'altra banda és imprescindible la proposta d'activitats en les quals el nen tingui l'oportunitat de carregar el seu gest d'afectivitat i pugui, així, fer del seu cos un incomparable mitjà d'expressió.

Finalment no hem d'oblidar que el medi representa un dels factors determinants de qual·sevol tipus d'activitat motora. Així doncs, no únicament haurem de vetllar perquè el gimnàs o el pati de l'escola estiguin condicionats, sino que a més intentarem aprofitar els recursos propis de la natura per als nostres objectius.



L'EDUCACIÓ MOTORA DELS 11 ALS 16 ANYS. NECESSITATS I OBJECTIUS

17

per Teresa Lleixà i Arribas
Marta Carranza i Gil-Dolz del Castellar

Activitat física i realitat del noi i de la noia

En la pre-adolescència i l'adolescència, el benefici i la repercussió positiva de l'activitat física i dels esports sobre el desenvolupament afectiu i intel·lectual és una realitat reconeguda actualment per tothom.

D'aquesta manera, la millora de les destreses motores i les capacitats físiques, juntament amb l'augment del rendiment motor de l'adolescent, proporcionen la possibilitat d'afirmar el concepte de si mateix i de sentir-se més *segur*. Les actituds físico-esportives proporcionen situacions en les quals el noi o la noia hauran d'enfrontar-se amb les seves possibilitats i trobar-se amb el món extern a partir del seu esforç. Per mitjà de l'educació física i l'esport es creen condicions altament favorables per al desenvolupament del *collectivisme* i de la *solidarietat*. Els exercicis i els jocs requereixen dels alumnes col·laboració amb els companys per cercar un objectiu comú, capacitat per superar dificultats i per dirigir els seus actes en grup, així com el domini de la seva individualitat en l'acció comuna. La continuïtat de la pràctica corporal donarà lloc a la creació d'hàbits higiènics, a la necessitat de viure l'esforç i a la recerca del plaer

intrínsec en la mateixa activitat física. Tot això contribuirà a afavorir l'educació física per a la salut del jove.

L'educació física en aquests nivells d'ensenyament ha de contribuir, doncs, a l'afirmació del jove com a tal i ha d'ajudar-lo a viure plenament, a superar-se i a enriquir aquests dies que hom qualifica com a crítics i conflictius. I ho ha de fer procurant subvenir a les seves necessitats i emmotllant-se als interessos del jove.

Així, doncs, els objectius que es persegueixen en aquestes edats amb l'activitat física se centraran, juntament amb la millora de la condició motora, en la necessitat d'introduir en la quotidianitat de la vida del noi o de la noia, la predisposició a relacionar-se, conèixer-se, autoaferrar-se, trobar-se amb les seves possibilitats i limitacions, divertir-se i, en definitiva, créixer a través d'una activitat física (recreativa, esportiva, etc.) adequada i que afavoreixi tots aquests aspectes.

L'educació física i la seva especificitat

L'educació física, com hem vist, enriqueix l'acció motora, intenta mantenir vius en el món

18 educatiu els seus mitjans i recursos. Així doncs, es proposa:

- Afavorir l'eficàcia motora incidint en el treball de les capacitats perceptives i coordinatives.
- Desenvolupar la condició física incidint en el treball de les qualitats físiques.
- Arribar a una comprensió global de les activitats físiques codificades i així introduir diferents esports i tècniques d'expressió.
- Mantenir la predisposició cap a l'activitat física recreativa.
- Adquirir hàbits d'higiene i salut.

El fet d'enumerar aquests objectius separadament no vol significar que siguin excloents, sinó que, contràriament, cada un d'ells incideix, més o menys en la resta.

Quin enfocament concret es pot donar a cada un d'aquests aspectes?

Capacitats coordinatives i perceptives

El desenvolupament d'aquestes capacitats en els anys anteriors ajudava a assolir l'estructuració de l'esquema corporal. En aquests mo-

ments en què, evolutivament, aquesta estructuració ja hauria de ser definitiva, es continuaran treballant les capacitats perceptivo-coordinatives, dirigides fonamentalment cap a la consecució d'una eficàcia més gran del gest motor.

Quant a les capacitats perceptives, caldrà treballar formes més complexes d'estructuració espacial (possibilitats d'establir relacions projectives i euclidianes —orientació sobre plans, descobriment de noves formes d'entendre les trajectòries dels objectes, etc.—) i de la seva relació amb el temps.

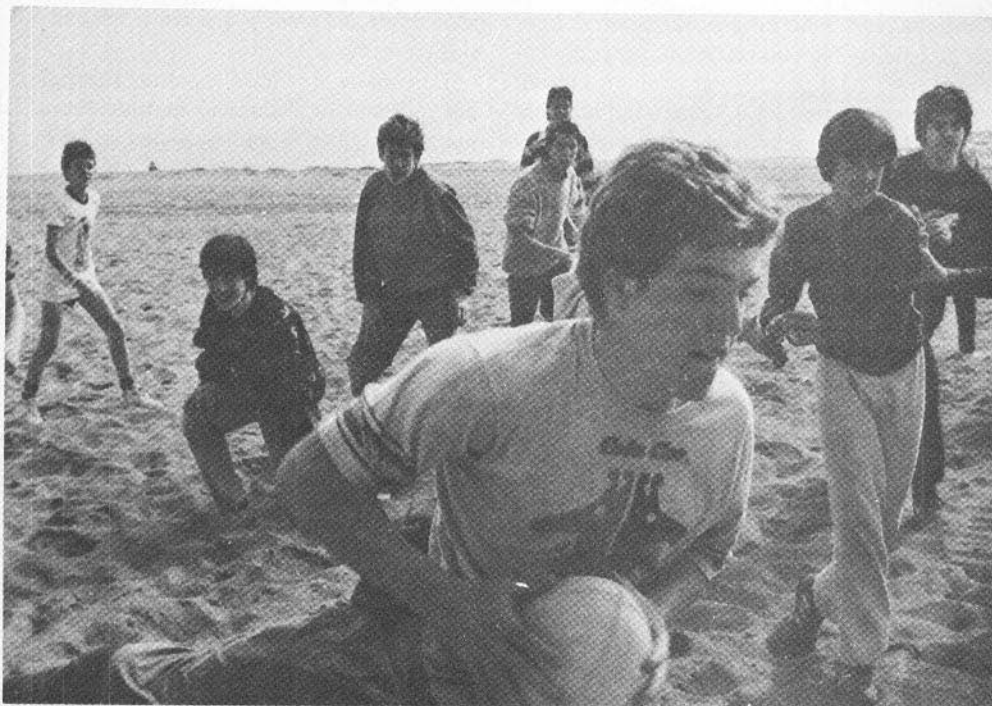
Pel que fa a les capacitats coordinatives, a causa de l'alt nivell de coordinació motora amb el qual s'hauria d'arribar a aquestes edats, restarà un treball de refinament.

Condició motora. Qualitats físiques

Un treball més sistematitzat de les qualitats físiques bàsiques (flexibilitat, força, velocitat i resistència) i resultants (agilitat, potència, etc.) permetrà millorar la condició física dels joves i augmentar el seu rendiment motor.

En el treball d'aquests aspectes es fa un salt important respecte als anys anteriors, ja que abans es realitzava de manera més general i la





major part de les vegades la millora d'aquestes qualitats anava implícita en altres objectius.

Ara predomina un treball concret per a cada una de les qualitats físiques, però respectant una intensitat adaptada a l'edat, que augmentarà progressivament al llarg d'aquest període en funció del desenvolupament físic dels nois i noies.

Iniciació esportiva

La iniciació esportiva, adequada i progressiva, pren un paper rellevant en submergir el noi en el món de la tècnica i de la tàctica, aspectes fascinants i molt atractius en aquestes edats.

Els esports que s'han d'introduir han de representar els diferents tipus: col·lectius, individuals, d'adversari, sempre en funció de les possibilitats de l'escola o del barri, del material de què es disposi i de les preferències dels grups.

També és important tenir en compte la funció compensatòria entre els esports, és a dir, que a més d'intentar iniciar tant a esports col·lectius com individuals, també s'ha d'aconseguir, dins cada tipus d'esports, combinar aquells que desenvolupen patrons motors diferents (per exemple en els col·lectius: bot, colpeig amb objectes, tocs,...) i treballin coordinacions òculo-segmen-

tàries (per exemple en els col·lectius: ull-mà, ull-peu,...).

Dins aquest aspecte, encara trobem un altre vessant importantíssim a destacar. Ens referim a l'impacte social que ha provocat, en els darrers anys, el fet esportiu. Aquest ressò predisposa els nois i noies a la pràctica esportiva, però cap a quin tipus de pràctica? En aquest punt, la funció de l'educador és fonamental per a orientar les activitats tenint molt present la necessitat paral·lela de mantenir una continuïtat i una ruptura respecte al món esportiu de la nostra societat. Continuïtat en el sentit d'aprofitar l'interès que provoca l'expansió esportiva actual, i la ruptura en la línia d'evidenciar les contradiccions implícites en l'esport espectacle i elitista (interessos econòmics, formes d'alienació corporal,...) i de propiciar un esperit crític davant el monstre de l'esport, amb l'intent de cercar els seus valors positius i educatius.

Tècniques d'expressió

Les activitats expressives, part important del programa, evolucionaran cap a formes més elaborades tècnicament: dansa, mim, acrobàcia en grup, jazz, etc.

En aquests tipus d'activitats és importantis-

20 sim destacar la doble progressió que es dona entre el treball tècnic i la creativitat. Les experiències i aprenentatges d'aquest conjunt d'activitats són insubstituïbles i imprescindibles per aconseguir un equilibri corporal complet. Malauradament, però, la vessant expressiva del moviment, a causa sens dubte de la poca preparació dels tècnics o de la seva inhibició, es deixa de banda en els programes curriculars. Això provoca un gran buit en el desenvolupament i es deixen morir els brots de moltes capacitats expressives de la persona.

Recreació i hàbits d'higiene i salut

Finalment hem de parlar de la necessitat de continuar incidint en l'adquisició d'hàbits d'higiene i salut a partir de l'activitat física, la qual cosa estarà present en tots els aspectes detallats en els punts anteriors i sobretot cal no oblidar el manteniment del joc com a tal per ajudar a

aconseguir una predisposició cap a l'activitat física recreativa.

Després de la reflexió exposada sobre el paper rellevant de l'educació motora durant la pre-adolescència i l'adolescència i les seves repercussions altament favorables en el creixement dels nois i noies ens trobem, contradictòriament, amb una educació en aquests nivells educatius que no és tractada com cal i fins i tot desapareix d'alguns currículums escolars. Paral·lelament, la societat en general també s'oblida de donar una oferta adequada i gratificant al jove necessitat d'activitat corporal.

D'altra banda i amb un aire optimitzant i esperançador pot notar-se un augment pel que fa al grau de sensibilització de la població envers els temes que envolten l'activitat física i desitgem que en poc temps pugi al lloc que li correspon colze per colze amb la resta d'àrees educatives.





APLICACIÓ TERAPÈUTICA DE LA PSICOMOTRICITAT

21

per Josep Rota*

Encara que em limiti a una parcel·la en l'aplicació que es pot donar a la psicomotricitat, com és la terapèutica, no puc deixar d'assenyalar el marc teòric general on em situo jo dins d'aquesta pràctica.

És sabut l'ampli ventall de pràctiques que s'inclouen al darrera del rètol «psicomotricitat»: des de postures mecanicistes, amb una valoració específica de les tècniques i del símptoma, fins a d'altres on s'incideix sobretot en els aspectes relacionals i més globals del nen.¹

La pràctica psicomotora² considera el subjecte en la seva totalitat, com una integració dels aspectes somàtic, afectiu i cognitiu i té en compte la interrelació que es dona entre aquests tres aspectes. La base de la pràctica psicomotora és l'acció com la manifestació concreta d'aquests tres vessants de la persona.

Breu fonamentació teòrica

Aquesta forma d'entendre el nen té la seva fonamentació en un conjunt de concepcions

teòriques. En citaré només les més significatives.

Els primers anys del segle XX, tant dins la psicologia com dins la neuropsiquiatria, va esdevenir com una mena de constant la unió de la motricitat, la intel·ligència i l'afectivitat. Recordem ràpidament la importància que, dins l'àrea de la psicologia, es donava al moviment, a l'acció, al concepte de «cos»:

- El moviment, l'acció, com l'origen i l'instrument a partir del qual s'estructura la intel·ligència (psicologia genètica de Piaget).
- La importància de la tonicitat, origen també de la comunicació (psicobiologia de Wallon).
- El cos, el lloc d'expressió de les pulsions inconscients, i on apareixen els símptomes, traducció d'una conflictitat interna.

Totes aquestes concepcions teòriques troben més endavant una aplicació pràctica en la síntesi que en fa J. de Ajuriaguerra. Amb ell la psicomotricitat s'institueix definitivament i s'aferma com una pràctica original i específica. Segons ell, els símptomes corporals ens permeten d'arribar al nucli del problema, que se situa nor-

*. Psicòleg i psicomotricista.

22 malment en el control tònico-emocional, origen de la relació. Les alteracions psicomotores del nen posarien de manifest, doncs, un desajustament tònico-emocional a les estimulacions del seu món intern i extern.

Aplicació de la pràctica psicomotora

Els camps d'aplicació de la pràctica psicomotora són tres: en l'educació, en la reeducació i en la teràpia. Assenyalaré només alguns pocs aspectes de l'aplicació educativa i de la reeducativa, sobretot per diferenciar l'especificitat de cadascuna d'elles, i reservar la modalitat terapèutica a unes indicacions ben delimitades, i situada en un marc i un context fora del qual no té sentit.

L'educació psicomotora se situa, dins la seva especificitat, en el discurs psicopedagògic d'una programació d'escola. Cronològicament, el seu camp d'aplicació arriba als 6/7 anys.

Pel que fa als seus objectius, podem assenyalar:

— Possibilitar en el nen el distanciament de les

seves emocions a fi d'accedir d'una manera harmònica a la capacitat operativa, en un terreny cognitiu.

- La capacitat de representació del propi esquema corporal com a punt de referència per a la comprensió de l'organització del món exterior. Tot això sobre la base d'una imatge corporal degudament elaborada i investida.
- Com a objectius més generals, la capacitat de comunicar, de crear i d'operar amb l'ambient que l'envolta (els altres, els objectes, l'espai).

A partir d'una disposició de l'espai, s'acullen les produccions i l'expressivitat motora del nen; s'utilitzen unes estratègies no-directives que permetin aconseguir els objectius proposats en un àrea, per al nen, de joc i de ganes de fer.

La reeducació psicomotora que es fa en petits grups té els mateixos objectius que l'educació, però considerats, en aquest cas, en una òptica de recuperació.

És important acollir les produccions del nen i reforçar les que són útils per a la seva evolució.

La intervenció reeducativa té en compte també la totalitat del subjecte, considerant la difi-



cultat, la patologia, el hàndicap, com una part d'un tot que evoluciona en una dimensió psicoafectiva.

A partir del treball corporal, acceptant les defenses i les estereotípies, el psicomotricista estimula el desig de l'acció, ajuda a recuperar les ganes de fer, subratllant sempre la part positiva, allò que el subjecte sap fer.

La *teràpia psicomotora* com a tractament individual és indicada per als subjectes que presenten greus alteracions en la seva capacitat de comunicar-se, degudes a problemes òrgànics o a greus desorganitzacions de la personalitat. L'especificitat d'aquest abordatge possibilita un treball amb el cos que permet al subjecte aconseguir una identitat corporal que l'obre a la comunicació.

M'estendré una mica més per a subratllar encara alguns aspectes diferenciadors de la reeducació i de la *teràpia psicomotora*.

1. La reeducació s'inscriu en un projecte global de la institució al voltant del nen. Depèn d'un conjunt, de l'equip de tots els professionals, conservant cadascú la seva especificitat. Aquest treball específic cadascú l'aporta i s'elabora en les reunions de l'equip.
2. La relació terapèutica idealment hauria de situar-se a l'exterior del marc institucional. En la *teràpia*, és el nen, o els pares, els que fan la demanda. Es respon a un desig de «canvi», sense el qual no és possible una situació terapèutica. És freqüent, però, que la institució aculli també aquests espais de *teràpia*. En aquest cas, s'ha de vigilar molt que sigui un espai «preservat». És important també la relació continuada amb els pares, a partir del compromís inicial establert amb ells.
3. La reeducació, encara que no es proposa de manera immediata un aprenentatge escolar, farà que aquest sigui possible en un moment posterior.
4. En la *teràpia*, és la història del nen la que apareix; generalment, la història del nen amb el seu pare i amb la seva mare.
5. En una situació de reeducació hi ha un condicionament i a la vegada una exigència de la institució escolar. Tractem l'«alumne». L'objectiu és de situar-lo en una posició favorable per a l'aprenentatge.
6. La relació terapèutica no es pot veure contaminada per cap d'aquests aspectes condi-

cionants. No es tracta un «alumne»; es tracta una «persona», fora totalment d'un marc i d'una exigència escolar. En la *teràpia* es treballa a un nivell profund de l'estructura personal, de la mateixa manera que en la reeducació podríem dir que treballem més a un nivell d'estratègies.

7. Les indicacions per a la reeducació psicomotora sorgeixen a partir generalment de les dificultats d'aprenentatge del nen. A partir de la primera observació del mestre, s'elabora amb el psicòleg un projecte reeducatiu per al nen. En aquest projecte s'inclourà l'espai de la reeducació psicomotora, si les dificultats del nen estan relacionades amb la seva organització corporal, i es fa evident una intervenció a partir de la seva expressivitat motora. Aquest treball és competència només d'un especialista, amb la formació adequada i necessària.
8. La necessitat d'una intervenció terapèutica, en algun nen pot ser descoberta inicialment en una situació escolar, però els requisits i les condicions per fixar el compromís ultrapassen totalment el marc d'una institució escolar.

Podríem resumir dient que els factors que diferencien una situació de reeducació d'una altra de terapèutica són:

el marc institucional,
la «gravetat» del nen,
les estratègies d'ajuda,
la formació personal del reeducador o del terapeuta.

Em situo altra volta en el context de la *teràpia psicomotora*, per tractar dos aspectes que em semblen importants.

El cos com a globalitat

Diem que l'objecte d'intervenció de la *teràpia psicomotora* és la totalitat del cos, el moviment considerat en la seva dimensió psicoafectiva. Aquest és un aspecte molt rel·liscós, ja que fàcilment podem continuar dient que el que interessa és una intervenció sobre l'imaginari, els fantasmes; en definitiva, sobre l'inconscient, i aquí fàcilment podem confondre'ns amb la in-

tervenció psicoterapèutica, dins un context psicoanalític. Intentaré aclarir i especificar la intervenció terapèutica psicomotora.

En l'òptica de la pràctica psicomotora, el cos es considera més des d'un model «informatiu». ³ Segons aquest model, el cos és quelcom capaç d'emetre signes i d'intercanviar aquest signes (comunicació). La paraula «signe» no es considera aquí tant en el seu valor de símbol, o sigui quelcom que remet a una cosa absent la qual substitueix, sinó en el seu valor d'intercanvi, que implica i provoca una circularitat d'informació.

La teràpia psicomotora està centrada en l'anàlisi de l'expressivitat motora, en el nivell i la modalitat de comunicació. Podria dir-se que per a la psicomotricitat, l'accent es desplaça de la «cosa que» es diu, a «com» es diu. La intervenció es fa més sobre l'expressió i no tan sobre el contingut. Per tant, considerant el model informacional, al qual abans em referia, un individu «és» la seva manera de comunicar, de dir, i una modificació en aquesta manera de dir equival a una modificació en la seva manera de ser. ⁴

En la psicoteràpia analítica, la resposta del terapeuta es dona en un pla simbòlic, i l'element simbòlic per excel·lència és la paraula. Per tant, és a través de la interpretació verbal que es lliga el nivell de l'expressió amb el nivell més profund del contingut. La paraula, com a instrument terapèutic, ha de desvetllar la correlació simbòlica entre el pla de l'expressió i el pla del contingut. Un símbol capaç de desvetllar un altre símbol. En aquest sentit, podem parlar de la paraula com un metallenguatge.

En la teràpia psicomotora, la tècnica d'intervenció no és a través de la paraula, almenys tal com s'utilitza en la psicoteràpia. És a través de l'expressivitat corporal del psicomotricista. El llenguatge de l'expressivitat corporal no té aquesta capacitat metacomunicativa: un gest no es pot referir a un altre gest. El llenguatge verbal també hi és utilitzat, però com un element descriptiu en alguns casos, i en d'altres, un llenguatge que intenta descobrir al subjecte el sentit amagat de les seves produccions. No és un llenguatge interpretatiu.

Aquest tipus de llenguatge i d'intervenció es fan possibles a partir d'un posicionament concret del psicomotricista davant el nen. És el que anomenem el «sistema d'actituds».

Sistema d'actituds del psicomotricista. L'escola del nen, a través de l'empatia tònica

Per simbolitzar, per fer propostes, abans és necessari comprendre. El psicomotricista interpreta *per a si mateix* el que està passant. Però pot succeir que aquestes interpretacions es converteixin en quelcom «tranquil·litzador», que a la vegada ens facin perdre de vista el nen. Una forma d'assegurar-se. Però la seguretat que compremem bé, s'ha d'originar a partir de l'escolta del nen. El psicomotricista escolta el nen gràcies a la seva empatia tònica. L'actitud d'escolta envers el nen, de la seva expressivitat motora, suposa un ajustament profund a un nivell tònic.

L'empatia consisteix en la capacitat de sortir d'un mateix i de descentrar-se cap a l'altre. És una manera de ser i de rebre l'altre, de percebre les més petites variacions emocionals d'una experiència que és sempre única. L'empatia es diferencia d'una situació de fusionalitat, on es dona una vibració harmònica amb l'altre. S'interfereixen dues vivències; es perd la distància i, per tant, la possibilitat d'ajudar el nen.

Company simbòlic del joc del nen

El psicomotricista s'inscriu dins el joc del nen, però no com un jugador més. En el seu projecte hi és molt present el camí que el nen ha de recórrer. No és un company *real* del joc del nen, perquè en les produccions del nen hi llegeix el sentit amagat de l'activitat simbòlica, i respon a aquesta activitat en funció d'aquest sentit. L'adult simbolitza uns certs papers, però no es deixa atrapar per cap d'ells. No és un objecte de la demanda del nen, sinó que respon a ella.

Seguretat i símbol de llei

La llei, tal com s'entén dins una sala de psicomotricitat, té molt a veure amb seguretat i permanència. És necessari que els nens amb una gran inseguretat tinguin unes referències molt clares, que siguin com els elements de contenció, que els permetin posar en joc dins la sala tot el seu «drama», a través de la seva expressivitat motora.



Una llei articulada, per tant, amb el desig del nen i per això mateix significativa.

Alguns elements de tecnicitat, específics de la teràpia psicomotora

És difícil parlar de tecnicitat, en abstracte, sense la referència d'un cas concret. Per altra banda, tota teràpia té molt a veure amb una creació constant. Això no obstant, vull fer constar, en aquest punt, un element que em sembla essencial d'aquesta pràctica: és el que anomenem «el plaer sensorio-motor». «El plaer sensorio-motor s'ha de reconèixer com la plataforma, com el camí real de canvi en el nen, com la font d'evolució de tots els seus bloqueigs, des dels més insignificants, fins als més greus».⁵

És el que fa que el nen experimenti el seu cos, l'experimenti des de les seves possibilitats reals, en un ambient de seguretat i de benestar. Tot això anirà construint la consciència d'un joc corporal, que està a la base de la identitat del nen. És a partir d'aquesta identitat que el nen s'obrirà a la comunicació.

Com ja he dit, és necessari que la relació terapèutica s'installi dins un espai de seguretat. Aquesta seguretat està molt en funció de la seguretat afectiva del terapeuta i de la seva claredat. Per això mateix, a més d'altres aspectes, es fa del tot necessari un espai de supervisió. No

hi ha teràpia, si no hi ha també un lloc de control personal del terapeuta.

Per concloure ja, vull fer constar, encara una vegada més, que la teràpia psicomotora, per poder dur-se a terme, requereix un marc i unes condicions adients. S'han d'evitar les situacions de confusió i preservar l'especificitat de cada espai. L'escola no és un lloc on es puguin fer teràpies. Els seus objectius i eines són uns altres, ben delimitats i ben concrets.

Vull acabar insistint en la necessària formació per desenvolupar aquesta tasca. S'ha d'evitar qualsevol tipus de pràctica «salvatge». Com a contrapartida, i paradoxalment, constatem la manca d'entitats reconegudes, que proveeixin d'aquest tipus de formació. Fins ara, hom ha hagut de ser un xic autodidacta, i decidir-se també per una de les múltiples ofertes de formació que, a nivell privat, existeixen al nostre país.

1. «Guix», núm. 93-94 (juliol-agost 1985).

2. Amb aquesta nomenclatura emmarco una forma específica d'entendre la psicomotricitat, que s'origina a partir de la pràctica i sistematització teòrica del prof. Bernard Aucouturier, a Tours (França).

3.4. «Pratica psicomotoria», Any III, núm. 3, Pàdua 1986, pág. 15-16.

5. B. AUCOUTURIER, I. DARRAULT, J. L. EMPINET, *La pràctica psicomotriz*, Ed. Científico-Médica, Barcelona 1985, (pág. 169-170).

editorial cruïlla

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

C

El Vaixell de Vapor



**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.

CASAGLIA: UNA SETMANA ALTERNATIVA AL PARC

Introducció

«El món de la vida» representa un terreny d'experiència molt forta, en el qual el nen, l'ésser humà, està totalment immersit. Un món en el qual conviuen moltes vides diverses, cada una amb un camí biològic propi i una història de relacions pròpia, però íntimament lligades entre elles per ritmes i equilibris naturals, cruels i salvatges de vegades, però sempre perfectes i meravellosos. Enfront d'aquest món de la vida el nen es planteja una sèrie infinita de perquès i és empès a cercar respostes vertaderes a qüestions que no són exclusivament científiques sinó existencials. Ha de poder accedir, doncs, a una pluralitat de continguts disciplinaris que l'ajudin a copsar els mecanismes interns de coexistència en aquest món de la vida i a comprendre què tenen de comú

tantes vides tan diverses entre elles, en què es diferencien, què altera els equilibris naturals, què els pot renovar.

Indiquem, d'una banda, alguns dels temes generals, i de l'altra els aspectes que els mateixos temes tenen en comú i que poden ser descoberts fins i tot conjuntament amb els nens de l'escola.

Temes:

Vida de l'home
Vida de les plantes
Vida dels animals

Aspectes comuns:

Els ritmes, els cicles biològics i les transformacions
Els hàbitats (les cases)
Vida familiar i de grup
Recerca de l'aliment
Ecosistemes, cadenes alimentàries

Panoràmiques, preses en diferents estacions, amb nens en activitat.



Per al nen és, en efecte, molt important copsar certes sintonies en el món natural que l'envolta per tal com aquests descobriments l'ajuden a comportar-se millor —per exemple amb un animalet, un arbre— en una situació de vida conjunta, a mantenir-se en pau, en equilibri, en benestar. Pensem en la importància que té comprendre que és propi de tots els éssers vius l'aventura del naixement, avançar a través de successives transformacions; tenir una casa, un hàbitat específic que garanteix el manteniment de l'espècie; tenir un rol i una funció pròpia i així fins a l'infinit.

¿Com connotar científicament la relació curiosa del nen amb l'ambient que l'envolta? En la realització del «Progetto-Casaglia» hem fet nostres —compartint-les plenament— aquestes indicacions:

«Per fer ecologia amb els adults i amb els nens no sembla oportú partir de les imperfeccions o de les situacions negatives, de naturalesa malalta. Cal partir de situacions de naturalesa sana, en les quals es pugui donar a la recerca condicions d'existència dels organismes i de les relacions internes. Un cop conegudes aquestes relacions correctes en situació natural, es podran comprendre els fenòmens contaminants i es podrà mirar de corregir les accions per afavorir el restabliment de situacions idònies per a la vida dels organismes i de l'home.

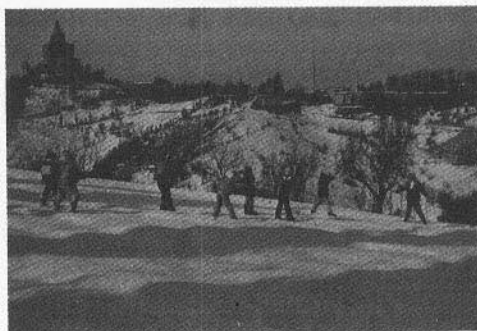
»El terme *ecologia* deriva de *oikos* = casa i de *logos* = discurs. Els nens poden comprendre, fins i tot abans dels cinc anys, el discurs sobre la casa, partint de casa seva, que coneixen bé, en la qual es mouen amb tranquil·litat i seguretat —partint doncs, d'un terme tranquil·litzador. Continuació natural d'aquest discurs sobre la casa —casa dels éssers vius— podrà ser el de l'aliment —aliment dels éssers vius. Necessitar una casa i cercar l'aliment són, en efecte, dues coses que fan semblants els homes, els animals i les plantes.

»Els *objectius* són:

- Fer adquirir comportaments correctes respecte a l'ambient i els seus organismes.
- Fer conèixer les relacions entre els organismes.
- Descobrir que cada un té una funció ben precisa.
- Comprendre els fets naturals i posar-hi atenció.
- Enriquir el lèxic i les capacitats lògiques.

»Les *modalitats* de treball són:

- Partir de l'ara i aquí amb objectes i esdeveniments propers per estendre des-



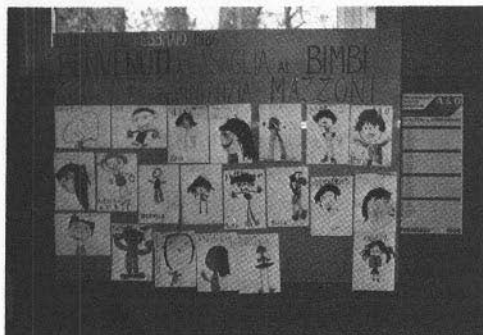
Panoràmiques, preses en diferents estacions, amb nens en activitat.

prés, progressivament, l'atenció a objectes i fets més allunyats.

- Presentar material visual motivador (fotos, diapositives, films).
- Estimular l'autonomia del nen en la realització de petites proves científiques, en la cura de cultius i cria d'animals.
- Fer servir molt les converses, les manipulacions, les recollides de material, els dibuixos.
- Mantenir el principi que tota observació parteix d'una visió global i s'aprofundeix lentament i gradualment a partir del detall més evident.»¹

Una aproximació ecològica a l'ambient, entès com s'ha indicat més amunt, col·loca certament en una òptica pedagògica que es proposa com a objectiu de fons, subjacent a qualsevol proposta didàctica específica, el d'*educar per a la pau*. Pau que, fins i tot abans de ser un contingut, un pla, una activitat, és sobretot una dimensió de vida a conquerir, un tendir constantment a... tots plegats.

Pensant en l'edat dels nens de parvulari és evident la necessitat de donar concreció a les paraules, d'experimentar-les i viure-les en primera persona. En la relació adult-nen, relació estructuradora en tant que l'adult és per al nen model de relacions afectives i socials i de modalitats cognoscitives, és important que s'eduqui en la pau precisament per donar un «ara i aquí» a una cosa (justament



El cartell de benvinguda.

la pau) que altrament podria viure's com a cosa llunyana, fantàstica, inabastable.

Cal, abans que tot, *incidir en el «model de comunicació»* present en les institucions escolars (però també familiars, del temps lliure...) i repensar les modalitats ofertes als nens per viure amb els adults, els companys, l'espai i els objectes que l'envolten —i, encara, repensar les possibilitats reals de paraula i d'acció que el nen pot desplegar en els diversos contextos educatius.

Una altra estratègia consisteix a prevenir i comparar aquelles actituds d'indiferència, abúlia, impotència, resignació o —d'altra banda— d'escàs domini d'un mateix o de violència gratuïta. Actituds que tenen el seu origen a la primera infància quan la curiositat, l'impuls emotiu, la iniciativa, les ganes d'afermar-se pròpies del nen han trobat obstacles nets, encoratjaments pobres o canalitzacions massa rígides. El patrimoni cognoscitiu del nen troba suport precisament en la motivació a *aprendre per comprendre i actuar*.

El «Progetto-Casaglia»

Estem convençuts que l'experiència de Casaglia sintetitza en concret aquesta actitud educativa, vivint, d'una banda, una dimensió relacional adult-nen, nen-nen, adult-adult, que tendeix a la conquesta d'un

viure junts serè i compromès, i proposant, de l'altra, pistes de treball que motiven el nen a immersir-se amb curiositat i respecte en una natura tota ella per descobrir i conèixer. La utilització de rituals i objectes mediadors, l'atenció al singular i la valoració d'allò que es pensa i es construeix conjuntament, l'elecció d'instruments de treball orientats a l'aventura en l'ambient, l'afectivitat i la fantasia com a aproximacions naturals del nen al món de les coses, els coneixements científics com a resposta als perquè i com a hàbit transferible... són alguns dels elements bàsics del «Progetto-Casaglia».

Un projecte, per tant, que posa en relleu certs aspectes del que és habitual precisament perquè és viscut en un ambient estimulant i alternatiu, però que, tanmateix, resulta transferible a la realitat escolar habitual pel que fa a pressupòsits de base del seu plantejament metodològic.

Què és

Sobre la base d'un projecte ciutadà, l'any escolar 1983-84 es va dur a terme una estructura permanent capaç d'oferir a tots els parvularis de Bolonya l'oportunitat d'una setmana a la muntanya, de la qual es podia fruit de setembre a juny amb una plena utilització de tots els períodes estacionals (se'n va excloure l'estiu per exigències del calendari escolar). És una *setmana alternativa* respecte als hàbits de cada dia perquè posa els nens en contacte directe amb un ambient natural ampli, que ho envolta tot, estimulant, explorable totalment i ric en oportunitats noves d'aprenentatge.

Nascut per voluntat de «l'Assessorato Pubblica Istruzione» de l'Ajuntament de Bolonya, el «Progetto-Casaglia» es col·loca en l'àmbit de les iniciatives ciutadanes promogudes i secundades pel Centre d'Assessorament del mateix «Assessorato» i és coordinat directament per Anna Selva —ensenyant incorporada al Centre de Documentació amb l'encàrrec de dur a terme el projecte.

A qui va adreçat?

A tots els parvularis, però en particular:

- als nens de cinc anys
- a les escoles del centre històric, o mancades d'espais verds
- a les escoles «disposades» a una «nova aventura»

Cada any es poden utilitzar trenta setmanes i diverses possibilitats d'excursions d'un dia per a un total d'uns 1.400 alumnes.

On és?

A Casaglia, en els espais disponibles (dues aules més serveis) a l'interior d'una casa que alberga una monosecció de parvulari. S'ha mantingut l'estructura escolar funcionant en la seva totalitat i emprant-ne una part amb una hipòtesi d'utilització ciutadana.

Per què ha nascut?

El projecte d'una utilització ciutadana de Casaglia neix a partir d'algunes consideracions més generals sobre el coneixement de l'ambient i sobre el significat que aquest coneixement té en l'aspecte educatiu.

Oferir al nen un *ambient natural* fent-l'hi viure mitjançant recorreguts lúdics en els quals els aspectes de fantasia, motors, científics, ecològics,... interactuen entre ells i s'integren, vol dir també encaminar-lo cap aquella consciència de defensa de l'ambient tan actual avui dia.

Conèixer i utilitzar el territori, del punt de vista pedagògic-didàctic, vol dir descobrir totes les variables, fins i tot les més amagades, i apropiari-se amb intel·ligència i consciència de totes les possibilitats que ens ofereix. Coneixement i utilització, doncs, que signifiquen sobretot *respecte a la seva originalitat*. És oportú que aquest coneixement i aquest respecte constitueixin objectius de l'educació, valors que ens apropiem no amb

una transmissió passiva d'informacions i actituds, sinó en una dimensió de vida que ja els conté i pels quals és caracteritzada significativament.

Quines finalitats es proposa

1. Fer viure els nens en un context natural no habitual, capaç, d'una banda, de respondre amb més claredat a algunes necessitats infantils que sovint la realitat urbana censura (necessitat d'aventura, de reinvençió, de descoberta motora,...) i de l'altra, d'estimular en els mateixos nens curiositats i interessos nous que surtin dels estereotips de cada dia.
2. Posar aquesta experiència en relació circular amb la resta de la programació de l'escola.
3. Formalitzar conjuntament amb els nens un miniprojecte per a la setmana.

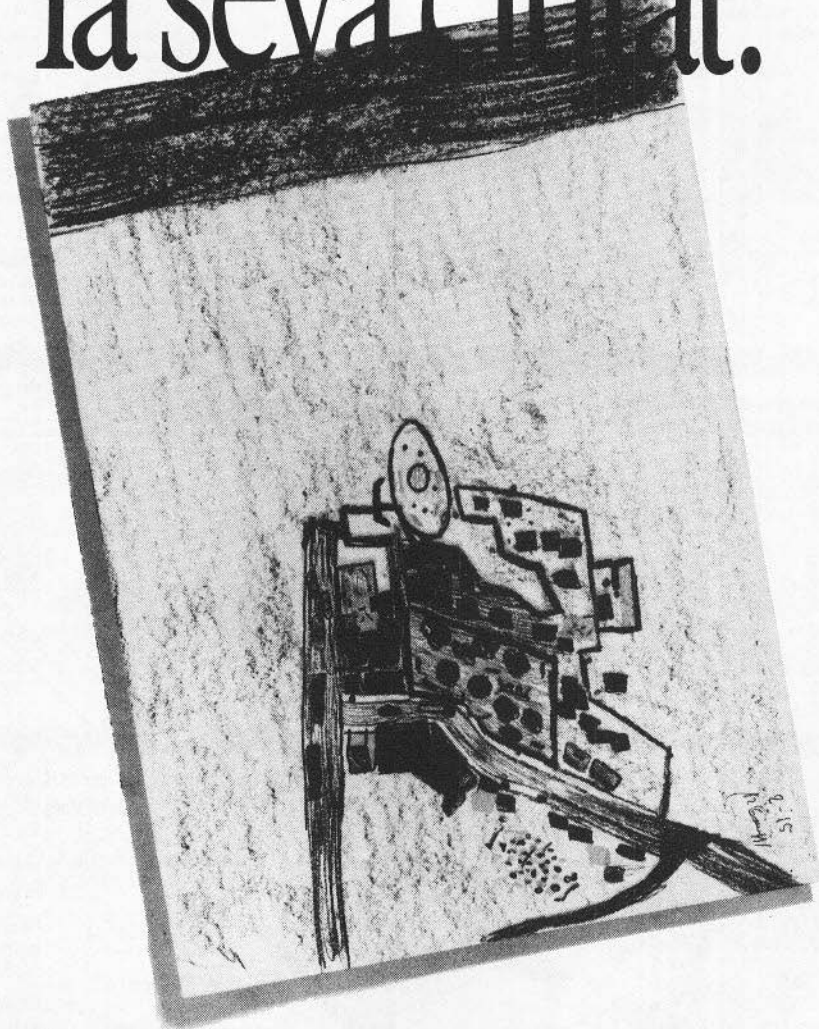
Què es fa a Casaglia

El «Progetto-Casaglia» ofereix a totes les escoles un mateix plantejament metodològic, organitzatiu, de procediment i, en ell, s'hi col·loquen els projectes «originals» de cada una d'elles. Aquests es diferencien per la tria dels continguts, del pla didàctic, de les estratègies d'actuació. El *plantejament metodològic general* consta de tres etapes fonamentals:

Abans: Representa la fase preparatòria de l'experiència i implica nens, educadors, pares —és important, en efecte, crear expectatives, cultivar motivacions, fer hipòtesis... En aquesta primera fase es recorre a alguns objectes mediadors entre el món encara desconegut de Casaglia i el món conegut pel nen. Aquests objectes són: el missatge-invitació — la cartera — la bossa personal.

Durant: Representa l'experiència de la setmana que tradueix una hipòtesi de treball

Els nens i la seva ciutat.



28 de setembre / 28 d'octubre 1987. Hivernacle. Parc de la Ciutadella

Libres per a l'escola

el tinter
dels clàssics



Els grans autors catalans (de Ramon Llull a Salvador Espriu i Mercè Rodoreda) a l'abast dels infants. Llibres ben escollits magníficament il·lustrats, amb introduccions (sobre l'autor i sobre l'obra) i amb un glossari de paraules i expressions difícils.

225 ptes. cada volum

Gillot, bandoler

Carles Riba. Dibuixos de Montserrat Ginesta

Poesies

Jacint Verdaguer. Dibuixos de Fina Rifa

Tres contes xinesos

Josep Carner. Dibuixos de Montserrat Ginesta

Els almogàvers

Ramon Muntaner. Dibuixos de J.A. Valivé

Exemples

Francesc Eiximenis. Dibuixos de Plàzin Bayés

Cançoner català

Dibuixos de Roser Capdevila

El gos de casa

Àngel Guimerà. Dibuixos de Montserrat Tobella

La Rossa

Emili Vilanova. Dibuixos de Carme Peris

El pescador de Barcelona

Valeri Serra i Boldú. Dibuixos d'Irene Bordoy

Tereseta-que-baixava-les-escales

Salvador Espriu. Dibuixos de Carme Solé

Col·lecció il·lustrada per a infants. Textos clàssics o d'autors actuals, de lectura fàcil i suggerent.

L'estel de Joanton

Ricardo Alcántara. Dibuixos de Montserrat Ginesta

El gegant egoista

Oscar Wilde. Dibuixos d'Agustí Asensio

El món de les coses perdudes

Mercè Company. Dibuixos de Mercè Aranega

Les tres preguntes

Lleó Tolstoi. Dibuixos de Montserrat Tobella

Riquet del Plomall

Hans Christian Andersen. Dibuixos d'Irene Bordoy

Ivan i el llop gris

Rondalla russa. Dibuixos de Carme Peris

650 ptes. cada volum

LLIBRES DE LA I DE LA J



Col·lecció Les Arrels. L'aventura i la història.

Oriol Vergés

Dibuixos de Pere Virgili

Els tres pergamins de Ripoll

5.^a edició

Cavallers i pagesos

4.^a edició

La crida de la mar

3.^a edició

Desperta ferro!

Els almogàvers

3.^a edició

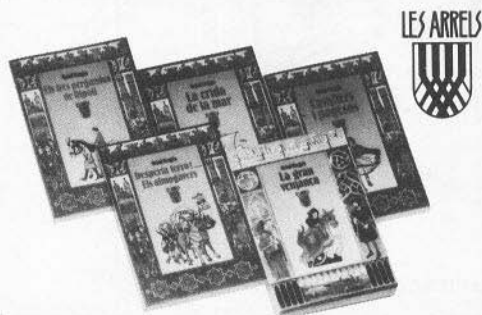
La gran venjança

La ciutat emmurallada

Els pagesos revoltats I, o les tres monedes de l'amistat

Els pagesos revoltats II, o les tres monedes de l'odi

490 ptes. cada volum



LES ARRELS



Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona

pensada amb els nens. Aquesta hipòtesi comprèn tant la imaginació del nen com els objectius pedagògic-didàctics de l'adult.

També, en aquesta fase, hi són presents alguns objectes mediadors:

- El cartell de benvinguda.
- La caixa de recollida d'objectes.

En particular, a la caixa hi ha objectes que inviten els nens a l'observació, a l'exploració, a recollir i escoltar (comptafils, pala, cubell, pinces, vasos amb xarxa protectora, binocles, cassette...), tot garantint la indemnitat personal i el respecte a l'ambient.

Una part, doncs, del projecte de l'escola.

En subratllar l'originalitat d'aquests projectes, ens cal assenyalar també com aquesta experiència ha permès confirmar o descobrir una *actitud professional* lligada no només a Casaglia, sinó que pot i ha de ser traslladada a la realitat escolar a la qual es pertany. Els aspectes relacionats amb aquesta actitud són:

- a) valoració del context de relació i comunicació.
- b) projecte d'adults i nens
- c) documentació constant de l'experiència
- d) adquisició d'un hàbit científic
- e) utilització de l'element fantasiós
- f) ús de tots els llenguatges verbals i no verbals
- g) invenció de plans de treball-joc

Després: Representa la continuïtat d'aquesta experiència a l'interior de la pròpia esco-

Els nens surten al parc i fan servir objectes de la caixa.



la. Recordar, reconstruir, aprofundir i reelaborar, retornar a Casaglia, comunicar amb els altres.

Les novetats per a l'any que ve

- a) Reciclatge científic-ecològic per als educadors, mestres i conjunt.
- b) Construcció d'un material didàctic per al coneixement de l'arbre.
- c) Experimentació del projecte amb els nens de 2 anys de l'escola bressol i amb el primer nivell d'escola bàsica (6-7 anys).
- d) Connexió amb les iniciatives de l'Any Internacional de l'Àmbient, sol·licitant:

- Laboratori ecològic-científic entès com a estructura permanent de suport de les activitats de reciclatge dels adults, dels plantejaments didàctics amb els nens, de les oportunitats d'observació i d'experimentació.
- Ruscus, caus i nius per a ús didàctic.
- Repoblar la fauna típica del parc de Casaglia.
- Revaloritzar (estructura de l'edifici i tipologia dels animals que s'hi crien) les granges presents a les rodalies del parc, conservant-les i reutilitzant-les fins i tot com a suports didàctics.

Dos programes per a conèixer l'arbre

Com que és important donar exemples concrets, referim, en una síntesi molt esquemàtica, l'experiència de dos parvularis de Bolonya —escola Giuseppe Dozza i escola Marzabotto— que durant la setmana viscuda a Casaglia han volgut portar els nens a la descoberta de l'arbre: estructura, vida durant les estacions, alimentació...

Elements comuns a tots dos projectes:

- a) coneixement de l'arbre = objectiu

- b) creació d'una relació sobretot afectiva amb allò que es vol conèixer
- c) ús d'estratègies de mediació entre el nen i els coneixements científics.

1. «ENTREVISTA A L'ARBRE».

Escola G. Dozza, curs 1984-1985.

L'entrevista a l'arbre és el punt de partida per copsar les preguntes dels nens i el punt d'arribada per saber formular-les directament a l'arbre i obtenir-ne respostes exhaustives.

Les etapes:

- a) Es programen tres sortides a Casaglia (a la tardor, a la primavera i a l'hivern) per viure les transformacions estacionals en un context més ampli respecte a l'espai verd dels voltants de la pròpia escola. A cada sortida, l'exploració lliure del parc precedeix sempre la més organitzada i preparada.
- b) Exploració lliure per
 - captar els senyals de canvi a la natura
 - donar noms fantasiosos al parc per després tornar-hi a jugar.
 - descobrir mitjançant el moviment
 - descobrir «coses estranyes» (l'espantall, les arrels al descobert, la resina,...)
 - escollir els «arbres amics» als quals plantejar les preguntes i on dur a terme les observacions
 - registrar les preguntes espontànies que els nens, sortint pel parc, es plantegen sobre la vida de l'arbre i la seva estructura
- c) Exploració guiada per:
 - observar i dibuixar el terreny
 - recollir molt material natural per poder-lo observar després amb instruments d'augment, per calcar l'escorça, descobrir la clorofil·la, aïllant-la per immersió de les fulles en alcohol
 - buscar animalets al peu dels arbres.
 - mesurar l'altura dels arbres amics:

es llença un rodet de fil al capdamunt de l'arbre, després s'estén el fil a terra i es pren la mida amb els cossos estesos dels nens; comparació posterior amb material estructurat

- descobriment d'ombres i llums (punteig de la zona límit entre ombra i llum per veure el desplaçament a mesura que passen les hores)
- entrevista a l'arbre: cada nen envia al seu arbre amic un paperet amb una sèrie de preguntes
- resposta de l'arbre: més endavant, els nens troben penjats als seus arbres els papers amb les respostes científiques exactes, per bé que amb un llenguatge adequat a l'edat.

2. «L'ARBRE MAGIC».

Escola Marzabotto, curs 1985-1986.

Un arbre és víctima d'un encanteri estrany —s'ha trobat empresonat amb cinc fils d'or— i invita els nens a Casaglia perquè puguin ajudar-lo a alliberar-se, ja que ells, com que ja van ser a Casaglia l'any passat, coneixen tots els secrets del parc.

Les etapes:

- a) Els missatges de l'arbre: els nens són conduïts per l'arbre màgic a través de diverses proves i descobertes, que, si les realitzen bé, portaran a l'alliberament de l'arbre. A cada prova

Els nens surten al parc i fan servir objectes de la caixa.



superada, es desfà, per màgia, un dels fils d'or. Un amic, l'esquirol, és qui porta els missatges de l'arbre als nens, perquè aquest no es pot moure; cada missatge porta la seva firma: .

- b) Les diverses proves:
- un recorregut en etapes per trobar l'arbre
 - buscar arbres semblants per observar-los, agrupar-los...
 - enviar dibuixos i produccions a l'arbre per confirmar-li que s'han superat les proves.
 - cada matí, els nens troben a escola un fil d'or que és el signe tangible que han superat la prova i que els encanteris es van desfent un per un.

- c) Els regals de l'arbre:
- molts esquirols, un per a cada nen, com a record de l'amic esquirol que ha fet de carter per portar els missatges entre els nens i l'arbre màgic el paper: descobriment de l'origen del paper, la seva utilitat, invenció de moltes coses de paper i amb molts tipus de paper.

(Mentrestant els nens conviden l'arbre màgic a l'escola per la festa de Nadal. L'arbre era una estructura d'escuma de goma amb la forma d'un avet. Dintre seu, un adult amagat interactua amb els nens sense fer servir mai la veu, sinó movent només les «branques».



Es porta a l'escola una branca trencada que hem trobat, per poder-la transformar en...



...un personatge fantàstic que guiarà els nens durant la setmana.

- d) Un bosc tot de paper:
- els nens construeixen amb molts tipus de paper un bosc per acollir a l'escola el seu arbre ara alliberat de l'encanteri. Els projectes per a la construcció de les diverses estructures del bosc (arbres, animals...) són fets pels nens i enviats a Casaglia a l'arbre màgic perquè aquest els pugui veure i aprovar. Després els torna a enviar als nens, aprovats i firmats amb la seva signatura.

Alessandra Orlandi
i Anna Selva *

* Alessandra Orlandi, és pedagoga del Centre de Documentació del VI Departament de l'Ajuntament de Bolonya; Anna Selva, ensenyant incorporada al Centre de Documentació amb l'encàrrec de dirigir i coordinar el Progetto-Casaglia.

1. Les indicacions ecològico-científiques són de la prof. Donvina Magagnoli i s'han extret de *Un biennio didattico per il 5/7 anno del bambino*, juny 1985, a cura de l'Ajuntament de Bolonya.

L'estudiant i el...

Diccionari de la llengua catalana

Si no el trobeu a la vostra llibreria o quiosc habitual, envieu-nos aquesta butlleta

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

Indispensable com a obra de consulta en tots els nivells escolars, universitaris i professionals. Recomanat per l'Institut d'Estudis Catalans.

Diccionari
de la llengua
catalana

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

DICCIONARIS
ENCICLOPÈDIA
CATALANA

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

Nom _____

Adreça _____

Població _____

Tel. _____

DIGEC Diputació, 250 - 08007 Barcelona

GEOLOGIA URBANA: PROPOSTA D'UN ITINERARI PER BARCELONA, DE LA PLAÇA DE CATALUNYA AL MUSEU DE GEOLOGIA

Introducció

Generalment, en arribar a vuitè d'EGB i dins l'àmbit de les Ciències Naturals és quan la majoria de programacions i llibres de text ofereixen als alumnes un «menú» més assortit de temàtiques del camp de la Geologia.

Els continguts que s'hi troben se solen agrupar a l'entorn de l'espectacularitat dels volcans i terratrèmols, de l'afany de col·leccionar minerals o fòssils i, recentment, de la magnificència de la tectònica de plaques. D'aquesta manera s'aconsegueix transmetre solament la imatge de catastrofisme, la curiositat o la llunyania, esdevenint freqüentment un relat documental exòtic i dogmàtic. Serà, doncs, d'utilitat cercar una pràctica atraient i aprofitar l'oportunitat d'ensinistrar els nostres alumnes en la pròpia capacitat d'observació. Ja ens ho diu el proverbi oriental:

«Qui escolta... oblida;
qui veu... recorda;
però qui fa... entén!»

Per això, entre molts altres recursos (sortides al camp, visites, col·leccions...), es fa evident la utilitat d'emprar els elements que integren una ciutat com a complement de

les classes teòriques. Els itineraris urbans, a banda d'oferir un ampli espectre d'estimulants experiències, permeten visualitzar, connectar i valorar l'entorn físic que la quotidianitat de la ciutat mimetitzava. Podem, per exemple, mesurar el cabal de la font d'una plaça, estudiar una roca polida a la façana d'uns grans magatzems o recollir les dades meteorològiques de l'aparador de l'òptica de la cantonada.

Barregem, doncs, els ingredients i servim als nens un lúdic plat de Geologia a l'abast.

Com preparar un itinerari?

Res més senzill. Només ens cal decidir la temàtica i el grau de complexitat de la seva elaboració. Podem optar per modalitats simples, on la tasca del professor és l'elecció prèvia d'un recorregut que posteriorment realitzaran els alumnes sota el seu guiatge. El mestre exposa, fa observar, qüestiona, etc. En progressió creixent podem arribar a la preparació d'un guió escrit on a guisa de «gimkana» queden lligades un seguit de parades on es proposen activitats i preguntes. El paper del mestre passa en aquesta prova a ser el d'assessor i coordinador.

D'altra banda podem dirigir l'interès temàtic ja sigui vers un únic aspecte, posem

pel cas les roques d'utilitat ornamental o l'orientació a la ciutat; ja sigui vers la inclusió d'una diversitat temàtica com a fil argumental, com pot ser la meteorització urbana o la ciutat i l'aigua, fins a assolir una desitjada interdisciplinarietat amb altres matèries. La culminació d'una experiència urbana pot arribar al seu sostre amb la implicació dels alumnes en l'apassionant investigació urbana (les inundacions, la sismicitat, projecte d'una evolució del nucli urbà i el paisatge...).

Suggeriments per a la realització pràctica

Pensem que, en general, qualsevol itinerari urbà presenta la versatilitat suficient per ésser emprat pel docent «a priori» o «a posteriori» en relació al tractament teòric. Podem, doncs, utilitzar-lo com a introductor lúdic d'un tema, que més tard ampliarem a l'aula; o contràriament, ens pot servir de corol·lari pràctic atractiu. L'elecció rau en el tipus de programació de cada professor (mestre).

Entre el material necessari per als itineraris urbans podem citar, per a ús personal, els típics llapis i paper, i opcionalment, segons els temes a tractar, pot ser d'utilitat per a cada grup: una brúixola senzilla, una lupa (x8-10), llapis de colors, una ampolla de volum conegut, etc...

Suggerim també que la durada de l'itinerari no superi les dues o tres hores, que es realitzi per carrers poc transitats o zones de vianants. Esdevé imprescindible establir

unes normes de circulació vial i acordar uns punts de trobada per si algú es perd. Fóra bo, com en tota activitat fora de l'escola, comptar amb el suport d'algun altre adult.

Creiem que pot ser interessant, si disposem de més temps, fer coincidir l'acabament de l'itinerari amb la visita a algun museu, entitat o empresa en connexió temàtica amb algun aspecte del recorregut. Podem anar a conèixer el treball d'un marbrista, anar a una empresa o institut de cartografia o visitar els museus de geologia o paleontologia...

* * * * *

A continuació, i com a exemple d'un itinerari, us donem a conèixer un dels que hem elaborat. Consisteix en un recorregut des de la Plaça Catalunya al Museu de Geologia «Martorell» del Parc de la Ciutadella (Barcelona) i té una durada aproximada de 2 a 3 hores. Fóra apte per a nivells des del cicle superior d'EGB fins a COU, o senzillament per a divulgació popular; en cada cas caldria adaptar el llenguatge o qüestions al grup a qui es dirigeixi.

(Per a grups interessats podeu concertar una visita telefonant al Museu «Martorell» de Geologia.)

El que us presentem inclou un ventall temàtic ample que incideix en aspectes d'orientació, meteorologia, l'aigua a la ciutat, identificació de roques i fòssils, meteorització, etc.

Joan Bach
i David Brusi

La codificació utilitzada en aquest exemple es la següent:



Qüestions per resoldre



Mètode d'orientació per anar d'una parada a l'altre.

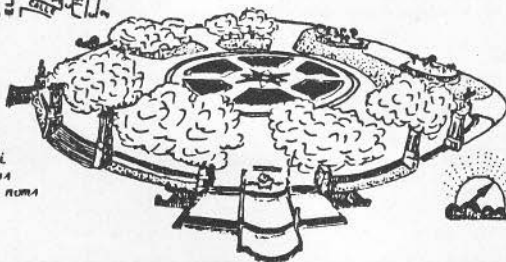
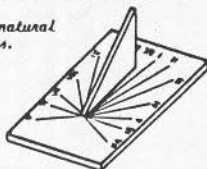
PARADA 1

On som ?



Apropieu-vos al centre de la Plaça de Catalunya.

- 1.-Observeu que el mosaic de la plaça dibuixa una "rosa de la vents". Localitzeu amb la brúixola la punta de la estrella que més aproximadament assenyala el Nord.
- 2.-Pinteu en el plànol adjunt de la plaça una línia N-S que passi pel seu centre.
- 3.-Penseu a quina façana situaríeu un rellotge de sol, si l'Ajuntament us fos aquest encàrrec, de cara a la Barcelona Olímpica '92. Dibuixeu la seva situació al mapa.
- 4.-Indiqueu algun altre índex natural que us permeti d'orientar-vos.



5.-Si disposeu d'un mapa de tot Barcelona, observeu la aproximada coincidència entre les Avingudes de la Meridiana i el Paral·lel i els eixos geogràfics que aquests noms representen.

* Si ja sabeu on és el Nord omieu ara cap el sentit E-SE i ogleu l'avinguda de...
...després de caminar unes passes arribareu a l'òptica esteu a la segona parada.

PARADA 2

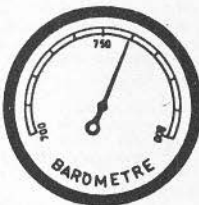
Quin temps fa ?

La recollida de dades sobre l'estat atmosfèric es realitza principalment mesurant una sèrie de paràmetres indicadors mitjançant uns aparells.

Observeu els aparells meteorològics de l'apartada.



- 1.-Quin paràmetre meteorològic mesura cadascun dels següents aparells i en quina unitat o unitats es donen els seus valors.
El termòmetre mesura la i la dina en ...
El baròmetre mesura la i la dina en
L'higrometre mesura la i la dina en



- 2.-Quin valor mig dels paràmetres anteriors podeu determinar? (preneu almenys 3 mesures). Perquè hi ha diferències entre els valors mesurats a cada aparell per un mateix paràmetre.
- 3.-El meteoròleg de TV3 s'ha posat malalt, intenteu fer una exposició per suplir la seva absència, en funció de les dades dels aparells exteriors i de les observacions meteorològiques que podeu fer l'estat del cel, vents, precipitacions,...

*Els meteoròlegs sovint s'equivoquen, compareu l'encert de les vostres previsions tot llucant al 09h (25ptes) i escollint el "parte oficial".



Canvieu de vorera tot seguint pendent avall fins trobar una font esteu a la tercera parada.

PARADA 3

Aigua va !



-Imaginem-se que uniu d'excursió amb un grup de 40 escolars d'algunes i que cadascun d'ells vol beure mig litre d'aigua l'engolint hàbilment i sense paus tot el que s'agi. Comtant que entre dos d'ells hi ha un interval de 5 segons, quant de temps tardariau per abeurar a tota la patuleia (grup classe)?

"Us caldrà una ampolla de volum conegut i un rellotge. Heu de tenir en compte que s'obrien al mateix temps les quatre aixetes (per aquest motiu el cabal de sortida de cada una d'elles disminueix lleugerament).

Un recipient d'un litre tarda segons a omplir-se.

Per tant, en un segon en surten litres. Això és el cabal.

Si un alumne vol beure mig litre i la font solament raja l'li li caldrà segons per beure.

El temps total serà minuts.

(Recordau que hi ha quatre aixetes i que cal respectar l'interval entre els litres)

-Si mantinguessiu oberta l'aixeta durant tot el dia quants litres d'aigua maldariau? "



-Utilitzeu el mètode d'orientació més emprat. Pregunta (si no ho sabeu): on és la cruïlla del carrer Trafalgar amb la plaça ANTONI RIU.



PARADA 4

La ruta dels rocs



Des de l'antiguitat els humans han utilitzat les roques com elements bàsics per a la construcció, més recentment són emprats com elements ornamentals, essent fins i tot signe d'opulència. Així la ciutat esdevé una exposició permanent d'una gran varietat de roques tallades, pulides, sepiçades, ...

NURRULITS
Organismes unicelulars de closca rígida de CaCO₃, amb forma de lletina, típic del terciari.



GRANIT
Roca ignia plutònica àcida de textura granuda grossa i de colors clars, formada per quarz, feldspata K, plagioclassis i miques amb minerals essencials. La coloració dels felds dona lloc a diferents varietats:

- GRIS
- ROSAT
- ROGEC

EQUIRIDS
Equinoderms esfèrics de closca rígida formats per plaques poligonals i coberts de pures (erigues de mar).



Intenteu ara tot avançant pel carrer TRAFALGAR apavellar cada edifici amb la roca situada a la seva façana o al terra. Tenint present que en un mateix lloc podem trobar més d'un tipus de roca i que una mateixa roca la podem trobar a més d'un lloc.

- Ca. Trafalgar n° 2
- Ca. Trafalgar n° 15 "Luisand"
- Ca. Trafalgar n° 10 terra "Marin"
- Ca. Trafalgar n° 5) façana "Kontiu"
- Ca. Trafalgar n° 51 "EDO"
- Ca. Trafalgar n° 60 "J. Riús"
- Ca. Trafalgar n° 64 "Comercial la mola"
- Ca. Trafalgar n° 70
- Ca. Trafalgar n° 72 "Can Sala"

MARBRE
Roca metamòrfica granuda, formada per calcita procedent del metamorfisme de roques carbonatades. Pot presentar diferents coloracions que li donen sobrenoms: MARBRE BLANC (Carrara), ROSAT, ...

CRINOIDES
Equinoderms fixos al fons del mar per un peduncle o tija que sosté un calze del que surten una sèrie de braços.



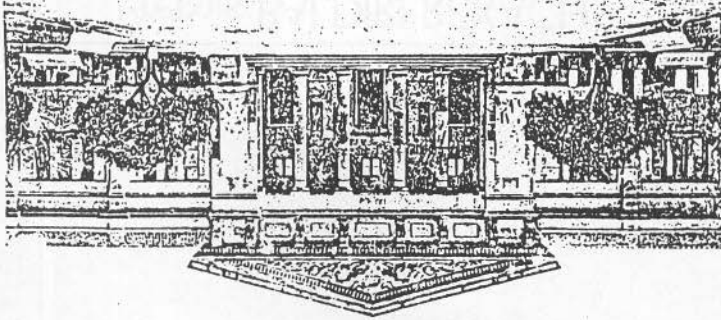
CALCÀRIA
Roca sedimentària carbonàtica, formada essencialment per carbonat de calci. En general, s'origina per l'activitat d'organismes i/o la precipitació química en una conca marina.

RUOSTES
Bivalbes amb una valva en forma de tub i l'altre de tapa, típic del Cretac.



LABRADORITA
Roca ignia plutònica, més bàsica que el granit, de textura granuda grossa, tonalitat fosca i color blavós. Està formada per un conjunt de grans cristalls de plagioclassis (labrador).

TRAVERTÍ
Calcària formada per precipitació de CaCO₃, lligada a processos fotosintètics i fisicoquímics en règim continental. Estructures variades segons tipus de vegetació que intervé en la incrustació o el procés físic que la provoca.



Si mireu el mapa dins del Parc de la Ciutadella hi trobareu marcat el Museu de Geologia. És la darrera parada.

A canvi l'entrada del Museu hi podreu dirigitjar una visita de "masters" de materials a partir de quantitats. Cadascuna d'elles està identificada amb el seu nom i el de la localitat d'on prové.

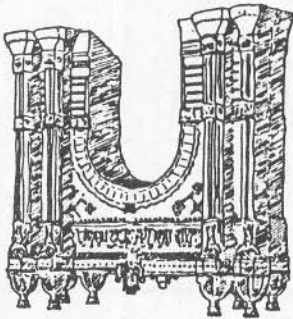
A part del nom i del que observeu, classifiqueu cada mostra en funció de si és un mineral, un fòssil o una roca. I en el darrera cas de què gaudir de roques parlants?

Ex: SWMT - roca ignea plutònica àcida.



Posem la darrera pedra !

PARADA 6



Si una baixeu per les escales laterals del passadís que miran cap el nord, podreu observar que la part del carrer que teniu davant és conservada emprada com a part de pavimentació oberta de l'ús de l'asfalt.

L'acollim i representem i observeu les llambordes. De què són?

Observeu els tipus de roques de més a menys abundància.

Quina procedència geogràfica?

geològica podem pensar per a cada tipus?

A què es deu aquesta presència diferencial?

Si esteu com a l'observar en els bancs de roca les columnes, però observeu que la roca que serveix de banc és una calcària fossilífera, hi podreu veure restes de mamífers, peixos i equinífers...

Si una observeu el cap observeu una roca forjada, metalmorfada, és un gra.

Quina roca veuríem més la metamorfosada de Barcelona: el gra o la calcària fossilífera?

Si encara esteu de bon humor metalmorfada observeu els humans treballats en l'antiquitat romana als generals victoriosos, parau per tota l'arc, però com veieu la grapa no ho penseu.

Com a accediu podreu dirigitjar una visita a l'entorn de l'arc. Tot observeu en quins llocs de les roques parau hi creix la mulla? Per quina raó? Troba en alguns parls?

A què serveixen d'uns us trobeu hi ha l'ARC DE TRONC, anàveu-hi, estareu a la sistema parada.



Encara més rocs !

PARADA 5



FUNDACIÓ
JAUME I

X Premis BALDIRI REXACH

CONVOCATÒRIA
PER AL CURS 1987-1988
9.500.000 ptes.

Aquests Premis, destinats a estimular la normalització de l'escola catalana, són dotats per la FUNDACIÓ JAUME I amb les aportacions dels receptors del llibre-Nadala que aquesta Fundació tramet anualment.

El seu àmbit és els Països Catalans.

Compten amb l'assessorament de la DEC (Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural).

Premis BALDIRI REXACH

Aribau, 185 - Tel. 200 53 47-08021 Barcelona

PREMIS A LES ESCOLES

- 1) **S'estableixen 12 premis de 500.000 ptes. cadascun,** que seran assignats a escoles que no hagin estat guardonades en anys anteriors.
- 2) Serà premiada la qualitat global de la gestió escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. Hom valorarà el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en la programació i en altres activitats formatives (revistes escolars, aula de teatre, excursions, biblioteca, etc.). Hom tindrà en compte si les escoles es poden considerar plenament catalanitzades o si són en vies de catalanització.
- 3) Per a participar en aquests Premis només cal omplir i trametre un qüestionari —que serà facilitat a les oficines de la FUNDACIÓ JAUME I— i la documentació que s'hi demana.
- 4) Les escoles ja presentades l'any anterior i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar nova documentació justificativa.

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

- 1) **S'estableix un premi de 400.000 ptes. destinat a docents de tots els nivells.**
- 2) Serà atorgat a un treball inèdit d'assaig, d'investigació, o que reculli una experiència educativa l'ús de la qual ajudi amb eficàcia a l'estímul de l'ensenyament català a qualsevol àrea concreta, des del Parvulari a la Universitat. Donada la manca actual de materials d'història i geografia dels Països Catalans destinats a l'ensenyament, els treballs que s'hi refereixin seran considerats amb caràcter prioritari.
- 3) **S'estableix també una subvenció de 400.000 ptes.** per a contribuir a l'edició del treball premiat, en la qual edició sempre hi haurà una referència al premi amb què ha estat guardonat el treball.

PREMIS ALS ALUMNES

- 1) **S'estableixen 54 premis de 50.000 ptes. cadascun en llibres catalans,** a triar pels interessats. Seran atorgats

a treballs normals de classe (i no fets expressament per a participar en aquests Premis) realitzats preferentment en equip, per alumnes d'EGB, Educació Especial, BUP, COU o FP.

- 2) Els treballs hauran d'ésser escrits en català, i poden versar sobre qualsevol de les matèries o de les àrees dels cicles escolars citats, o bé ésser resultat d'activitats escolars que abastin diverses matèries o àrees: excursions, visites, festes, periòdics escolars, murals, diaris de classe, col·leccions, manualitats, audiovisuals, etc.
- 3) Tots els treballs han d'ésser acompanyats d'una breu memòria manuscrita, no més llarga de dos folis, en la qual s'especificaran les motivacions, les circumstàncies i la manera com ha estat realitzat el treball. Quan es tracti d'alumnes de 1r i 2n d'EGB o d'Educació Especial la memòria pot ésser presentada pel mestre.
- 4) El jurat considerarà d'una manera especial aquells treballs que hagin suposat per als alumnes un esforç de penetració en la realitat social catalana del seu entorn, en la tradició cultural catalana, o que comportin l'aplicació a l'ús escolar de vocabularis tècnics o científics i, en general, que s'insereixin en un context de normalització de l'ús de la llengua catalana a l'escola.
- 5) Els treballs hauran d'anar acompanyats dels noms, les adreces i el nivell de tots els alumnes membres de l'equip realitzador, com també del nom, l'adreça i el telèfon de l'escola i del mestre responsable d'aquell equip.

ASPECTES GENERALS

- 1) Els treballs, els qüestionaris i altra documentació, hauran d'ésser adreçats a la FUNDACIÓ JAUME I. Aribau 185-08021 Barcelona, abans del dia 15 de febrer de 1988, o bé serà admès que portin matasegells fins a la mateixa data.
 - 2) Cal fer constar específicament a quin premi es presenta el treball: a escoles, a mestres o a alumnes.
 - 3) Els treballs no premiats podran ésser recollits durant els 3 mesos següents d'haver-se fet públic el veredict. Pasat aquest temps, la Fundació Jaume I no se'n farà responsable.
-



notícies de l'associació



L'ESCOLA D'ESTIU D'ENGUANY

Durant molts anys, l'Escola d'Estiu era una de les poques realitzacions educatives i culturals que tenien lloc al nostre país. Això motivava una gran expectació i una enorme participació. A poc a poc, la nostra societat s'ha anat normalitzant i en aquest moment l'oferta social és prou elevada en nombre i qualitat com perquè l'Escola d'Estiu s'hagi anat professionalitzant cada vegada més i hagi, en conseqüència, disminuït el seu nombre de participants.

D'altra banda, cada any hi ha més Escoles d'Estiu a Catalunya que permeten als mestres de les diferents localitats i comarques trobar-se en el seu propi medi, i fa que no els calgui venir a Barcelona.

Per tot això, a la passada Escola d'Estiu ja vam notar que la magnitud de locals a la Universitat, que tan bé ens ha acollit en els darrers anys, no ofería l'ambient adequat a allò que els mestres pretenen: trobar-se, formar-se, veure's i parlar.

Utilitzar només una Facultat no era suficient per al nostre nombre de participants,

però ocupar-ne més d'una donava com a resultat la dispersió.

D'altra banda, algunes Facultats ens varen cobrar lloguer dels locals, cosa que en anys anteriors no havia succeït, i que gravà el pressupost de l'Escola d'Estiu.

El canvi de local, doncs, s'imposava. I vàrem recórrer a l'Institut de Batxillerat Carles Riba i l'Institut de Formació Professional Patronat Ribas, que des del primer moment ens varen atendre i varen donar-nos tota mena de facilitats.

I posats a canviar, veient que l'assistència als cursos i activitats de les tardes no era tan nombrosa com al matí, vam voler provar de fer un horari intensiu, amb una projecció ciutadana algunes tardes, a través de les conferències del Tema General obertes a tot ciutadà interessat.

Ara, som tots plegats que hem de valorar si els canvis han estat positius. Les veus que se senten diuen majoritàriament que sí, que tot queda més concentrat, que la gent es troba més, que les aules són més adequades,

que fer cursos només al matí és millor en un estiu calorós... I que les xerrades sobre «El tractament integrador de la diversitat» de les tardes al Palau de la Virreina van ser interessants i amb molta participació.

També n'hi ha que diuen que manquen activitats que no siguin les estrictament acadèmiques, que eren millors els altres lo-

cals, que era més adient l'Escola d'Estiu de tot el dia, que es troba a faltar Abacus. Caldrà valorar el conjunt de circumstàncies a la llum, sobretot, de les opinions que els participants van remarcar a les enquestes de valoració.

Maria Josep Udina

QUI HAN ESTAT ELS MESTRES DE L'ESCOLA D'ESTIU

Nombre matriculats: 1800

ESTUDIS:

Batxillerat	2,9%
Jardí-Puericultura	10,9%
Magisteri	58,2%
Estudis tècnics	2,8%
Llicenciat	13,0%
Llicenciat i Magisteri	5,2%
Altres	7,0%

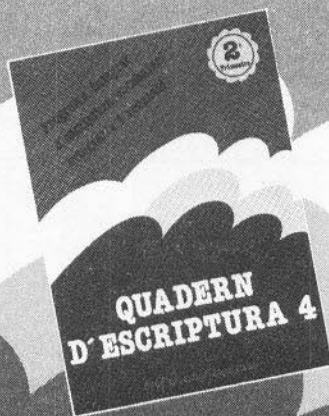
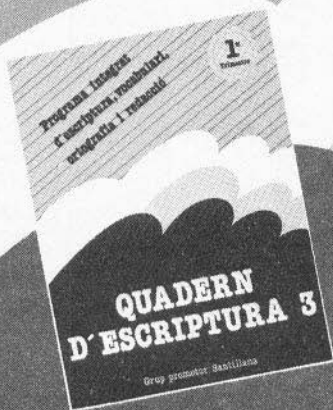
ANTIGUITAT EN L'ENSENYAMENT:

Cap any	10,5%
De 1 a 5 anys	31,1%
De 6 a 10 anys	30,4%
més de 10 anys	28,0%

TIPUS D'ESCOLA ON TREBALLA:

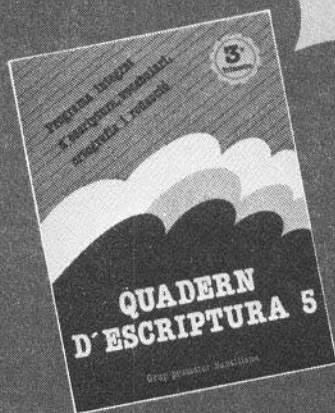
Pública	38,9%
Municipal	18,7%
CEPEPC	4,6%
Privada	30,8%
Religiosa	7,0%

Per escriure bé



Tres quaderns per
a cada curs del
cicle mitjà d'EGB

*Programa integrat
d'escriptura, vocabulari,
ortografia i redacció*



Grup Promotor/Santillana

CONCLUSIONS DE LES II JORNADES D'APAs DE CATALUNYA

Una de les tasques fonamentals de la Federació se centra en l'impuls qualitatiu i quantitatiu del moviment associatiu dels pares d'alumnes, amb l'objectiu d'assolir el millor ensenyament per als nostres fills. L'educació no resta, però, restringida al marc de l'escola, sinó que és el resultat de l'acció interactiva de diversos factors, tots importants, que podríem agrupar de la següent manera:

- l'ambient familiar
- l'entorn socio-econòmic i polític
- els mitjans de comunicació social
- l'ensenyament escolar.

Com a pares organitzats, responsables i preocupats pel fet educatiu, no podem deixar de banda el tractament de cada un d'aquests temes en profunditat; per al curs 1986/87, la Junta Directiva va proposar a l'Assemblea General Ordinària de convocar les Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya per tal de tractar l'ensenyament escolar i, més concretament, l'ensenyament públic, sobretot en un moment en què la promulgació de la LODE i el desenvolupament dels seus reglaments obrien unes perspectives diferents en tots els àmbits escolars.

Les reflexions que van situar el marc del debat van ser bàsicament aquestes:

- a) Massa freqüentment, hom equipara els pares amb els mestres a l'hora d'analitzar els problemes escolars; cal dir que les responsabilitats, l'aportació de treball i les disponibilitats, són diferents. Si bé

ambdós han d'intervenir en el control i la gestió del Centre, els mestres ho fan amb un caràcter professional i remunerat, mentre que els pares ho fem amb un caràcter social, gratuït i voluntari.

- b) Quan se solen plantejar els problemes que pateix l'ensenyament públic, l'Administració educativa en sol ser la gran responsable. Cal, però, aprofundir en la responsabilitat que com a mestres i pares ens pertoca i quina experiència en tenim, un cop aprovada la LODE, desenvolupada la seva reglamentació i celebrades les eleccions als Consells Escolars.
- c) Si bé és difícil de personalitzar l'Administració en cada cas, no és menys cert que sobre ella recau el deure constitucional de proveir adequadament els mitjans econòmics, materials i de personal a cada escola, de tal manera que la gratuïtat i la suficiència siguin una realitat, així com l'exercici de la tutela i del control pedagògic a través de la Inspecció, que en aquests moments és poc operativa, excessivament burocratitzada i amb manca d'autoritat, segons es desprèn de l'experiència de les APAs i de la Federació.
- d) És necessari que els pares actuem conjuntament a través de les APAs i de la Federació per tal de ser més eficaços en la nostra tasca, en la demanda d'un millor treball a totes les instàncies implicades, per tal d'assolir la qualitat de l'ensenyament que tots volem.

Aprovada la proposta per l'Assemblea General, i tenint present aquestes conside-

racions, la Federació va elaborar les quatre ponències que havien de centrar el treball de les II Jornades d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya:

- I.- Els Consells Escolars i la democratització de l'Escola.
- II.- Funcionament eficaç d'un Centre d'Ensenyament que garanteixi la qualitat i la quantitat.
- III.- Reflexions sobre el Projecte Educatiu, el Pla de Centre, el Reglament de Règim interior i llur aplicació al Centre.
- IV.- El sistema organitzatiu i el paper que ha de fer l'APA en la nova situació.

Aquestes ponències van ser enviades a més de cinc-centes APAs federades perquè les discutissin en el si de l'Associació i elaborassin les seves propostes.

El debat final va tenir lloc a la ciutat de Sant Feliu de Llobregat, al casal de cultura «Can Ricart», el propassat 9 de maig, i es va organitzar de manera que es garantís la màxima participació real dels 250 representants d'APAs de Catalunya que hi van prendre part.

El treball va centrar-se en el debat de les ponències, les conclusions de les quals van sotmetre's a l'aprovació del plenari. El resum dels seus continguts finals és el següent:

- Va restar palesa la preocupació de les APAs pel deficient funcionament dels

Consells Escolars en aquesta primera experiència, i la necessitat de democratitzar les actituds dels seus integrants. En aquest sentit, va reafirmar-se la necessitat d'intervenir eficaçment en la gestió i control del Centre, per tal de garantir la qualitat de l'ensenyament.

- Va qüestionar-se, d'una banda, la composició, tipologia i característiques dels Òrgans de Govern del Centre, de l'altra, es va veure la necessitat d'endegar un seguit de reformes pel que fa al calendari escolar, al nombre d'hores lectives, als pressupostos d'ensenyament, a la Inspecció, etc.
- La conveniència d'assolir un marc pedagògic i de funcionament de l'escola coherent, participatiu, i encaminat a garantir el medi més adient per al desenvolupament de la personalitat i de la formació del nen durant la seva activitat escolar.
- Es va subratllar la importància de les activitats que desenvolupen les APAs, que encara continuen suplint unes tasques pròpies de l'Administració, la necessitat que accentuin llur caràcter reivindicatiu pel que fa a les mancances de l'escola i que no es desvinculin dels Consells Escolars, ans al contrari. Com a peça fonamental que són les APAs de l'engranatge escolar, va demanar-se una atenció i ajut material i humà de les Administracions, perquè donin suport a la seva tasca.

ESCOLA CATALANA

L'escola trobarà, en aquesta col·lecció, un mitjà d'activitat insuperable; l'educador, un recurs magnífic per mantenir l'interès i l'alegria en els infants, i l'educació, una forma intel·ligent de realitzar-se.

TITOLS PUBLICATS

FESTES I TRADICIONS: TARDOR, HIVERN (I)

Gairin / Ibáñez / Ortega / Peiron. Dia de l'arbre. Sant Jordi. Sant Antoni Abad. El Carnaval. Sant Josep. Origen de les festes. 168 pàgines / 64 il·lustracions.

FESTES I TRADICIONS: PRIMAVERA, ESTIU (II)

Gairin / Ibáñez / Ortega / Peiron. Dia de l'arbre. Sant Jordi. Sant Ponç. Sant Joan. Festes Majors. La Diada. Origen de les festes. 174 pàgines / 62 il·lustracions.

EINES PER A L'ACCIÓ TUTORIAL

Arnaiz / Gil / De las Heras / Navarro. Objectius, incidència i programació de la tutoria. Valoració de l'alumne. Gestió del tutor. Sessions pràctiques. 140 pàgines.

LA RONDALLA A L'ESCOLA

Diversos autors. La importància que per a mestres i educadors té la rondalla com a multiplicador de recursos lúdics i didàctics que ofereix. 160 pàgines.



- * Format 16x21
- * Cobertes a 4 tintes
Rústica plastificada

novetat!

EDUCACIÓ SEXUAL A PRESCOLAR I EGB

F. Ferrer. La coeducació a l'escola. L'educació sexual a Europa i Catalunya. Normativa general de la sexualitat a l'escola. Experiències. Prospectiva. 190 pàgines.

COM ORIENTAR I EDUCAR PROFESSIONALMENT

M. Ll. Rodríguez. Teories de l'elecció professional. L'orientació vocacional. Estratègies i mètodes. Planificació i organització. 112 pàgines.

50 ITINERARIS HISTÒRICS PER L'ART CATALÀ

J. Masegosa / J. Trepal. Situació en el mapa i estudi de la zona. Museus i centres d'interès. 134 pàgines / 58 il·lustracions.

25 ITINERARIS COMARCALS PER L'ART CATALÀ

J. Masegosa / J. Trepal. Plantejament de l'itinerari. Estudi de la zona. Museus i centres d'interès. 118 pàgines / 48 il·lustracions.



PARA SU PEDIDO: Utilice este cupón o escriba o telefonee a nuestra Editorial.



ediciones
cead

Perú 164
Tel. 307 17 78
08020 Barcelona

BO DE RESERVA / ESCOLA CATALANA

Sí. Desitjo m'enviï, a reemborsament, els llibres que senyalo amb x:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Festes i tradicions I | <input type="checkbox"/> Educació sexual | <input type="checkbox"/> 25 itineraris |
| <input type="checkbox"/> Festes i tradicions II | <input type="checkbox"/> 50 itineraris | <input type="checkbox"/> Com orientar |
| <input type="checkbox"/> Eines acció tutorial | <input type="checkbox"/> La Rondalla (novetat) | |

Cada llibre 815 pts. / Carreguem 200 pts. per despeses de tramesa i embalatge.

Nom

Domicili Tel.

Població C.P. Prov.

¡Estratègies, objectius didàctics i activitats pedagògiques!

BINOCCLE



A **BINOCCLE**, llegir és:

- un assumpte divertit
- una acció estimulant
- una aventura sorprenent

Tres llibres adequats
al Cicle Mitjà d'EGB.

Grup Promotor/Santillana

CONCLUSIONS DE LES VI JORNADES D'ESCOLA RURAL DE CATALUNYA

Els passats dies 24, 25 i 26 d'abril van tenir lloc a Banyoles les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Aquest any han estat organitzades pels mestres rurals de la zona de Banyoles.

Els objectius de les Jornades eren els següents:

— Reivindicació de la Zona Escolar com a unitat de base d'organització de l'Escola Rural.

— Intercanvi d'experiències.

Podem dir que tots dos objectius van ser assolits.

Del primer es va aconseguir elaborar un document sobre la Zona Escolar a fi de poder negociar la seva legalització amb l'Administració.

L'extracte d'aquest document és el següent:

PROJECTE D'UNA NOVA ESTRUCTURA ORGANITZATIVA D'ESCOLA RURAL: LA ZONA ESCOLAR.

La Zona Escolar abasta un conjunt d'escoles que per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructura com a ens escolar propi.

La Zona Escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona.

Cada escola integrada a la zona conserva les seves característiques pròpies, però en els terrenys organitzatiu i pedagògic estaria estretament relacionada amb la resta de les escoles.

Per la qual cosa considerem que:

— La Zona Escolar és la unitat base d'orga-

nització més adient i progressista per a resoldre els problemes de l'Escola Rural.

— Cal fer un estudi complet: sociològic, econòmic i geogràfic que ens porti a l'agrupació de les diferents zones en **SECTORS ESCOLARS**.

Partint d'un *estudi teòric de funcionament pedagògic*: tutoria, coordinació de cicle, coordinació de zona, suport, especialitats (E. Especial, música... etc.) i *organitzatiu*: amb mestres itinerants, intercanvi de mestres dins la zona, agrupacions i/o intercanvi d'alumnes, estructuració departamentalitzada (per exemple, elaboració de programacions per aplicar a totes les escoles de la zona), farem l'experiència pilot en

una o diverses zones tot seguint una avaluació que permetrà remodelar, si cal, aspectes del projecte inicial.

La coordinació del sector vindrà donada pels diferents claustres de zona (integrats per tots els mestres que treballin a la zona): gestionar les convocatòries a nivell de sector, connexió entre les diferents administracions, canalitzar la tasca burocràtica, formació permanent del professorat d'acord amb les necessitats sectorials, etc.

Programació

Elaboració dels programes generals únics per al sector. Seguiment i valoració continuada de la programació.

Elaboració dels programes de zona. El claustre de cada zona adaptarà els programes bàsics del sector tenint en compte les característiques particulars de la zona en concret.

Recursos materials i econòmics

Considerem important que hi hagi dos nivells d'equipament i finançament: un referent a cada escola i un altre per a la zona.

S'haurà de preveure la dotació econòmica necessària per a cobrir les despeses addicionals: desplaçaments, assegurances, activitats de coordinació, etc.

El Projecte Educatiu

El considerem bàsic tant pel que fa al Sector com pel que fa a la Zona.

Seguiment i avaluació

Totes les escoles de la zona hauran d'estar adscrites al mateix inspector.

L'avaluació és un paper fonamental del claustre: avaluació dels nens, dels mestres,

de la institució escolar, de l'administració escolar.

Alguns aspectes legislatius a tenir en compte per a garantir el model d'organització proposat

1. *El mapa escolar*

Elaborat per l'Administració Educativa, haurà de tenir present la participació de tots els sectors implicats en el procés educatiu, sobretot aquells que tinguin una línia de treball basada en la recerca d'una alternativa educativa per al món rural.

2. *Reconeixement jurídic de la Zona Escolar.*

3. *Concurs de trasllats específics a Zones Escolars.*

Amb compromís de permanència a la zona, basat en el projecte educatiu corresponent, durant un temps determinat.

Se seguiran els criteris de legislació previstos a la LODE pel que fa als barems mestre/aula.

4. *Horaris.*

Redistribució i flexibilització de l'horari en funció de les necessitats del projecte.

5. *Ratio.*

La ratio ha de definir-se en funció de la relació nombre de nens/mestres/nivells i matèries, per unitat i no referida a un mòdul numèric general per a totes les escoles.

6. *Òrgans de participació.*

Desenvolupament legislatiu que tingui en compte la participació de la comunitat escolar rural en els diferents àmbits i òrgans del Sistema Educatiu.

Intercanvi d'experiències

Aquest segon objectiu es va portar a terme mitjançant unes parades on cada Zona exposava el material elaborat i explicava una mica les seves característiques particulars.

A fi de donar-li un caire una mica final, cada parada —a més dels treballs pedagò-

gics— tenia una mostra dels productes típics de les seves contrades. Així podíem veure des de la mel de Crespià o el formatge de Sant Miquel de Campmajor fins el cava del Penedès o la terrissa negra de Verdú.

En total van assistir-hi unes tres-centes persones. L'acte majoritari va tenir lloc el dissabte a les sis de la tarda amb una taula rodona sobre «la Zona Escolar des d'una perspectiva diferent a l'habitual del mestre: Concepció territorial de l'ensenyament? Zona rural? Districte rural? Reciclatge d'inspectors?...»

Els components de la taula van ser: Antoni Tort Bardolet, professor de l'Escola del Professorat d'Osona; Rosa M. Terradelles, professora de l'Escola del Professorat de Girona; Irene Rigau, secretària del Consell Escolar de Catalunya; Montserrat Casas, del Ministeri d'Educació i Ciència; Pere Darder, director de l'Escola del Professorat de Sant

Cugat, que actuà com a moderador; Ramon Juncosa, Director General d'Ordenació i Innovació Educativa; Alfons Martinell, com a representant dels pares d'Escola Rural; Joan Mestres, Alta Inspecció de l'Estat i Enric Vilaplana, professor de l'Escola del Professorat de Sant Cugat.

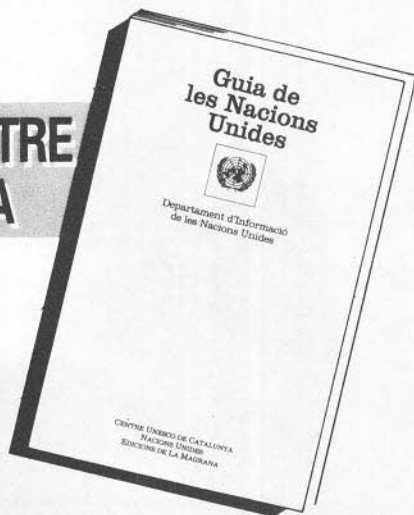
Als actes de cloenda, hi van assistir, a més de les autoritats locals (Alcalde de Banyoles, President de la Diputació de Girona, Mancomunitats Rurals), el Conseller d'Ensenyament de la Generalitat, Joan Guitart, les paraules del qual, entre altres, van ser: «...no excloc la legislació, però en el Sistema Educatiu cal ser molt restrictius, perquè solen ser lleis molt contestades... Crec que primer cal veure la realitat, i després legislar».

Com a conseqüència el dia 9 de juny està prevista la primera trobada de negociació del document entre els mestres d'Escola Rural i l'Administració.

PUBLICACIONS DEL CENTRE UNESCO DE CATALUNYA

GUIA DE LES NACIONS UNIDES

A través d'aquesta «Guia de les Nacions Unides» el lector podrà conèixer quina és i quina ha estat, al llarg de quaranta anys d'història, l'acció de l'ONU a favor de la pau i del desenvolupament, de la dignitat i del progrés dels pobles.



CENTRE UNESCO DE CATALUNYA

Mallorca, 285, pral. 08037 Barcelona tel. 257 80 44 Tèlex 98314-CUNC



LOOK, HEAR! Learning Development Aids. Wisbech: Bemrose UK, 1980. 35 làm. + text (2 f.) + 3 cassettes

Mireu i escolteu! és un material pensat per a treballar la percepció auditiva. És un joc que consta d'una capsa amb imatges i sorolls que conté 3 cintes i 35 fotos de color. Les cassettes tenen un exercici per cada cara. Aquests exercicis es desenvolupen sobre situacions quotidianes:

Cinta 1: sorolls humans: plorar, riure, pentinar-se, beure...

Cinta 2: sorolls de la llar: despertador, rentaplats... sorolls de l'escola: pintar, tallar amb tisores...

Cinta 3: sorolls dels transports: cotxe, tren... sorolls d'animals...

Ús del material

La base de la utilització és la identificació del soroll i la correspondència amb la imatge. Cada so es representa relacionat amb una frase.

El tipus de dificultat va augmentant al llarg de la sèrie. La primera sèrie de sorolls està en el mateix ordre que en el primer exercici i en la segona es distribueixen de manera diferent. Els nens treballen associant els sorolls amb les imatges, situant-les en el mateix ordre que han sentit els sorolls.

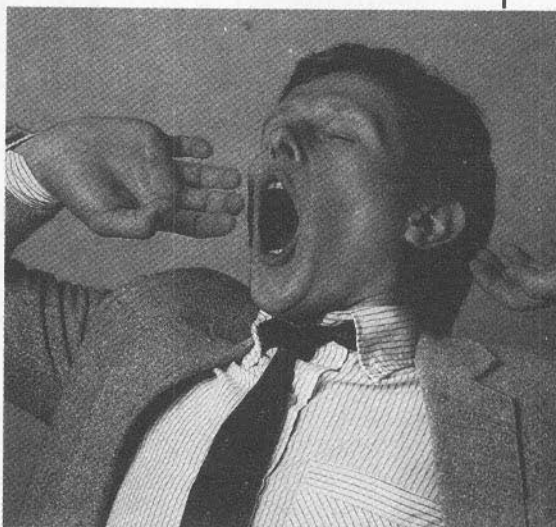
En la meua opinió és un material vàlid per a treballar la discriminació auditiva. Estimularà la concentració i la memòria així com també enriqueirà el vocabulari del nen.

Les fotografies són de bona qualitat; la gravació també. El material permet diverses utilitzacions, a més de les proposades per la petita guia que acompanya el material.

Les edats més adequades per utilitzar-lo serien quatre i cinc anys, quant a la percepció auditiva i visual.

També es podria utilitzar a les classes d'anglès en els cursos d'EGB on s'introdueix aquesta llengua.

Imma Benet



ALTRES NOVETATS

(mes de juny)

ANIMAR UN CENTRE D'ESPLAI: elements i eines per a una intervenció en el temps lliure dels nens i nenes. Alella: Pleniluni, 1987 (Esplai pleniluni; 2) Extracte de l'índex:

Introducció. Lleure, educació i cultura: Animació socio-cultural per a nois i noies de la ciutat. Sexualitat i esplai. El disminuït i la marginació social; Aspectes legals. L'educador: Sobre la figura del responsable, Funcions de l'equip de monitors. La coordinació d'entitats del lleure. Notes sobre el funcionament d'institucions. Tècniques de gestió. La situació del lleure infantil: El lleure infantil a Barcelona. El lleure infantil a Catalunya. Textos interessants; Adreces i bibliografia.

CHRISTENSEN, Anne-Lise: *El diagnóstico neuropsicológico de Luria*. 2ª ed. rev. Madrid: Visor, 1987 (Aprendizaje Visor; 32) Extracte de l'índex: La neuropsicología y el estudio de las funciones corticales superiores; El examen neuropsicológico: Fines y procedimiento del examen neuropsicológico, La entrevista previa, La determinación de la dominancia cerebral, Funciones motoras, Organización acústica-motora, Funciones cutáneas y cinestésicas superiores, Funciones visuales superiores, Lenguaje receptivo, Lenguaje expresivo, Lectura y escritura, Destreza aritmética, Procesos mnésicos, Procesos intelectuales; Transtornos de las funciones corticales en casos de funciones cerebrales locales; Bibliografía.

EDUCATIONAL POLICY AND PLANNING: compensatory education programmes in the United States. París: OCDE, 1980
Conté un resum en francès

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *Diccionari abreujat d'educació*, Barcelona, Graó, 1987 (Guix; 10)

LANDSHEERE, Gilbert de: *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas: con vocabularios español-francés, francés-español, español-inglés, inglés-español*, Barcelona, Oikos-Tau, 1985 (Ciencias de la educación).

VILA, Ignasi: *Introducción a la obra de Henri Wallon*, Barcelona, Anthropos, 1986 (Autores, textos y temas: psicología; 2) Extracte de l'índex: Henri Wallon y la psicología; Características de la psicología de Henri Wallon: El estudio de la persona concreta, El método, El concepto de estadio; Algunas nociones en la psicología de Henri Wallon: La emoción, El movimiento, La imitación, El socius o alter; Los estadios en la psicología de Henri Wallon: El estadio de impulsividad motriz y emocional, El estadio sensorio-motriz y emocional, El estadio del personalismo, El estadio del pensamiento categorial, El estadio de la pubertad y adolescencia; Conclusiones; Apéndice: Henri Wallon: nota biográfica; Bibliografía.

Biblioteca de Rosa Sensat

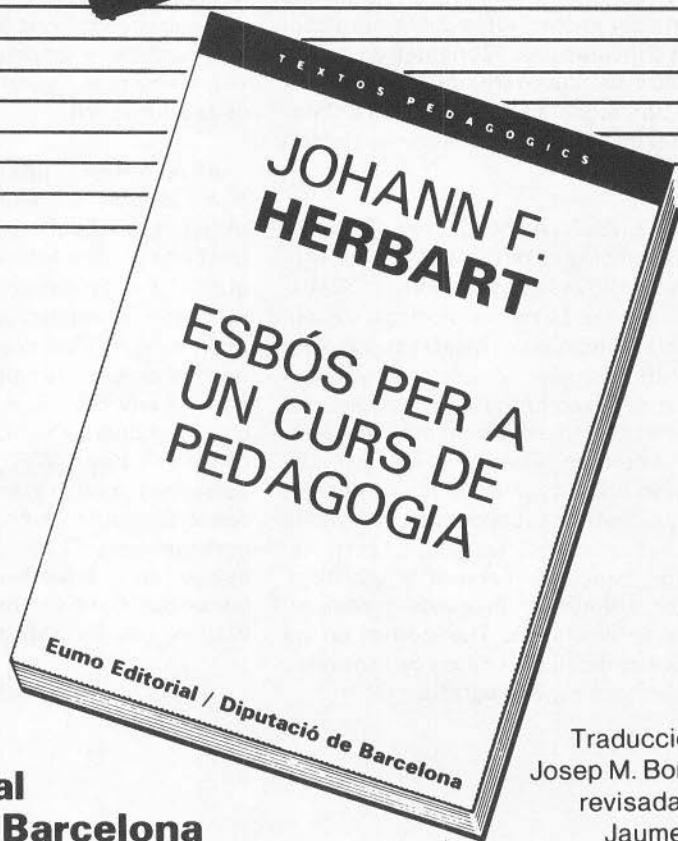
TEXTOS PEDAGÒGICS

El gran llegat de Herbart, pare de la construcció de la Pedagogia, és haver descobert i definit l'escola com a espai autènticament pedagògic, com a lloc on la proposta educativa –la formació mitjançant la instrucció– es pot dur a terme plenament.

Títols publicats:

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

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona



Traducció de
Josep M. Bordas
revisada per
Jaume Tió

CATALUNYA: LA IL·LUSTRACIÓ EN EL LLIBRE INFANTIL I JUVENIL D'ARA I ABANS

En el ressorgiment que té la literatura per a infants en la dècada dels seixantes, la il·lustració hi fa un paper essencial. L'escola activa, i per tant la renovació pedagògica, reclamava per als seus llibres una imatge que ajudés a la comprensió lectora del nen i que en captivés l'interès; el llibre d'imatges deixa de ser un regal esporàdic, privilegi d'uns quants i es converteix en una necessitat per a l'educació dels nens. D'altra banda es demana que aquestes imatges enriqueixin la sensibilitat artística del nen i no influeixin negativament la seva pròpia expressió plàstica. Recordem que una de les característiques de l'escola activa és la valoració del dibuix espontani i creatiu en els alumnes.

Els llibres escolars van ser àmpliament il·lustrats, sovint a tot color, i els llibres d'esplai naturalment van seguir aquesta mateixa línia.

El començament de dues revistes per a nois i noies, «Cavall fort» (1961), i «Tretzevents» (1963) permeten iniciar-se força dibuixants com a il·lustradors, molts d'ells estudiants de Belles Arts i de l'Escola Massana, escola d'arts i oficis, que ja a partir d'aleshores treballen amb certa continuïtat en el camp de la il·lustració.

Tant «Cavall Fort» com «Tretzevents» tenen unes idees força formulades sobre quin tipus d'il·lustració els interessa i que en alguns casos està entroncada amb les imat-

ges que omplien els llibres dels anys vints. Per tant, molts d'aquells dibuixants que vam començar aleshores vam estar certament influïts pels grans il·lustradors del llibre infantil d'abans de la guerra del 1936.

Quina influència vam rebre els il·lustradors que vam intervenir en aquells llibres?

Observant aquells primers dibuixos, aquelles primeres imatges, penso que la influència més que d'estil, de forma, era de contingut. Els llibres que s'havien editat els anys vints, especialment els de l'Editorial Muntanyola, tenien una maduresa d'imatges, de format, de tipografia, que feien del llibre una obra completa. Les primeres imatges dels llibres de l'editorial La Galera no tenien aquesta maduresa tècnica i a causa de la seva estreta vinculació amb l'escola, les il·lustracions eren en general molt descriptives, assenyades, molt vinculades al text amb una certa falta d'aquell misteri que fa que la imatge no porti elements nous a la lectura, sinó que posa un punt final al que s'ha llegit.

De tota manera, aquells primers llibres dels anys seixantes van ser un inici important, un reforçament de les anelles d'aquella cadena que s'havia fet més feble.

Il·lustradors com Torné Esquiús, D'Ivori, Llaverias, Lola Anglada, Nogués, Junceda, Obiols, Opisso, Vinyals, Narro, Barradas... i tants d'altres han estat per a molts de nosaltres un record d'infantesa i ens ha tra-



Il·lustració de J. Narro (*Sis Joans*).

mès la seva sensibilitat i respecte per als nens.

D'aquests il·lustradors, en vam aprendre la fidelitat en la documentació i el respecte a la narració. L'ambientació de les il·lustracions d'aquests primers llibres solia ser força arrelada i amb un especial interès perquè el nen hi trobés referències al seu ambient.

Des de l'acabament de la guerra, el 1939, fins als anys seixantes que va començar la represa en el llibre infantil, alguns dels il·lustradors que tant havien treballat, van continuar dibuixant de manera més apagada i s'hi van afegir d'altres com Mercè Llimona (*Blancanieves*, ed. Juventud, 1a. edició, 1941), Elvira Elias (*Rondalles escollides de Ramon Llull, Mistral i Verdaguer*, ed. Ariel, 1a. edició, 1945), Mariona Lluch (*El càntaro de agua*, ed. Hyma, 1a. edició, 1958), Riera Rojas i algunes altres aportacions que van il·luminar la grisor dels llibres per a infants en aquest període, i amb les seves il·lustracions acurades i sensibles, interessants com a dibuix, van ajudar que no es

trenqués aquella tradició del llibre d'imatges que Apeles Mestres ja havia iniciat a final del segle passat.

És l'any 1962 quan s'inicien algunes de les col·leccions de llibres molt il·lustrats que han tingut continuïtat fins ara; aquests primers llibres surten al carrer entre 1963 i 1964. En citarem alguns com a exemple de l'inici d'aquesta nova etapa:

Tres avions amics, A. Ollé, il. A. Bassó. Ed. La Galera.

Una cullereta a l'escola, A. Ollé, il. R. Yzquierdo. Ed. La Galera

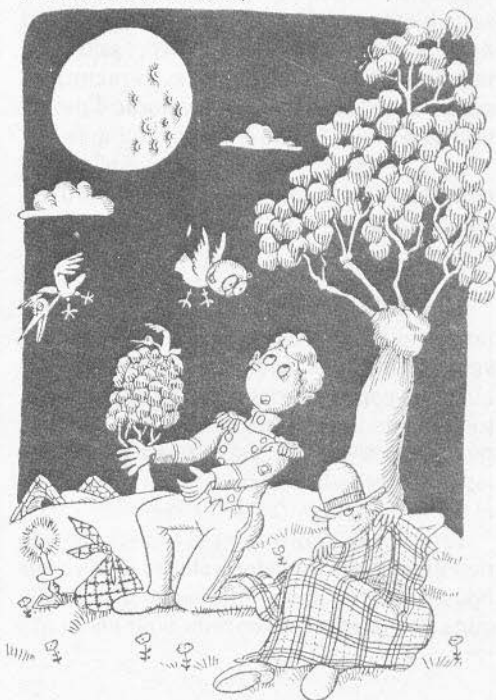
El gran viatge de gotablava i gotaverda, A. Garriga, il. E. Casademont. Ed. La Galera.

Brillant, el tren que va salvar una vaca, A. Ollé, il. Massot, Ed. La Galera.

Tula la tortuga, A. Ollé, il. F. Rifà. Ed. La Galera.

El meu pardal, A. Ollé, il. Pilarín Bayés. Ed. La Galera.

Il·lustració de Pilarín Bayés (*La fabulosa història d'Eixerit i la seva carrossa*)



Les tècniques usades en les il·lustracions d'aquests sis primers volums van ser diverses: tintes, aquarel·les, ceres... que més endavant es van anar canviant, una mica condicionats pels resultats que s'obtenien en les impressions.

Són il·lustracions especialment descriptives en el cas d'A. Bassó i R. Yzquierdo. Molt més lliures de concepte són les pintures que Massot va fer per a *Brillant...* i E. Casademont va usar la tècnica del «collage» en el *Gran viatge de gotablava...* que després treballaria de manera tan interessant M. Lluïsa Jover en els llibres dels colors, *Jo sóc el groc*, *Jo sóc el vermell...* de l'ed. La Galera.

Maria Rius, Pilarín Bayés i jo mateixa vam continuar treballant dins del mateix estil del nostre començament. Pilarín Bayés amb el seu caire humorístic que entronca en certs aspectes amb l'humorisme d'en Nogués i d'en Cornet, i M. Rius i jo immergides en els ambients i formes mediterrànies tot i que les tècniques ens han portat per camins diferents: M. Rius s'ha decantat cap al color i a mi, tot i treballar també el color, m'han captivat sovint les línies.

A partir dels anys setantes el ventall d'il·lustradors s'amplia i les imatges dels llibres il·lustrats influïdes per uns textos més fantasiosos i també per la maduresa adquirida, guanyen en creativitat; el text sovint és inspirador d'una obra plàstica paral·lela, per això alguns il·lustradors no esperen el text, sinó que busquen allò que els pugui inspirar i fins i tot d'altres s'atreveixen a escriure el seu propi text.

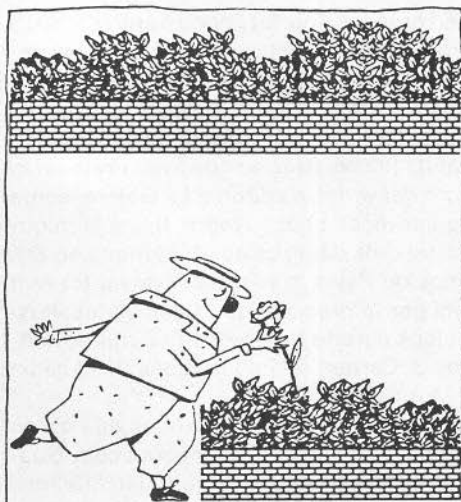
Voldria anomenar tots els il·lustradors que en aquest moment estan treballant, però seria una llista massa llarga i possiblement me n'oblidaria d'algun. La Generalitat de Catalunya ha publicat un catàleg força complet (1984) que dóna idea dels que som. També l'editorial La Galera va publicar un llibre, *Quaranta i Quaranta*, en el qual s'apleguen quaranta escriptors i quaranta il·lustradors i s'hi fa una breu referència de tots ells. De tota manera sí que es pot fer referència a al-

guns llibres que crec que han estat una fita important, tot i que segur que n'hi ha de més ben realitzats i que els mateixos il·lustradors no presentarien com el seu millor treball però són interessants per l'aportació que han fet en aquest camp plàstic o per l'espai que ocupen en la classificació del llibre d'imatges.

Un apartat podrien formar-lo els llibres que són únicament imatge: en alguns cada il·lustració és una unitat, tot i que el llibre es refereix a un sol tema. La col·lecció de l'editorial La Galera «Mirem» n'és un bon exemple; el guió és fet per dues mestres, T. Ribas i Pilar Casademunt, i les il·lustracions, amb humor i tendresa, són fetes per Roser Capdevila.

D'altres llibres només d'imatges tenen una petita història i en ells és important la claredat de l'anècdota i el lligam entre una i altra seqüència. La col·lecció «Pau i Pepa», amb guió de M. Ginesta i il·lustracions de Marta Balaguer, de Publicacions de l'Abadia

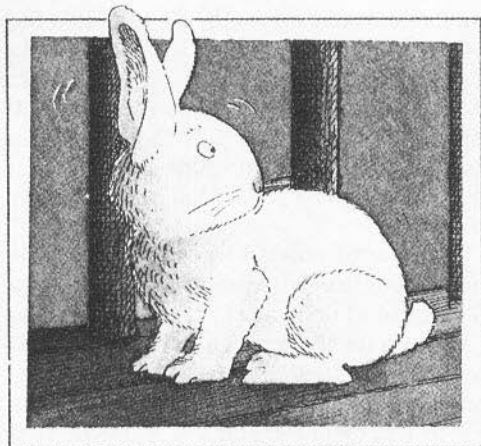
Il·lustració de Montse Ginesta (Aire i Llum)



L'IMPOSSIBLE DESIG
(Fragment)

Reina del món, posava damunt totes les coses
la llum son inefable, són innombrable pes;
tot cedia a l'or i a les roses (...)

CARLES RIBA



Il·lustració d'Irene Bordoy (*El conill*)

de Montserrat, la de «Tina Ton» de Pia Vilarrubias, d'Editorial Joventut, i la del «Cargol» de contes populars amb guió de M. E. Valeri i imatges de M. Balaguer, C. Rodríguez, F. Rifà, i M. Rius, poden representar aquest espai dins d'una gran diversificació d'estils.

En el segon apartat podrien entrar tots els llibres on text i imatge tenen la mateixa importància. L'expressivitat plàstica dels il·lustradors forma un ventall plàstic molt ampli de possibilitats que va des de la gran simplicitat de les il·lustracions de Pere Prats en *El conte del xiulet*, d'editorial La Galera, conte popular recollit per I. Negre, fins a la minuciositat dels dibuixos de M. Llimona en *Del temps de l'àvia*, d'editorial Hyma, tot fent camí per la precisió i tendresa de les il·lustracions d'Irene Bordoy en *El Conillet*, conte de J. Carner, de Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

N'hi ha d'ambientació exòtica que obren els ulls a ambients desconeguts com *Guaracú*, amb text de R. Alcàntara i il·lustracions de Maria Rius, Ed. La Galera, i *Yaci*, conte popular del Brasil molt ben realitzat per Glòria Carasusan, de l'editorial Joventut.

Llibres imaginatius on autor i il·lustrador han fet un tàndem amb molt bon resultat

com són *L'ocell meravellós*, de J. Carbó, amb il·lustracions de Montse Ginesta, *Els tres cavallers alts* d'A. Cuadrench, amb dibuixos de Pilarín Bayés, i *Nana Bunilda menja malsons*, de M. Company, amb il·lustracions d'A. Asensio.

És interessant la personificació d'un objecte, d'un element de la naturalesa com en el llibre *La pluja que va ploure per primera vegada*, ed. La Galera, de J. Cots, amb il·lustracions d'Ismael Balanyà, i *Raspall*, de Pere Calders, il·lustrat per Carme Solé, on es personifica un raspall dins d'un ambient recollit molt ben aconseguit.

L'humor en els il·lustradors, l'humor en els llibres d'imatges està ben representat en «*Les tres bessones*», ed. Arin, de M. Company i Roser Capdevila, en *El llapis fantàstic*, ed. La Magrana, de Joles Sennell, amb il·lustracions de M. Ginesta, i també en el caganiu dels llibres *Vòlics, Laquidambres i altres espècies*, ed. Destino, de David Cirici, amb dibuixos de Marta Balaguer.

Dins d'aquest apartat podrien citar-se llibres amb treball de recerca per part de l'il·lustrador —aquesta recerca que de fet hauria de ser una constant en la nostra feina, sense pensar que ja hem trobat «la manera», amb perill imminent de les fórmules i repeticions—; són a tall d'exemple, *La lluna i en Joan*, d'ed. Hyma, de Carme Solé; *En Pandolf a la gran ciutat*, ed. Argos, de F. Sales, il·lustrat per E. Sariola i *Sis punts a part*, ed. Aliorna, il·lustrat per Mercè Arànega.

El llibre *El Globus*, ed. Argos, amb text i dibuixos de Guillén, representa molt bé, amb imatges, per què aquests llibres són interessants; en algun moment han trencat les línies, com el nen del Globus, per deixar voler lliurement la imaginació.

Les col·leccions dedicades als clàssics s'afegeixen a aquest apartat de llibres molt il·lustrats. El volum *L'orde de cavalleria*, de Publicacions de l'Abadia de Montserrat, de J. Martorell, amb il·lustracions d'en Joma, pertany a una d'aquestes col·leccions i dona una visió humorística i documentada dins

d'un treball molt lliure. *Canigó*, ed. Proa, adaptació de l'obra de J. Verdaguer feta per A. Martorell, i il·lustrada per Carme Peris, està sobretot documentada en les miniatures gòtiques i tot el llibre forma un conjunt bonic de mirar. Són llibres on l'il·lustrador s'ha de documentar sense oblidar el seu toc personal al moment de treballar la imatge. També demanen molta documentació per part dels dibuixants aquells llibres pont entre el llibre escolar, de text, i el llibre d'esplai, com *La vida al mar*, d'ed. Parramon, text de J. M. Parramon, i il·lustrat per Maria Rius; són llibres que presenten un tema sovint tractat a l'escola, però amb una gran dedicació a les imatges.

Un tercer apartat serien els llibres de poemes i de cançons que tenen de comú una compaginació en la qual text i il·lustració s'enllacen estretament.

L'espígo! blau, petits poemes anglesos traduïts per Marià Manent, i il·lustrats per

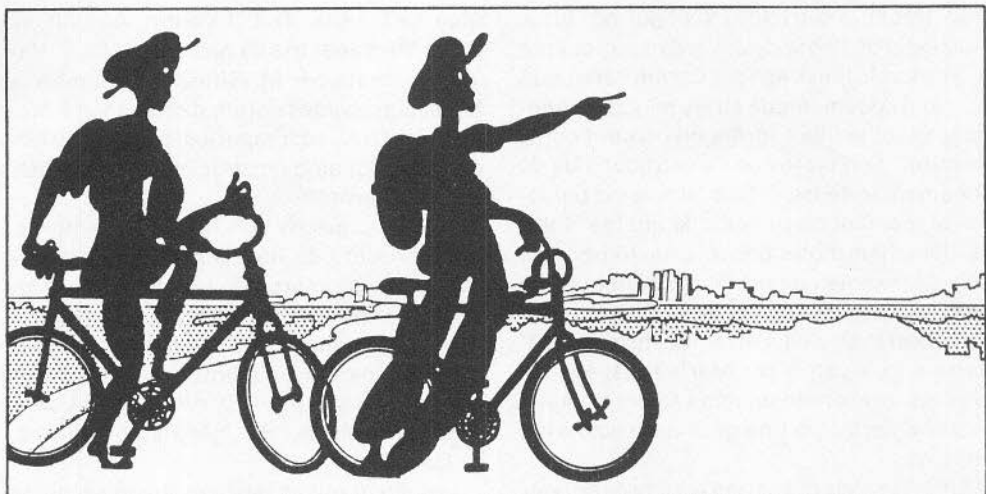
Montse Tobella, d'ed. Joventut, *Aire i llum*, ed. la Magrana, tria de poemes de M. E. Valeri, i il·lustrats per M. Ginesta, on també hi fan cap grafismes sortits d'ordinador, i *Música, Mestrel*, ed. Empúries, poemes de Miquel Desclot amb il·lustracions de Fina Rifà, és a dir, meves.

Les il·lustracions dels llibres d'aventures, d'imaginació i de novel·les històriques omplen un quart apartat on les plomes més diverses emplen les pàgines. En les novel·les històriques els dibuixos solen ser realistes, actius, ben ambientats, i com a exemple tenim *Bernat i els bandolers*, de Lluçà Navarro, amb text de Josep Vallverdú, ed. La Galera.

Les il·lustracions de Riera Rojas a *L'home dels gats*, de J. Vallverdú, ed. La Galera, les d'Isidre Monés a *L'home de Munic*, de J. Carbó, les de M. Brucart a *Uttinghami, el rei de la boira*, de Mercè Canela, les de Teresa Duran a *La bandera*, de Lodi, ed. La Magra-

Il·lustració d'Isidre Monés (*L'home de Munic*)





Il·lustració de Manuel Boix (*Llibre d'anar anant*)

na, són un bon exemple de la varietat d'estils, malgrat que tots treballen a una sola tinta.

Les il·lustracions de Ricard Castells per a *Tatrell*, de M. Obiols, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, de Jordi Bulbena per a *Ulls de gat mesquer*, de J. Barceló, ed. La Galera, i d'Artigau per a *L'home invisible*, de Wells, ed. La Magrana, així com *El cor del pirata*, de Benno Pludra, il·lustrat per F. Salvà, ed. La Galera, són una mostra de l'obra que deixa de ser descriptiva per a obrir finestres a la imaginació del lector.

I, per últim, en aquest darrer apartat es podrien posar algun d'aquells llibres que són diferents per la seva elaboració i on les imatges estan gairebé creades simultàniament o bé és l'aportació que fan els nens a una obra literària.

El *Llibre d'anar anant*, text i imatge entrelaçats on el color deixa la imatge i se'n va del text escrit, per Empar de Lanuza i il·lustrat per Manuel Boix, ed. Eliseu Climent.

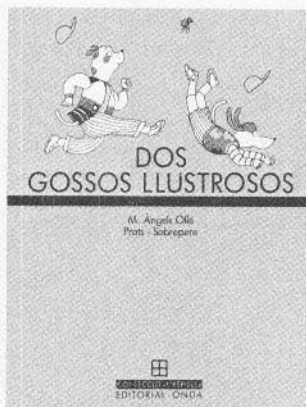
En Josepet, el manobre i la capseta de

música de J. Mañà, ed. B. Mañà. Text i dibuixos fets harmònicament, d'una gran senzillesa. Tot el llibre està elaborat de manera artesanal.

Hivern, els nois i noies de l'escola cooperativa El Puig d'Esparreguera ens mostren amb les seves pintures els seus sentiments en llegir els poemes de Miquel Martí Pol. Aquest llibre està editat pel Mall.

Molts dels il·lustradors vam connectar entre nosaltres en el Congrés de Cultura Catalana i des d'aleshores ens hem vist sovint i hem format una Associació professional d'il·lustradors on aportem les nostres experiències i inquietuds. Des de fa uns anys també es tenen contactes amb d'altres països, essencialment europeus. Això fa que els estils rebin aires de fora i hi hagi intercanvis i s'aprenuin noves maneres de treballar sense oblidar, però, les nostres arrels profundament mediterrànies.

Fina Rifà



OLLE, Angels; PRATS-SOBREPERE, Pere, *Dos gossos Il·lustrats*, Onda, Barcelona 1987 (Col. L'Espiall).

Angels Ollé i Pere Prats-Sobrepere ofereixen als nens un llibre-joc original i divertit, en el qual tots els components: lletra, dibuixos i ulleres es combinen per fer passar una bona estona a menuts i grans, a més de proporcionar-los elements de joc per aplicar-los a d'altres històries o per inventar-se'n de noves.

La lletra manuscrita i el text molt senzill, format per frases curtes i un diàleg molt viu entre els dos gossos, fan que els nens el puguin llegir sols, a partir de 7 anys.

Els dibuixos són molt divertits i tenen una estreta relació amb el text. Fets de manera molt esquemàtica i en colors atractius i vius no perden gens, gràcies a la qualitat del paper. A peu de pàgina i utilitzant lletra impresa s'explica als nens com s'han de fer per jugar amb el llibre, ajudant-se en alguns moments d'unes ulleres de colors que ells mateixos s'han de fabricar amb paper i cartró. Pot-

ser el canvi de lletra i el fer-los anar d'una pàgina a l'altra el complica una mica, però segurament els nens de 7 anys el poden seguir fàcilment.

Com a llibre-joc em sembla una idea excel·lent, surt dels tòpics dels llibres d'aquest tipus i possibilita que els nens tinguin realment a les mans una eina de joc estimulants i entretinguda. L'edició és molt acurada. (A partir de 7 anys.)

Anna Gasol

PLA, Joan, *L'ordinador màgic*, il. Josep Lluís Esparza, i Ferran Buchó. Consorci d'Editors Valencians, Gregal Llibres, València 1986 (Col. Gregal Juvenil.)

Amb aquest llibre s'amplia el catàleg de novel·les de ciència ficció. Els coneixements sobre informàtica permeten a uns joves materialitzar un personatge creat amb l'ordinador.

Ulisses, un ésser energètic, ens mostra al llarg de la narració fins a quin punt la humanitat és alhora contradictòria i emocionant: l'amistat, l'odi, l'organització social i tants d'altres temes són captats i qüestionats a nivell superficial per aquest ésser artificial.

Al llarg de l'argument se succeeixen uns incidents, que tractats amb clau d'humor, fan de certs moments de la lectura un pur plaer. Els esdeveniments s'encadenen amb tal rapidesa que el *tempo* del llibre és realment accelerat, menys en el capítol que tracta sobre l'amor entre la protagonista narradora, la Betlem, i l'Ulisses; aleshores se suavitzava donant pas a una escriptura gairebé lírica.

En el decurs de les noranta-quatre pàgines, la sintaxi senzi-

lla, la profusió de verbs d'acció i els pocs adjectius, ajuden a fer una lectura ràpida i amena on l'autor mostra estil i domini literari.

Els personatges que prenen part en la narració són descrits per les seves accions deixant a la nostra imaginació l'aspecte físic de cada un d'ells.

Les il·lustracions, fetes per dos dibuixants, presenten dos punts de vista de la narració.

Unes són les visions d'Ulisses, per tant, són il·lustracions que ens mostren com veuen el món uns ulls d'ordinador. Les altres són descriptives de certes situacions, un punt de vista extern als personatges. L'humor, la fantasia, el *tempo* ràpid de la novel·la i el lirisme de certs moments, junt amb una estructura lineal sense talls en el temps, fan d'aquest llibre, escrit en valencià, una lectura lleugera i alhora interessant per als joves lectors. (A partir de 13 anys.)

César Vázquez

RIVAIS, Jack, *Vés xerrant*, il. Daniel Maja, Aliorna, Barcelona 1986 (Col. Baobab)

Dos nens pugen dalt d'un tractor que s'engega, la màquina travessa camps, carreteres, cabanes i pobles sense que cap dels perseguidors, cada cop més nombrosos, no el puguin aturar. Malgrat aquestes peripecies o desgràcies el tema és tractat en pla burlesc i cap dels personatges no evita el ridícul. Abundants il·lustracions humorístiques acompanyen un text de lletra grossa. Aquest llibret agrada als nens de 8 anys.

Françoise-Samuel Lajeunesse

VEURE-LES VENIR

Ha vingut a veure'm l'Àngels.

És mestre d'una llar d'infants. Estava molt amoinada i volia abocar el que portava dins. Sempre he estat una bona confessora.

— Mira, Mireia, l'altre dia vaig fer la primera reunió de pares de la meua classe. Quan vaig entrar dins l'aula em vaig quedar de pasta de moniato. Hi havia més de quaranta persones i jo només tinc dotze criatures. Vaig pensar que pares d'altres classes s'havien equivocat i havien vingut a la meua. Els vaig dir que la reunió era dels nens i nenes d'un any i que les criatures més grans la farien un altre vespre, que ja els enviàriem una nota. Tothom em mirava com si la cosa no anés per ells. Ningú no bellugava el cul de la cadira. Em vaig decidir a passar llista, cosa que no havia fet mai perquè les reunions de pares són d'assistència migrada. Quina no va ser la meua sorpresa quan van començar a dir-me que un era el pare biològic d'en Manel, que l'altre era el pare jurídic i el de més enllà l'espermatozoic. Vora meu tenia una mare ovular, més enllà una cromosòmica i darrera de tot una separada ajuntada amb un pare molecular. Fins i tot, Mireia, hi havia una tieta proveta. Un embolic de Déu n'hi do.

Jo em vaig posar a riure i l'Àngels, mig ofesa, em va dir:

— Sí, sí, ves rient, tu. Ja m'ho diràs com t'ho faràs quan arribin al teu curs de cinquè i perquè entenguin la temporalitat de la història els facis fer el seu arbre genealògic. Necessitaràs un pany de paret per a cada criatura.

Després de pensar-hi, trobo que l'Àngels té tota la raó. Jo que sóc molt aprensiva no llenço, des d'ara, cap ampolla buida als contenidors.

Qui sap si no serà un futur receptacle.

Mireia Puig

NOVETATS

Tècniques d'Expressió Escrita

Cicles Inicial i Mitjà

Núria Vilà
amb l'Equip de Mestres de l'escola Nostra Llar

La riera
Té una illa de bronça, un mar
de patata, una roca llarga
com un llapis nou, unes
galtes barbaletes com unes
bunyols i un collerell molt
llarg.

3-4-5E
MMonales



Orelles
Fiducies, impetudes,
desesperades, magisterres,
grimes, castes, gravades,
fines.
Cruelles, costades,
de grupps, de ventat,
d'edat.
Com el diable...

princesa i tot, al que les
home menut, petit, desm
jep al darrera i un geg al d
el rei i va pensar que se li
mir una corona, les fiesc
i a buscarles per veure se li
le caminàrs, va caminar se
imes brava tres glosats d'o
im per L'Esperit Sant, i a
donaven força i setes per
l'et aquí que, el dia que x



dossiers
ROSA SENSAT

La pràctica de la llengua escrita demana una sistematització, una programació i una metodologia. En aquest llibre hi trobareu molts recursos que us ajudaran a treballar, amb rigor i creativitat, la descripció i la narració. En ell s'inclouen textos realitzats pels nens, textos literaris i propostes d'activitats.



DOSSIERS
ROSA SENSAT

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



És un producte CAPOSA

Gomets Autoadhesius

[®] APLI

VENDA EXCLUSIVA
EN PAPERERIES



CRISOL