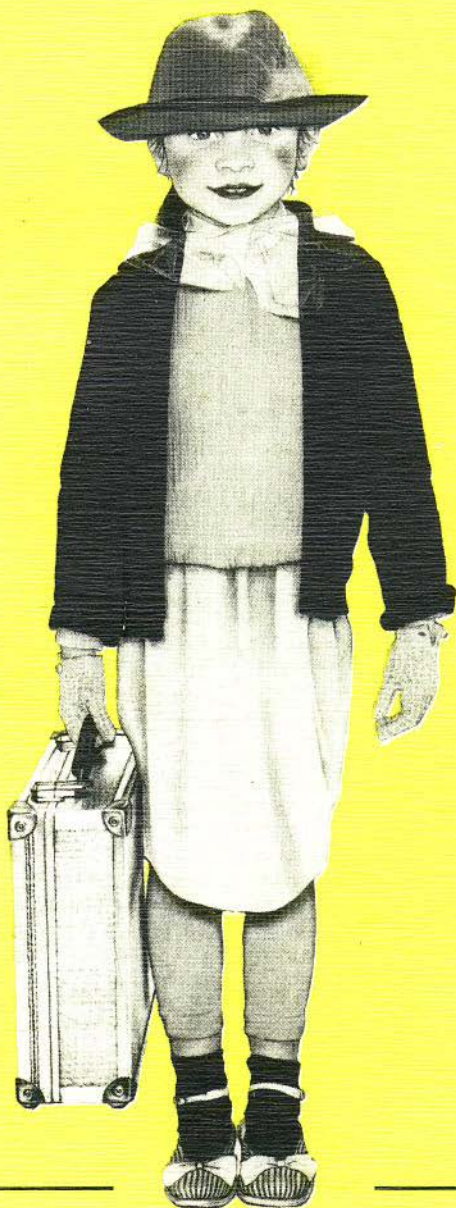


# PERSPECTIVA ESCOLAR 129

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1988



**LLEGIR I  
ESCRIURE  
AVUI**

## ÍNDEX

<i>Un pas més cap a la normalització</i>	1
<b>LLEGIR I ESCRIURE AVUI</b>	
1. <i>Aprendre a escriure avui</i> , per Pia Vilarrubias	2
2. <i>El treball de comprensió lectora a l'aula</i> , per Isabel Solé i Gallart	8
3. <i>Models i funcions del text escrit</i> , per Artur Noguerol	14
4. <i>L'escrit i la seva funció comunicativa</i> , per Mercè Roc i Begoña Urquia	21
5. <i>Escrire i llegir</i> , per Vicenç Vilatoro	27
<b>ESCOLA</b>	
<i>Informàtica i educació: un enfoc psicopedagògic</i> , per Carles Monereo	33
<b>Experiències escolars</b>	
<i>Conèixer la garriga tot jugant</i> , per Núria Aguiló Casabona	43
<b>NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ</b>	50
<b>ACTUALITAT</b>	
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>La segona etapa de l'ensenyament secundari i les ciències socials</i> , per Emili Muñoz	52
<i>Finalment un decret normalitza la zona escolar</i> , per Joan Ll. Tous	60
<b>Bibliografia</b>	
<i>«De la novel·la al teatre»</i> , un llibre engrescador, per Jaume Cella	63
<i>Les pràctiques a l'Escola de Mestres Sant Cugat (T. Mañà i M. Villanueva)</i> , per M. A. Cardona	65
<i>Altres novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	67
<b>Bibliografia infantil</b>	
<i>Una troballa sorprenent (J. Cella i Oller)</i> , per Mercè Fluvià i Anna Gasol	68



### Perspectiva Escolar

Edició i Administració: 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 Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomás

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Sistemcomp, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

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

Subscripcions: a p s a «Rosa Sensat»

Dipòsit legal B 2.090-1975 — ISSN 0210-2331

Subscripció anual: 3.540 ptes — P.V.P. 410 ptes

## UN PAS MÉS CAP A LA NORMALITZACIÓ

En plenes vacances escolars apareixia al DOG l'ordre per la qual s'incorporen objectius i continguts de geografia, història i trets socio-culturals de Catalunya a l'EGB, BUP i FP.

Era un tema pendent. Si bé incorporat des de feia temps al Cicle Mitjà, quedava inexplicablement estroncat al Cicle Superior justament quan la reflexió dels nois és més madura i capaç d'analitzar amb certa profunditat els trets més rellevants: geogràfics, històrics i culturals, que donen ressonància al seu país, a la seva manera de fer. De diferents perspectives escolars s'ha tractat aquest tema: la importància de l'estudi del medi i del país propi com a forma necessària pedagògicament —a més de la formació de consciència col·lectiva— per a fornir els nois d'elements vivencials i bàsics per a la comprensió d'altres comunitats properes o allunyades, de similar o bé de diferent geografia i història.

Benvinguda sigui doncs aquesta ordre, aquest gest segurament primeríssim del nou Conseller d'Educació de la Generalitat, que dona forma als gests de tants educadors que des de fa temps l'han anat configurant dia a dia a moltes escoles de Catalunya.

Gest, d'altra banda, que per la seva rapidesa ha de donar noves esperances a la comunitat educativa massa acostumada a patir preses de posició que no li pertoquen, silencis, retards i fins i tot dolorosos enfrontaments, a causa moltes vegades de tenir una administració educativa que roman sovint i convenientment amb el cap sota l'ala, atalaiant la problemàtica educativa des de l'últim pis de la Diagonal.



## APRENDRE A ESCRIURE AVUI...

Pia Vilarrubias

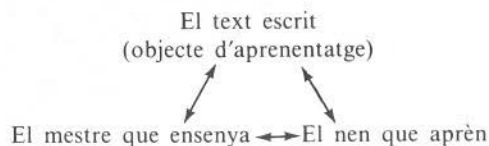
Les qüestions sobre l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i de l'escriptura s'han anat resolent de maneres diverses al llarg del temps, maneres que responen a les idees o teories vigents sobre ensenyament, lingüística i psicologia dels aprenentatges.

A través de la història de la Pedagogia han sorgit experts que han cercat l'alternativa pedagògica corresponent als corrents filosòfics, psicològics o psicolingüístics dels quals participaren. Aquests corrents sovint coexisteixen, entren en contradicció i en la pràctica es tradueixen en metodologies diferents, però, la contradicció és al progrés de la ciència, com el conflicte al del coneixement, un dels punts claus que permeten avançar. Això no obstant, en les qüestions que fan referència als mètodes de lectura i d'escriptura la participació d'alguns ensenyants i «experts» en la matèria, en un o altre mètode, ha semblat la participació a un moviment basat en veritats absolutes, actitud aquesta, que no dóna lloc als replantejaments necessaris per avançar en la comprensió de la qüestió.

La difusió de les idees i la consegüent readaptació a la pràctica passen per assimilacions diverses. Una bona part dels mestres, portats

per la necessitat de donar respostes immediates, per manca de temps o potser pressionats per l'expectativa social, tendeixen a adoptar procediments metodològics tot prescindint de les idees o teories que els van generar. És així com, a la llarga, els esmentats procediments no són mai posats en qüestió i esdevenen activitats estereotipades que es van repetint sistemàticament com una rutina. Quan les pràctiques escolars prescindeixen dels plantejaments de base, només troben la seva renovació canviant una pràctica per una altra, la manca d'informació i de reflexió dóna lloc a la recerca de noves receptes i sembla ser que la fantasia de trobar la fórmula màgica és l'únic motor que porta a la innovació.

La qüestió que planteja l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita gira bàsicament entorn dels tres pols següents:



Els criteris que orienten la didàctica es deriven de la manera d'entendre cada un dels tres pols esmentats i del tipus de relació que s'hi estableix. En l'actualitat, la possibilitat d'avançar s'ha de cercar en un enfocament interdisciplinari que consisteix a posar en relació les dades actuals referents a les fonts d'informació que provenen dels coneixements en cada un dels pols que constitueixen les relacions d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita:

1. Les teories sobre el text i les activitats de llegir i escriure.
2. Els actuals conceptes psicopedagògics referents a com ensenyar.
3. Les dades que aporta la recerca sobre com els nens aprenen a llegir i a escriure.

A continuació exposem, a grans trets, aquells plantejaments que, provinents dels àmbits esmentats, han de fonamentar els reajustaments necessaris per a l'actualització teòrico-pràctica de les qüestions referents al tema que aquí ens ocupa.

*Entorn del text escrit:* Es parla sobretot de text escrit perquè en el marc de la teoria de la comunicació es considera que l'adquisició i l'aprenentatge del sistema de l'escriptura es donen a partir de l'ús concret del text en situacions funcionals de comunicació. Es considera el text com un fet lingüístic que té lloc en un context determinat.

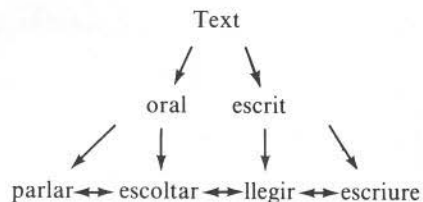
La majoria dels mètodes d'ensenyament de la lectura i de l'escriptura consideren el text escrit com una transcripció del text oral respecte al qual el primer manté relacions de dependència.



La clau per al domini de l'escriptura i de la lectura consisteix en un bon domini de l'oral i el coneixement del codi fonètico-gràfic que permeten escriure. L'ortografia, la gramàtica i l'escriptura de relats constitueixen els objectius d'aprenentatge posteriors. Sembla que quan «se sap escriure ja es pot escriure tot...»



Des d'una perspectiva més actual es considera que el text oral i el text escrit són dues modalitats independents que presenten formes pròpies, tot i que mantenen estretes similituds. L'esquema esdevindria com segueix:



Respecte a com s'aprèn a escriure i a llegir, es considera que si bé el saber parlar es necessari per saber escriure, no és la condició suficient com per saber escriure tal i com s'escriuen els diferents textos, els quals constitueixen, per si mateixos, una font molt important d'informació respecte al com fer per escriure. D'altra banda no tot text oral és apte per a ser escrit.

Entre llegir i escriure s'estableixen relacions que a la vegada s'influeixen mútuament amb l'escoltar i el parlar... (Vegeu *Descriure escriure*, de Daniel Cassany).

Finalment, en el model curricular d'ensenyament-aprenentatge no es dissocia l'alfabetització i l'aprenentatge de nocions de l'aprenentatge de l'escriptura i lectura de textos funcionals.

Aquestes consideracions tenen repercussions importants per a la didàctica que resumim de la manera següent: No s'aprèn a llegir i a escriure, sinó a llegir i a escriure textos diferents per a finalitats diferents. Saber llegir i escriure ara vol dir ser capaç de produir o interpretar diferents tipus de text segons calgui en determinades situacions.

El *com ensenyar* forma part d'un replantejament que abraça la totalitat de les relacions d'ensenyament-aprenentatge i que constitueix un dels principals reptes que té avui l'escola. El mestre que ensenya ha d'aprendre a passar dels paràmetres de la transmissió als de la comunicació. Es tracta de reconvertir les relacions unidireccionals i lineals de la transmissió de coneixements del mestre cap al nen en una relació en doble sentit entre nen-mestre i entre iguals que permeti l'intercanvi d'informació. Donat que, mestres i nens, en situació d'ensenyament-aprenentatge, parteixen de conceptualitzacions diferents, caldrà establir una negociació mútua que permeti a l'alumne de progressar des del seu coneixement individual al coneixement socialitzat i, al mestre, d'obtenir una millor informació respecte a les conceptualitzacions dels nens.

Els diferents mètodes per a ensenyar a llegir i a escriure se situen en el marc de la concepció pedagògica basada en la transmissió donat que es considera que el mestre és l'únic que coneix el text escrit, llurs característiques i les estratègies que ha de seguir el nen per accedir a les tècniques de llegir i escriure. Els

mètodes són pensats i organitzats a partir de les diferents concepcions sobre la llengua escrita i a partir de la intuïció del com es creu que aprenen els nens. És lògic que, tractant-se d'un aprenentatge bàsicament social, les coses hagin anat d'aquesta manera, sobretot perquè es desconeixia que els nens també tenien coses a dir.

En un univers ric en imatge i escriptura com el d'avui els petits saben des de molt aviat que l'escriptura existeix, que és portadora de significat, que es fa servir, i, al seu aire, van construint hipòtesis per tal d'esbrinar-ne la clau del funcionament, i tot això al marge de l'ensenyament. Alguns nens ja saben moltes coses quan arriben a l'escola.

I evidentment, quan el receptor adopta també el rol d'emissor, les relacions esdevenen de comunicació.

Recordem que ja fa molts anys Piaget afirmà que els nens constitueixen les pròpies idees, sovint diferents de les dels adults, respecte de les coses i fets que s'esdevenen en l'univers que els envolta. Actualment Ausubel explica que perquè es doni un aprenentatge eficaç o significatiu, cal que els continguts de l'ensenyament incideixin i es puguin relacionar amb «esquemes de coneixement», conceptualitzacions o també les citades «idees prèvies» dels nens. Vigotski situa les relacions òptimes entre ensenyament i aprenentatge en la «zona de desenvolupament pròxim» que consisteix a ensenyar a partir d'allò que un nen sap i sap fer ell sol per tal d'arribar a saber o a saber fer allò que és capaç amb l'ajuda d'un altre.

I tenint en compte aquestes aportacions entendrem que: el progrés en la didàctica de la lectura i de l'escriptura ha de consistir en l'elaboració d'un disseny que permeti trobar les estratègies metodològiques que facilitin als mestres l'accés al coneixement de les idees i experiències dels nens i el disseny de situacions funcionals d'ensenyament-aprenentatge.

Els mestres hauran de prescindir de seguir rigorosament el seu mètode i aprendre a ser més receptius i flexibles per tal de saber seleccionar del bagatge dels seus coneixements aquells que siguin més adequats a les ajudes progressives que necessiten els nens.

*El nen que aprèn:* El procés d'adquisició de la llengua escrita per part dels nens va ser iden-

tificat per Emilia Ferreiro i Anna Teberosky. Les dades que aporten les seves investigacions han pogut ser constatades en una gran diversitat de realitats escolars de forma molt senzilla, pel sol fet de demanar als nens, sobretot als més petits, d'escriure sota una consigna molt simple, com pot ser: «escriure els noms de...»

El que resulta més impressionant és la regularitat o universalitat de criteris dels petits davant la diversitat de pràctiques metodològiques dels mestres. Es tracta de nens de parvulari.

No es aquí el moment d'entrar en detalls, sinó d'esmentar-ne els trets més generals i algunes de les conseqüències didàctiques.

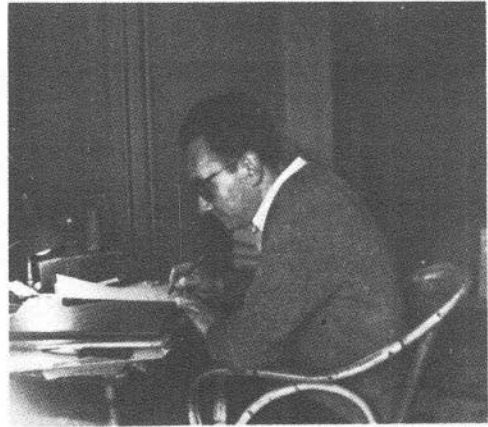
És evident que els petits no resten indiferents a la presència del món de la imatge i de l'escrit, sinó que tracten d'interpretar-lo i d'atribuir-li significació en funció dels seus contactes i de l'aportació dels altres.

Des de molt petits els nens fan com si escrivissin i produeixen «textos» tant diversos com una llista per al supermercat, una nota per al pare, un rètol...

Coneixen primer l'ús que no el codi, i el fet de no conèixer el codi no els impedeix d'escriure, ja que ells a la seva manera podrien dir que «codifiquen» de forma diferent. A partir de les dades que els ofereix la realitat, els nens capten les propietats físiques dels escrits, tal com si es tractés d'altres tipus d'objectes, les diferències en la presència d'unes lletres o unes altres, la quantitat o bé l'ordre, són interpretades com a indicadors de significacions diferents i així mateix ho fan en els seus «escrits». Per produir mots de significat diferent prenen un grup de grafies més o menys semblants a les lletres en el qual realitzen les transformacions abans indicades per tal de produir significats diferents... Per exemple TORA (mama), TARO (papa), TOR (nen).

Aquests escrits no estableixen cap mena de relació amb la veu i el significat depèn del context (imatge, objecte) o bé de la iniciativa del nen.

A través de l'ensenyament del mestre, d'algun germà o bé d'altres nens, el petit aprèn que s'estableixen relacions significatives entre la veu i les grafies. Les primeres correspondències entre les grafies i la veu acostumen a ser poc sistemàtiques i passen per un pe-



ríode en què cada grafia correspon a un cop de veu o a una síl·laba oral del mot que es vol escriure. Les lletres que el nen utilitza en aquestes «escriptures sil·làbiques» van prenent, a poc a poc, el valor sonor convencional, primer prioritàriament sobre vocals *e a* (nena) després alternen vocals i consonants *c a* (casa).

De l'escriptura sil·làbica es passa a la sil·làbico-alfabètica en la qual comencen a aparèixer les correspondències alfabètiques, però no de manera sistemàtica. Finalment apareix el que es coneix per escriptura alfabètica.

L'aprenentatge de les correspondències entre sons i grafies és, doncs, una llarga conquesta, que el nen pot fer sol o acompanyat i que li demana un procés d'abstracció i de generalització que parteix de les relacions entre aspectes dels diferents escrits que constitueixen l'univers familiar de cada nen.

L'aprenentatge de les relacions entre sons i grafies es dona de manera concurrent i cíclica. Sembla que el nus de la qüestió està sobretot a demostrar la precisió entre com i què es correspon entre l'oral i l'escrit.

#### **Algunes conseqüències per a la didàctica**

En l'elaboració de programacions cal tractar de forma concurrent l'alfabetització i l'aprenentatge de llegir i escriure textos senzills i diversificats.

Els textos que han de llegir els nens no te-



nen per què donar més importància a les lletres que hi surten que al contingut de què són portadors. És molt important que els textos siguin interessants...

El coneixement del procés d'aprenentatge de les correspondències alfabètiques constitueix el conjunt «d'idees prèvies», «esquemes de coneixement» a partir dels quals intervenir en les sessions d'ensenyament-aprenentatge.

En les situacions d'ensenyament-aprenentatge és interessant de distribuir els nens en petits grups i fer-los practicar l'intercanvi d'informació i l'elaboració d'escrits o lectures en comú.

Voldríem remarcar amb èmfasi que el fet d'atendre «des idees prèvies» dels nens en qüestions de lectura i escriptura no té res a veure amb el que es coneix per aprenentatge precoç, sinó que tracta de recollir i fer progressar la informació que el nen aporta.

No es pot pensar que els nens estaran motivats per llegir i escriure, si no viuen des de molt aviat experiències de llegir i escriure. Cal, doncs, llegir i escriure per als nens perquè també ells vulguin fer-ho. En aquest sentit els

nens arriben a l'escola amb bagatges molt diferents...

Evidentment, la informació que aporta el coneixement del procés d'aprenentatge posa en crisi algunes idees i pot aportar una certa inseguretats a alguns mestres, però val la pena de superar-la buscant informació a fi de passar a una seguretats més àmplia. En definitiva, es tracta de saber més coses dels nens per tal d'ajudar-los millor.

També s'ha de remarcar que, tal com hem dit, el bagatge de coneixements de què disposa un mestre potser haurà de ser ampliat i portat a un nou replantejament, però la bondat de les estratègies metodològiques no es dóna per si mateixa, sinó en la seva capacitat d'ajudar de manera ajustada a les demandes dels nens en un moment determinat.

És imprescindible que la metodologia emprada es basi en el diàleg que permet la contínua negociació entre nens i entre nens i mestre per tal que els petits puguin sortir de les seves teories infantils i acceptar progressivament les convencions socials implicades en les activitats de llegir i escriure.



## Bibliografia

*Le llengua escrita a l'escola*, «Perspectiva Escolar», núm. 89 (nov. 1984).

*Leer y escribir*, «Cuadernos de Pedagogía», núm. 86 (1982).

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIOS, Margarita (compiladors), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Ed. Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Anna, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ed. Siglo XXI.

CASSANY, Daniel, *Descriure Escriure*, Ed. Empúries, Vic 1988.

FIJELKOV, Jacques, *Mauvais lecteurs, pour quoi?* Ed. Poc, París 1986.

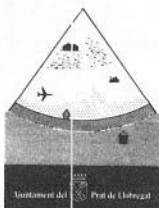
WELLS, Gordon, *Aprender a leer y a escribir*, Eumo, Vic 1988.

TEBEROSKY, Anna, *Psicopedagogia del llenguatge escrit*, IME 1988.

### Articles:

TEBEROSKY, Anna, *L'escriptura des del punt de vista del nen*, «In-fàn-ci-a», núm. 8 (set. 1982).

VILARRUBIAS, Pia, *Sobre l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura (I i II)*, «Butlletí de Mestres», núm. 204 i 209.



## MUSEU DEL PRAT

### SERVEI DE VISITES DIDÀCTIQUES AL DELTA DEL LLOBREGAT

#### Objectiu de les visites

Apropar el coneixement del Delta del Llobregat, la tercera zona humida en importància de Catalunya, a tots els estudiants/es d'EGB, BUP, FP, COU i d'altres grups interessats.

#### Què ofereix aquest servei?

Visita comentada a la Secció del Delta del Museu del Prat.

Sortida de camp amb biòlegs-monitors especialitzats en el tema, que permet conèixer els diferents hàbitats del Delta: zones humides, pinedes i arbredes, platja i mar, camps de conreu...

Recursos didàctics de suport: itineraris, fitxes didàctiques, vídeo...

#### INFORMACIÓ DE TARIFES I CONCERTACIÓ DE VISITES

Ajuntament del Prat de Llobregat

Regidoria de Cultura

C. d'Ignasi Iglésias, 20, 1r. (08820, El Prat)

Tel. 379 00 50, ext. 241 (feiners de 10 a 14 hores)



## EL TREBALL DE COMPRESIÓ LECTORA A L'AULA

Isabel Solé i Gallart\*

Ensenyar a llegir es configura com una de les tasques més compromeses a què s'han d'enfrontar els mestres dels primers anys de l'escolaritat. Compromesa tant per la complexitat intrínseca que comporta l'ensenyament de la lectura com pel fet que aprendre a llegir esdevé una condició, si no suficient, si necessària —i molt— per a poder accedir a nous aprenentatges.

En el context més amunt descrit, les idees que desenvoluparem molt sumàriament en les pàgines que segueixen responen a tres tipus d'hipòtesis. En primer lloc, ensenyar a llegir, i per tant aprendre a llegir, suposa ensenyar/aprendre a comprendre allò que es llegeix. En segon lloc, el que s'acaba de dir implica considerar la comprensió lectora com a objecte específic de coneixement; en conseqüència, implica promoure a l'aula una sèrie d'activitats o seqüències didàctiques directament dirigides a assolir objectius referits a la comprensió. Per últim, i en la mesura en què la lectura pot ser considerada com un instrument fonamental

per a la realització d'aprenentatges nous, la finalitat última que ha de presidir el seu tractament instruccional ha de ser idèntica a una de les fites més importants en l'educació escolar obligatòria: que l'alumne pugui utilitzar autònomament els aprenentatges realitzats en el context escolar en una multiplicitat de situacions, per a diversos propòsits i en relació a diferents tipus de contingut. Això suposa que l'ensenyament de la lectura ha de proposar-se que els alumnes la dominin de tal manera que puguin utilitzar-la en àmbits escolars i extraescolars per a informar-se, disfrutar, aprendre, orientar-se... és a dir, que passi a formar part del seu bagatge cultural com a mitjà d'apropiació de la realitat. Abordarem tot seguit aquestes idees i algunes de les seves implicacions.

### Llegir: decodificar o comprendre?

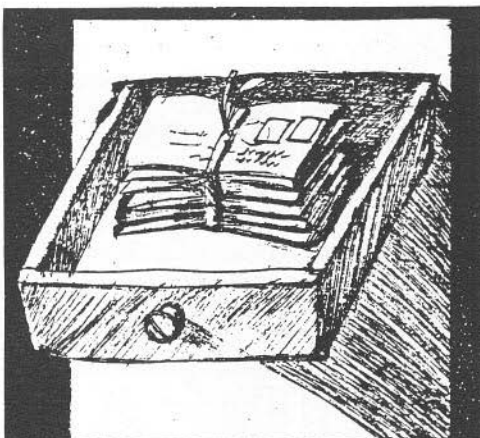
Aquesta qüestió ha estat la causa d'una de les polèmiques més vives que s'han plantejat en el terreny educatiu, i ha donat lloc a una gran profusió de recerques, publicacions, debats i propostes metodològiques que explíci-

\* Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona

tament o implícita han donat suport a una o altra de les postures que apareixen a l'interrogant. En la nostra opinió, que coincideix amb la d'altres autors (per exemple, Adams i Collins, 1979, Weiss, 1980), es tracta en realitat d'una falsa disjuntiva. Llegir implica comprendre i decodificar; en realitat, per llegir resulta necessari manipular amb destresa les habilitats de decodificació, sense la qual cosa es fa impossible l'exploració autònoma de l'univers escrit. Ara bé, que sigui necessari dominar el codi, no vol dir que sigui suficient per a afirmar que es llegeix. Llegir d'una manera eficaç vol dir interpretar, entendre el contingut del text que és objecte de la lectura. No n'hi ha prou amb el desxifratge per a assolir aquest propòsit, que ens remet directament al problema de la comprensió.

En la nostra perspectiva, la comprensió és una habilitat cognitiva general que es pot actualitzar, i de fet s'actualitza en una multiplicitat d'àmbits i fenòmens: parlem de comprendre un text, una conferència, el sentit d'una pel·lícula, els motius que impulsen algú a actuar de determinada manera. En qualsevol dels casos esmentats —que constitueixen només una breu il·lustració del que ens podem proposar comprendre— intentem atribuir significat al fenomen de què es tracti. Aquesta atribució únicament la podem fer a partir dels nostres coneixements i les nostres experiències prèvies i de les relacions que podem establir entre aquests i el contingut que volem interpretar. Ens resulta molt difícil comprendre el significat d'una dissertació el tema de la qual ens és àmpliament desconegut; el mateix succeeix quan ens enfrontem amb un text escrit de caràcter tècnic, o que versa sobre un tòpic que no coneixem, malgrat que siguem capaços de decodificar-lo en tota la seva extensió. Dit en d'altres paraules, la comprensió apel·la a l'existència de coneixement previ pertinent, d'«esquemes de coneixement» (COLL, 1983) adequats per a abordar el contingut de què es tracti, explicar-lo i enriquir-se amb l'aportació que suposa la interacció amb nova informació.

Pel que fa al codi, de la mateixa manera que no podem comprendre un discurs en un idioma desconegut per nosaltres, tampoc no podem interpretar un text al qual no podem accedir per problemes de dexifratge —pen-



sem, per exemple, en el que succeeix quan hem de llegir un manuscrit realitzat en una lletra tortuosa; pensem també en els nens que no saben que «c» sona a vegades com [k] i a vegades com [s]. Probablement tindran moltes dificultats per entendre una paraula com «cèrcol». L'habilitat de decodificar permet l'accés als elements que constitueixen el text; la lectura pròpiament dita requereix aquesta habilitat, però és sobretot una qüestió de comprensió. Aprendre a llegir, en aquest context, vol dir aprendre a comprendre. Vegem ara de quina manera es pot assolir aquest propòsit en el marc de l'aula.

### El treball de comprensió

Les idees que exposarem en aquest apartat són presidides per dues premisses que convé explicitar. La primera, en estreta connexió amb el que s'ha dit més amunt, estableix que la llengua escrita esdevé un suport privilegiat, entre d'altres, per a construir significats sobre allò que és present i allò que es troba absent, sobre el real i l'imaginari, sobre el món fàctic i l'inventat. És imprescindible que els nens assimilin la lectura a aquestes característiques de significativitat i funcionalitat —en el sentit que allò que s'ha comprès, que s'ha integrat, pot ser utilitzat per a comprendre nous fenòmens, per a solucionar nous problemes. El descobriment i treball sistemàtic del codi s'ha d'inscriure en el marc de significació de què

**10** hem parlat. La segona premissa, que serà probablement compartida per amplis sectors d'ensenyants, afirma la inexistència de «el bon mètode» per a ensenyar els nens a llegir comprensivament, com a mínim en el sentit que habitualment s'atribueix a la paraula «mètode» en determinats ambients pedagògics —proposta establerta d'antuvi per a la consecució de determinades fites. El bon mètode és aquell que té en compte les característiques de l'objecte d'ensenyament —en aquest cas la comprensió lectora—, les del mestre que l'ha de posar en marxa, les dels alumnes a qui es dirigeix i les del material que s'utilitza com a suport. Així les coses, no existeix un mètode, sinó un conjunt de recomanacions que es basen en una determinada manera d'entendre la lectura i la comprensió lectora, i en una concepció també determinada del que és l'aprenentatge i la intervenció pedagògica.

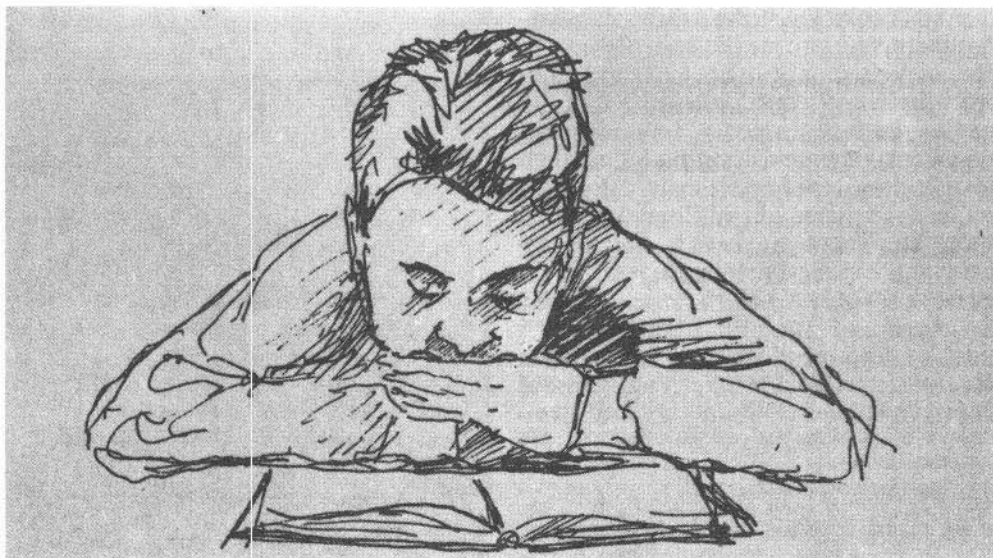
Respecte a això, compartim la interpretació constructivista de l'aprenentatge escolar i la intervenció pedagògica (Coll, 1986; 1987), que la caracteritza com l'ajuda insubstituïble que el mestre ofereix a l'alumne perquè aquest pugui construir uns aprenentatges tan significatius com sigui possible. Aquesta ajuda, que ha de ser adaptada a les dificultats, obstacles i assoliments que va experimentant el petit en el procés d'ensenyament/aprenentatge, ha d'adoptar forçosament modalitats diverses, que poden anar des de la intervenció directiva i altament estructurada fins al simple contrast o la proposta de nous problemes. Convé adonar-se que l'elecció del tipus d'intervenció de què es tracti no respon a una decisió a priori, sinó a les necessitats que manifesten els alumnes i als objectius que presideixen la instrucció.

En el context definit per les premisses anteriors i per la nostra manera d'entendre la lectura i la comprensió lectora, podem ara examinar algunes de les recomanacions que se'n desprenen, en el ben entès que han de ser reinterpretades en funció dels paràmetres de cada situació educativa concreta. Ensenyar a comprendre vol dir, en primer lloc, ensenyar a seleccionar, actualitzar i aplicar coneixement previ rellevant per a la informació que es vulgui comprendre. Una bona manera d'ajudar a fer-ho és proporcionar algunes pistes sobre el contingut de què versí el text, la qual cosa

permetrà a l'alumne establir, des del primer moment, relacions significatives entre el que ja sap i el que ha de llegir.

Quan llegim, a partir dels nostres coneixements i del que ja hem anat llegint, formulem hipòtesis i prediccions que, de vegades a grans trets, de vegades de manera més precisa, ens permeten anticipar allò que succeirà en el decurs del text. Aquest procés es troba totalment automatitzat en el cas dels adults bons lectors, fins el punt que només en som conscients quan, per la raó que sigui, les nostres prediccions fallen, i n'hem de construir de noves si volem continuar comprnent el text. Com ja hem dit en d'altres ocasions (Solé i Gallart, 1987a, 1987b), aprendre a fer prediccions és imprescindible si es vol que la lectura sigui quelcom més que la simple traducció d'un codi escrit a un codi oral; com hem dit també, que un nen aprengui a fer prediccions i a formular hipòtesis sobre el que està llegint, depèn en gran mesura del fet que hom li ho hagi ensenyat a fer. Aquest ensenyament requereix assumir el risc de l'error, tant de part de l'alumne, que pot elaborar una predicció que no es compleix, com de part del mestre, que es pot trobar amb hipòtesis diverses, cap de les quals s'ajusti exactament a allò que es troba escrit. Com és fàcil deduir, l'important no és endevinar al cent per cent el que passa realment en el text, sinó elaborar prediccions coherents amb el que ha s'ha anat llegint.

Comprendre no és una qüestió de tot o res; en realitat, la comprensió que fem d'un text depèn dels objectius que presideixen la nostra lectura (Baker i Brown, 1984). De vegades necessitem entendre exactament allò que diu un text, interpretar-lo en la seva totalitat; en d'altres ocasions, en tenim prou amb una idea aproximada. De fet, la lectura dels adults és eficient i ràpida en la mesura que podem ajustar-la a objectius de tipus divers, que a vegades ens poden fer examinar un text amb un alt grau de precisió, mentre que en d'altres moments ens aconsellen un cop d'ull superficial. Convé, doncs, preparar els nens perquè puguin abordar els textos amb propòsits diferents; això s'aconsegueix proposant a l'aula lectures que responguin a finalitats diverses —llegir un fragment per després explicar-lo a uns companys que no el coneixen; examinar un text per saber de què parla a grans trets;



llegir-lo per respondre més tard a preguntes precises que s'hi refereixin; llegir les instruccions d'un experiment per dur-lo a terme.

El treball que en general es porta a terme a les escoles en relació a la comprensió no especifica explícitament els objectius que els alumnes han d'assolir mitjançant la lectura, encara que implícitament tots saben que ha de servir per a contestar després un conjunt de qüestions que plantejarà el mestre o que s'inclouen en una fitxa. Sense entrar a valorar aquest tipus d'activitat, val la pena constatar que quan esdevé exclusiva o molt prioritària, es limiten les possibilitats que té el treball de comprensió. En la mesura que ens acostumem a proposar lectures amb finalitats diverses, ampliarem el repertori d'activitats que s'hi refereixen, així com els tipus de text que s'utilitzen com a suport —a més de la narració, la lectura de receptes, instruccions, textos descriptius i argumentatius...— contribuïrem d'aquesta manera a ajudar els nens a desplegar estratègies diversificades de comprensió lectora.

Ensenyar a llegir implica també ensenyar que no cal comprendre-ho tot per poder llegir un text; pot ser que no entenguem una determinada paraula, però en canvi podem inferir-ne el significat mitjançant el context, o fins i tot podem ignorar-la i continuar llegint. És clar que depèn de la paraula de què es trac-

ti que puguem prendre una decisió d'aquest estil, ja que en ocasions pot resultar clau per construir una interpretació adequada del text. El que interessa fer notar, com tots els lectors ja saben, és que no tots els errors o manques de comprensió en relació a un text tenen la mateixa importància i significació; algunes no interfereixen en absolut amb l'atribució de significats, mentre que d'altres obliguen a consultar una font experta —un company, un professor, un diccionari...— atès que resulten imprescindibles per a construir una interpretació coherent.

Aquest fet advoca per un tractament diferencial dels errors i manques de comprensió que experimenten els alumnes en el curs de la lectura, per un ensenyament que inclogui diverses estratègies a posar en marxa davant les dificultats —ignorar-les i continuar llegint, inferir el significat a través del context, fer una hipòtesi sobre el possible significat i veure si és o no plausible, demanar ajuda al mestre, etc. És un plantejament que contradia una pràctica bastant estesa, consistent en la correcció sistemàtica de l'error i a proporcionar —el mestre o un company— el significat de la paraula o fragment de què es tracta. Així, l'alumne que ha experimentat l'obstacle perd una bona ocasió de desplegar procediments per sortir-se'n autònomament, a la vegada que aprèn que ha d'entendre totes les paraules per

**12** a comprendre un text, cosa manifestament falsa.

Si s'hi reflexiona detingudament, es constata que els continguts que s'inclouen en un veritable ensenyament de la comprensió lectora consisteixen en estratègies i procediments que caracteritzen la tasca dels bons lectors: seleccionar el contingut previ rellevant, tenir en compte els propòsits que guien la lectura, elaborar i verificar prediccions i hipòtesis mentre s'està llegint, enfrontar-se als obstacles de manera diversificada... Es pot argumentar que això ho poden fer els nens que ja tenen una pràctica intensiva en aquesta activitat. Tot i que estem d'acord amb aquest argument, convé aclarir que es requereix una pràctica intensiva per a posar en marxa aquestes estratègies *autònomament*; res no impedeix que els nens que no gaudeixen d'aquesta pràctica manipulin habilitats com les descrites amb l'ajuda del mestre o d'un company més experimentat. Com diu Smith (1983), a llegir només s'hi aprèn llegint, però no creiem que es pugui aprendre a llegir i després aprendre aquestes habilitats. Són justament elles i la seva actualització les que, en la nostra opinió, permeten afirmar que un alumne ha après a llegir, i que podrà continuar aprenent mitjançant la lectura autònoma. Llegir significativament vol dir llegir tenint en compte tots aquests paràmetres, des del començament, en una aproximació significativa. Per a assolir aquesta fita, cal una intervenció planificada i sistemàtica, específicament dirigida a aquest objectiu. El paper del mestre abans, durant i després de la lectura és insubstituïble; a la seva interacció amb els alumnes en relació a la comprensió lectora dedicarem el tercer i últim apartat d'aquest article.

### **Llegir conjuntament per a poder llegir autònomament**

Les habilitats que hem revisat molt sintèticament en l'apartat anterior no s'adquireixen espontàniament, ni tampoc d'un dia per l'altre. Es tracta d'una construcció lenta i progressiva, en la qual es troben implicats els alumnes i el mestre. Això és exactament el que vol suggerir el subtítol de més amunt: la lectura eficient i autònoma requereix un ample període d'ensenyament/aprenentatge ca-

racteritzat pel treball conjunt de mestre i alumnes, presidit per uns objectius clars i explícits, que si poden ser més o menys ignorats per aquests darrers, en canvi han de guiar inequívocament l'actuació de l'ensenyant.

Per descomptat que aquesta actuació conjunta no s'estructura sempre de la mateixa manera, ni respon a un patró rígid i inamovible. Tanmateix, es pot considerar que en les seqüències d'instrucció, el grau de responsabilitat pot variar gradualment i recaure més obertament en un o altre dels dos protagonistes. Així, podem trobar tasques articulades al voltant de l'actuació del mestre, per exemple, quan aquest llegeix en veu alta un fragment als nens, explícita les prediccions que va elaborant, assenyalant els índexs que permeten verificar-les o rebutjar-les, i en aquest cas, en fórmula de noves. De la mateixa manera, hi ha activitats centrades en l'actuació dels alumnes —quan aquests llegeixen un text de manera autònoma, quan individualment realitzen exercicis relacionats amb la comprensió, etc. Com han assenyalat diversos autors (per exemple, Pearson i Gallagher, 1983), entre unes i altres se situa una fase crítica, la de pràctica guiada, on la participació d'un i altres s'articula al voltant d'una activitat determinada, i on el mestre va atribuint progressivament la responsabilitat en la resolució de la tasca als alumnes, en funció dels obstacles i assoliments que aquests experimenten.

És en aquest context de pràctica guiada, o, com preferim, d'activitat conjunta, on el mestre pot induir els alumnes a escoltar i a elaborar prediccions i a formular-les; on els pot fer inferir el significat de determinada paraula o fragment; on els pot fer explicitar les semblances i diferències entre el tema de la lectura que s'està fent i d'altres continguts abordats amb anterioritat, contribuint així a la selecció dels esquemes de coneixement més adients per a comprendre el que es té al davant. En definitiva, en aquest segment d'activitat compartida, l'ensenyant pot detectar el procés que van seguint els alumnes perquè ell mateix l'impulsa, pot adonar-se de les dificultats que es plantegen, i intervenir de manera contingent, és a dir diversificada en funció de les necessitats presents en un moment determinat.

Si recordem ara la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de la inter-

vençió pedagògica que més amunt hem exposat, ens adonarem que una seqüència com la que acabem d'explicitar respecta les seves coordenades. Si, d'altra banda, recordem com hem definit la comprensió i fem memòria sobre els continguts que implicava tractar aquesta habilitat cognitiva general com a objecte de coneixement específic en l'àmbit de la comprensió lectora, ens adonarem que és possible treballar en una perspectiva així des del primer moment, a la primària i al parvulari, amb el suport d'un text per als nens i sense aquest suport, únicament a través de la lectura que fa el mestre i de la implicació que és capaç de requerir als seus alumnes. Encara que el tema és complex i ampli, i que qualsevol de les idees que han anat sortint en aquest article pot ser —i tant de bo que ho sigui!— objecte de discussió, estem convençuts que una de les premisses que sostenen els nostres arguments és irrefutable: l'assoliment d'una lectura veritablement comprensiva, que permeti gaudir, informar-se, aprendre, que sigui útil per a la vida, requereix mestres que l'ensenyin en una perspectiva àmplia, no restrictiva, i que assumeixin el seu paper —institucional— en la progressiva construcció que en van fer els alumnes.

Barcelona, setembre 1988

## Bibliografia

- ADAMS, M. J. & COLLINS, A. M., «A schema theoretic view of reading». A R. O. Freedle (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*, Ablex Publ. Co., Norwood 1979, 1-22.
- BAKER, L.; BROWN L., (1984) «Metacognitive skills and reading». A P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*, Longman, Nova York 1984, 353-394.
- COLL, C., «La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje». A C. Coll (Ed.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid 1983, p. 183-201.
- COLL, C., *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona 1986.
- COLL, C., *Psicología y curriculum*, Laia, Barcelona 1987.
- PEARSON, D. P.; GALLAGHER, M. C., *The instruction of reading comprehension*, «Contemporary Educational Psychology», 8, (1983), p. 317-344.
- SMITH, F., *Comprensión de la lectura*, Trillas, Mèxico 1983 (Ed. original: 1971).
- SOLÉ i GALLART, I., *L'ensenyament de la comprensió lectora*, CEAC, Barcelona 1987.
- SOLÉ i GALLART, I., *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*, «Infancia y Aprendizaje», núm. 39-40, (1987) 1-14.
- WEISS, J. (Ed.), *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Peter Lang, Berna 1980.



## MODELS I FUNCIONS DEL TEXT ESCRIT

Artur Nogueroi\*

D'entrada, només quatre pinzellades sobre la situació actual de l'ensenyament de l'escriptura, sobretot perquè, com que som tan conscients de la realitat, és innecessari insistir-hi, cal donar alternatives.

A l'escola, els nens hi vénen a «aprendre a llegir i escriure», cosa que, a més, es demana com a responsabilitat gairebé exclusiva dels professors de llengua. Això és tan interioritzat, que si un alumne no acaba d'entendre un text en una assignatura no lingüística, el mestre protesta davant del responsable de llengua perquè resolgui el problema, o, en la sessió d'avaluació, anuncia que si l'esmentat alumne no aprèn a llegir i escriure, és a dir, si el mestre de llengua no l'hi ensenya, ell mai no li podrà aprovar la seva assignatura. Evidentment, es distingeix la «matèria o contingut» i el «llegir i escriure», que ha quedat adjudicat com a tal a l'àrea de lingüística.

Una altra observació curiosa és el fet que, tot i reconèixer la importància d'aquestes habilitats en les programacions dels centres, les referències a la progressió en el procés d'a-

quests aprenentatges i, sobretot, les referències a l'escriptura són ben escasses; de fet es parla de progressió de l'ortografia i la resta es va repetint sense cap mena d'ordre —sovint es parla de descripcions i narracions, ordre de paraules o guions de redacció, però certament es fa difícil veure el que hi ha darrera d'aquests termes tan repetits.

Finalment, i força relacionat amb l'observació anterior, hi ha una contradicció que sorprèn el que sigui profà en aquesta matèria —podeu llegir «pares dels alumnes». Quan el nen acaba el cicle inicial rep, de part de l'escola, un informe en què se li notifica que el seu fill ja sap llegir i escriure. Passen els cursos i el pare veu com el seu fill va utilitzant i dominant aquella habilitat que havia «adquirit» en el cicle inicial. De sobte, rep les notes i un dels mestres diu que no pot aprovar el seu fill perquè no sap escriure, i precisament no és el mestre de llengua, el qual potser, fins i tot, l'ha aprovat.

Qualsevol de nosaltres podria anar precisant més aquesta descripció amb elements de la vida quotidiana a l'escola. Aquesta situació és així perquè no hi ha la necessària coordinació, és cert, però també perquè hi ha una

\* Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les Ciències Socials. UAB.





idea subjacent que dificulta trobar la solució al problema: sembla que el procés d'escriptura és lineal: s'aprèn a escriure i després només cal aplicar-ho a les diferents situacions i temes. De fet, escriure seria simplement trobar les lletres que representen els sons que componen les diferents paraules de la llengua oral. Si escriure fos això, evidentment en les programacions a partir dels nou o deu anys caldria eliminar aquest apartat com eliminem les quatre regles. Però això contradiu una intuïció que tenim tots plegats: quan ens posem a escriure ens resulta més senzill fer-ho tractant determinats temes i utilitzant una forma ben coneguda. Més encara, quan ens demanen una instància o un «curriculum vitae», abans d'escriure ens informem de la manera de redactar-los; sabem escriure, però desconeixem com s'escriu un determinat text. Aquí tenim la clau. Aprendre a escriure és un terme ambigu que cal delimitar. S'aprèn a escriure tex-

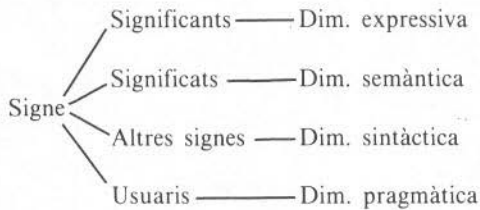
tos concrets, perquè cada mena de text té els seus components i cal conèixer-los per poder-los produir correctament. Així s'explica el fet que alumnes amb bons resultats en matèries lingüístiques puguin fracassar en la redacció de textos d'altres matèries; vol dir que «saben» les tècniques de producció d'aquells textos, però ningú no els ha ensenyat a redactar els no lingüístics.

Segons aquesta anàlisi, una de les possibles alternatives a la situació actual en l'ensenyament de l'escriptura haurà de centrar-se en els diferents tipus de text que els nens han d'aprendre a produir. La varietat de textos farà més patent la necessitat de dominar un ampli ventall d'estratègies per a l'escriptura i donarà sentit als escrits en haver de donar-los un context comunicatiu concret, més enllà de l'àmbit escolar.

El tema de la tipologia textual és força debatut en l'esfera teòrica i, de fet, hi ha més

classificacions que no en voldríem.<sup>1</sup> No és aquest el lloc de plantejar una revisió teòrica, el que ens interessa és tenir una tipologia que faciliti l'explicació de la diversitat de textos, que ens aportí dades sobre els elements constitutius del text i sigui útil per a un disseny del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. Ens centrarem en les dimensions del signe per tal de donar una idea de conjunt.

La llengua escrita, com tot signe o sistema de signes, té quatre dimensions bàsiques. La dimensió expressiva, la sintàctica, la semàntica i la pragmàtica.



La dimensió *expressiva* fa referència a la manera de realitzar-se el signe. Aquesta dimensió és la que ens dóna una classificació molt estimada pels literats: la prosa i el vers. Però no acaba aquí la seva rendibilitat. De fet, aquesta dimensió ens fa centrar en el significatiu i la seva presentació, la diagramació. Tot i que com a explicació global de la tipologia textual és massa simple, convé no perdre de vista la importància d'aquest aspecte en la llengua escrita. Per exemple, la redacció d'una carta o un mural queden afectats fortament per la presentació —dimensió expressiva—, aspecte que, a més, tots avaluem i ben poc fem perquè els alumnes n'aprenuin. Cal reconèixer que els mestres de llengua sovint tenim poca formació en aquest camp, però els de plàstica sí que en tenen, i la cooperació amb ells pot ser molt eficaç quant als aprenentatges dels nostres alumnes. Un altre camí molt significatiu en aquest punt és la visita a una redacció d'un diari i la possibilitat de parlar amb un maquetista sobre la diagrama-

ció del diari. Amb aquesta dimensió es dóna sentit més global a la preocupació per la presentació dels treballs, la lletra, els marges, la retolació, etc.

Tot i que no parlarem de la tipologia relacionada amb la dimensió semàntica, sí que és interessant fer algunes reflexions per les repercussions que té en una visió interdisciplinària. En la breu anàlisi feta en l'obertura de l'article, veïem la manca de coherència que hi ha en el fet que el professor de llengua aprovi algú que, segons un altre mestre, suspèn per no saber escriure. Però aquesta incoherència encara s'agreuja quan els mestres de la resta de matèries redueixen la seva incidència en els aspectes lingüístics a «penalitzar» les faltes d'ortografia. Certament, «tot mestre és sobretot mestre de llengua», però en un altre sentit —sentit que tenen els alumnes quan es queixen de la penalització tot dient que això ja ho penalitza el de llengua. Per començar, l'ortografia no és el nucli de la llengua escrita i, menys encara, l'únic component.

I per acabar, si volem avaluar hem d'incidir en l'ensenyament i, per tant, les propostes han de dur una programació, unes activitats i un sistema de control del procés. La dimensió semàntica ens fa veure que el text variarà segons sigui l'objecte de què tracti el text. Una definició en l'àrea de Ciències Socials tindrà un vocabulari i una manera de construir-se que difícilment serà transferible a la Matemàtica, per posar un exemple. El mateix passarà amb la descripció de processos o les observacions. Si els mestres d'un mateix nivell ens posem d'acord en la manera de treballar un tipus de text, cadascú podrà —i haurà— d'introduir les característiques que té en cada una d'elles. És des de cada àrea que cal plantejar aquestes diferències. No és feina del mestre de llengua, perquè, a més, no en sap.

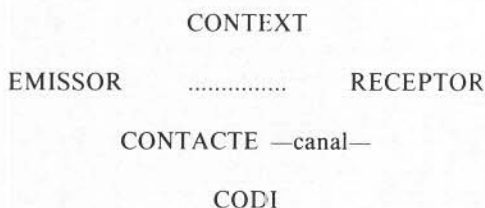
Plantejada així la qüestió, és feina de tot l'equip l'atenció a la llengua escrita, segons cada un dels textos. Solament en aquesta perspectiva tindrà sentit l'atenció a l'ortografia.

Si plantegem ara la dimensió pragmàtica, hi ha diverses tipologies possibles. La primera d'elles, utilitzada en una proposta de treball d'expressió feta per F. Vanoye,<sup>2</sup> ha tingut

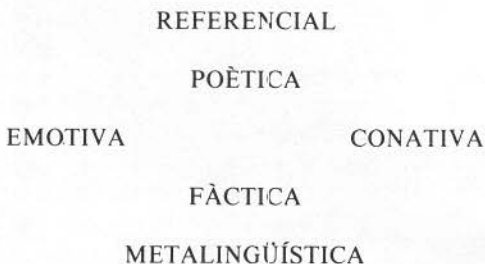
1. De fet, hi ha una gran varietat de tipologies i una manca de terminologia mínimament homologable, la qual cosa ha fet dir a algú que la tipologia textual és tan inevitable com discutible. La lectura dels articles del núm. 74 de la revista «Langue Française» pot servir per tenir una perspectiva força àmplia.

2. VANOYE, F., *Expression-communication*, A. Collin, París 1973.

molta difusió. Se centra en les funcions del llenguatge tal com les ha definit R. Jakobson.<sup>3</sup> Ho fa en relació als components del sistema ideal de comunicació:

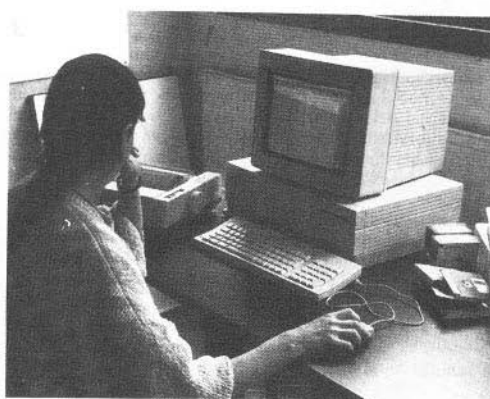


Segons sigui l'element al qual es dirigeix fonamentalment l'acte comunicatiu, aquest tindrà una funció diferent, tot reconeixent que aquesta funció és la dominant perquè poden aparèixer diverses funcions alhora.



Aquesta tipologia textual, que només presentem per sobre, té unes repercussions interessants quant al plantejament de l'ensenyament de la llengua escrita. Per exemple, és molt útil en el moment de plantejar les diferències entre una descripció feta com una redacció —més o menys poètica—, la que fa un prospecte publicitari que se centra en el receptor per tal que compri el viatge de plaer que li proposen, funció conativa, i la que pot aparèixer en un llibre de geografia —on l'interès fonamental rau en el context, funció referencial. A més, atendre els elements de la comunicació és un dels requisits previs a tot procés d'escriptura.

Una altra possible tipologia es deriva de la consideració dels textos socials, tipologia em-



prada pel grup d'Écouen.<sup>4</sup> Aquesta tipologia afecta pròpiament la construcció global de l'escrit i no només la construcció del discurs o la seva funció. Segons aquesta classificació, trobarem la carta, el poster o cartell publicitari, la recepta, etc. Quant a l'escola, haurem de triar aquells escrits als quals tinguin accés els nostres alumnes, i deixarem de banda escrits més tècnics o especialitzats. En una opció com aquesta convé tenir molta cura de la programació al llarg de l'escolaritat, si no es vol caure en repeticions inútils.

Una última proposta tipològica<sup>5</sup> es deriva de la consideració de la dimensió sintàctica del signe, en aquest cas de la construcció dels elements significatius, dintre d'una concepció de la gramàtica del text i no de la més restrictiva de l'oració.<sup>6</sup> Aquesta tipologia té en

4. *Former des enfants producteurs de textes*, París, Hachette, 1988. Aquest llibre presenta una experiència que està realitzant un grup de mestres d'Écouen sota la direcció de J. Jolibert i que té força similitud amb la proposta feta a Badalona (vegeu nota 5).

5. Aquesta tipologia és la que utilitzem com a base en una experiència que estem realitzant en el FOPI de Badalona tot coordinant el cicle inicial, mitjà i superior. L'origen és l'article *Quels types de textes* de J.-M. ADAM en «Le français dans le monde», núm. 192 i *La textualité et sequentialité. L'exemple de la description*, del mateix autor, en «Langue française», núm. 74.

6. La lectura de T. A. van DIJK, *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona 1983, pot donar una visió de conjunt força interessant sobre els plantejaments més globals de les unitats lingüístiques. Més cenyit al problema de la redacció, pot servir la lectura de CASSANY, D., *Descriure escriure*, Empúries, Barcelona 1987.

3. JAKOBSON, R., *Ensayos de lingüística general*, Seix Barral, Barcelona 1975.

**18** compte que un text, en el nostre cas un escrit, és una realitat complexa resultat d'una determinada ordenació d'elements, amb una intencionalitat determinada.

Hi hauria un primer tipus de text, el *narratiu*, que parla dels fets que es desenvolupen en el temps i que sovint mostra els canvis que es produeixen en els personatges que intervenen. Aquest tipus és un dels més coneguts i treballats a l'escola i, a més, és un dels més fàcils d'assolir pels alumnes. Convé advertir que, sovint, a l'escola reduïm força els textos d'aquesta mena i ens limitem als contes —sovint només els contes populars, i les novel·les— quan aquestes estructures les podem treballar en els reportatges periodístics, en els còmics, en les funcions teatrals, en poemes narratius, en el cinema, les sèries televisives, etc.

El treball d'aquest tipus textual ha de tractar els personatges i les accions que aquests desenvolupen, com a nucli central. Quant als personatges, s'ha de prestar atenció al paper funcional que fan —protagonista, antagonista, ajuda, etc.— i les relacions que s'estableixen entre ells. Quant a les accions, es pot iniciar amb el plantejament clàssic d'«introducció, nus i desenllaç» o incorporar les anàlisis de Propp i Bremond.<sup>7</sup> Altres aspectes que no cal oblidar són el del punt de vista —paper del narrador— i l'ordenació temporal. Tant l'un com l'altre impliquen graus diferents de dificultat segons si, quant al punt de vista, s'utilitza la tercera persona o la primera, i si, quant a l'ordenació temporal, se segueix un fil lineal o es fan trencaments com el «flash-back». La introducció d'elements visuals pot també aportar elements que facilitin la progressió de la seqüència didàctica.

El segon tipus de text, el *descriptiu*, planteja l'ordre espacial dels elements que componen una realitat: personatges, ambients, objectes, paisatges, etc. Bàsicament aquesta mena de textos se centra en aspectes lexicals i la cohesió entre els diferents blocs no cal cercar-la en la lògica de la causa-conseqüència, sinó en estructures semiòtiques i lèxiques que depenen, poc o molt, de la voluntat mateixa

de qui escriu. Un inventari, un diccionari, o una guia turística serien un bon exemple de textos descriptius. L'estructura bàsica segueix aquest esquema: mot d'entrada ∅ denominació ∅ definició ∅ expansió.

A l'escola aquest tipus de text és molt interessant perquè permet la gradació que va des de la descripció més intuïtiva i, diguem-ho així, literària, fins a la que s'estructura seguint les pautes de les diferents ciències. Posem dos exemples concrets. Podem pensar en un exercici de definició —«divertida»— de paraules inspirant-nos en poemes d'en Pere Quart sobre els animals, cosa que ens permetrà fer-ho amb alumnes de molt diferents edats. Després passarem a fer la seva definició segons el diccionari, és a dir, amb la tècnica lexicològica, cosa que no podem introduir abans del BUP; és ben evident la possible gradació de tècniques descriptives. El mateix podem plantejar-nos si parlem de la descripció d'un determinat fenomen. Podem anar a una fàbrica i demanar que, com qui explica un passeig, ens diguin el que han vist, o que seguint les pautes d'un prospecte de propaganda organitzin un mural o, finalment, que descriguin els processos químics que els han explicat als alumnes dels cursos superiors.

Evidentment, aquest plantejament supera els límits de la classe de llengua i ha de ser l'equip de mestres del centre qui faci la proposta de gradació, amb l'aportació de totes les àrees. Precisament en aquesta mena de textos és on cal plantejar la introducció de terminologia científica i el treball de vocabulari.

Un tercer tipus de text és l'*expositiu* que presenta dades, o fets que es vol fer entendre als altres, i està relacionat amb l'anàlisi i síntesi dels conceptes. És un dels tipus de text que utilitzem amb més freqüència a l'escola —de fet J. M. Adam enumera el discurs didàctic com un dels bàsics—, tot i que, de vegades no hem donat les claus de com redactar-los. Per als nostres alumnes aquesta classe de textos es realitza sobretot en les preguntes dels exàmens, els «treballs escrits» sobre un tema donat, els informes i «dossiers». Convé que els parlem de com estructurar-los —el fet de començar amb una petita introducció que situï el problema, desenvolupar el tema i acabar amb una conclusió; o donar-los un esquema més detallat per als treballs escrits amb

7. L'últim premi Rosa Sensat, R. M. RAMÍREZ, *De la novel·la al teatre*, Ed. 62, Barcelona 1988, aporta una experiència molt àmplia sobre les estructures de narració aplicades en diferents gèneres literaris.

el detall dels elements que ha de contemplar, en definitiva, plantejar-se aquests textos com ho fariem amb qualsevol redacció.

Un quart tipus és l'*argumentatiu* que afegeix als anteriors una presa de posició per part de qui escriu amb ànim de convèncer el qui llegirà el text. Pensant en l'EGB, crec que no és aventurat dir que no podem anar més enllà d'una estructura intuïtiva que difícilment es podrà subjectar a les més teòriques d'una argumentació lògica amb premisses, arguments i conclusions. Pensant en aquests nivells de l'ensenyament, aquest tipus de text cal incloure'l dintre de l'expositiu, sobretot si pensem en la llengua escrita. De tota manera cal recordar-ho i demanar que raonin les afirmacions que facin —els connectors *així doncs*, *en conseqüència*, *perquè*, etc., poden ajudar a explicitar-ho.

El cinquè tipus de text, el *prescriptiu-instructiu*, està molt relacionat amb la funció conativa pel fet d'incitar a l'acció. Són els textos que es plantegen la descripció ordenada d'una sèrie d'accions amb la intenció de facilitar la seva realització per part del lector —receptor, en general. Exemples il·lustratius en poden ser la recepta o les instruccions per al muntatge d'un determinat aparell. Els fets són presentats cronològicament —de la mateixa manera que el relat— i no permeten ordenacions lliures com les del model descriptiu, pel fet que l'eix que els estructura és la possibilitat de realitzar les accions que descriuen. Tot i que són textos força propers als alumnes —per exemple en les regles de joc— l'escola no els ha incorporat gaire i, a diferència del que passa amb el tipus argumentatiu, les operacions cognitives que exigeix per part de l'«escriptor» són molt adequades. A més, la possibilitat de comprovació els dona una gran rendibilitat didàctica en els primers passos del procés de l'escriptura.

El sisè tipus de text és el «*conversacional*». El diàleg, tan oral com escrit té unes propietats i tècniques molt específiques pel fet que, mitjançant el creuament de diverses línies discursives, es realitza un text. En l'àmbit escolar —en l'escriptura— aquest tipus de text es realitza en els qüestionaris previs a les visites o entrevistes i, sobretot, en la construcció d'histories —còmics—, contes, o novel·les, amb

diàleg i les «representacions». Cal reconèixer que aquest és un dels tipus més atès.

Finalment, el tipus retòric engloba el poema, la prosa poètica, la cançó, els refranys i, probablement caldria pensar en determinats «slogans» publicitaris, «graffiti» o títols, tots amb la funció dominant «poètica». Aquesta mena de textos són probablement els que tenim més ben graduats i que treballem més organitzadament en l'àrea del llenguatge literari.<sup>8</sup>

Com es pot veure, el camp d'atenció de la llengua escrita és bastant més ampli que les quatre referències que sovint apareixen en les programacions de les nostres escoles. Si volem que els nostres alumnes dominin les tècniques de la llengua escrita, cal que els introduïm en la varietat de textos que els cal conèixer per poder aprendre a «escriure» eficaçment. Segons tot l'exposat fins aquí, la programació, activitats i avaluació del procés de l'escriptura caldrà realitzar-lo tenint en compte la varietat de textos escrits i les d'àrees en les quals aquestes es realitzen. Per aquest motiu, pot ser molt convenient que l'equip de mestres construeixi una taula de doble entrada en la qual d'una banda s'escriguin els diferents nivells d'ensenyament i de l'altra es vagin situant dintre de la tipologia bàsica de set tipus de text les variants degudes a la presentació, significat o utilització. Aleshores només caldrà anar completant en l'interior del quadre allò que es farà en cada nivell i matèria.<sup>9</sup> Amb això assegurarem la presentació de tots els tipus de text i s'evitaran repeticions inútils.

En resum, aprendre a escriure s'ha de convertir en un objectiu més detallat que faciliti la progressió dels nostres alumnes en la redacció dels escrits que la societat demana saber redactar per aconseguir ser-ne un membre actiu.

8. Potser caldria dir que així com respecte al diàleg, a més de llegir-ne molts exemples es donen les claus de la redacció, amb incidència fins i tot en la seva presentació, quan es tracta dels textos «poètics» hi ha una certa reticència a passar a l'escriptura.

9. En l'experiència del FOPI de Badalona hi ha una proposta en aquesta línia amb la intenció de fer-ne una revisió un cop els mestres hagin comprovat com ha anat la realització pràctica.



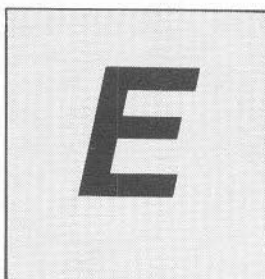
**Contes Escolars  
Cicle superior**

(15 quaderns)

Francesc Sales

Il·lustracions:

Eulàlia Sariola



**Quaderns d'Ortografia  
Cicle inicial**

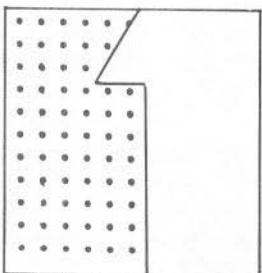
(9 quaderns)

M. Seix, A. Masip.

T. Mayor, E. Juvé.

Il·lustracions:

Montse Ginesta



**Quaderns d'Ortografia  
Cicle mitjà**

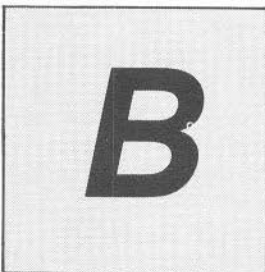
(2 quaderns)

Margarida Canonge

Antònia Colom

Il·lustracions:

Roser Capdevila



**Activitats de Llengua  
Cicle inicial**

(20 quaderns)

Mercè Seix

Alicia Masip

Teresa Mayor

Il·lustracions:

Fina Rifà



**Material  
complementari  
per a l'ensenyament  
del català**

# L'ESCRIT I LA SEVA FUNCIÓ COMUNICATIVA: REFLEXIONS PEDAGÒGIQUES

Mercè Roc\* i Begoña Urquia\*\*



La nostra pràctica professional, el seguiment longitudinal d'infants d'edat escolar<sup>1</sup> i la confrontació amb estudis referents a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita al començament de l'escolaritat obligatòria,<sup>2</sup> ens van dur a cercar respostes i solucions a la nostra preocupació: la gran dificultat que representava aprendre a llegir i a escriure segons els mètodes tradicionals.

Així, el setembre de 1982, en col·laboració estreta amb professionals d'altres països, ens vam proposar de començar un experiment aplicat en el mateix marc escolar (classes de primer curs d'EGB),<sup>3</sup> el qual experiment po-

tenciés la posada a punt d'un model pedagògic que hauria de possibilitar la integració dels nens més desfavorits i donar alhora resposta a la nostra inquietud: ¿No hi deu haver una pedagogia que és recolzi en veritables situacions funcionals en les quals cada nen senti una curiositat real i unes ganes d'apropiar-se del significat d'allò que està escrit? ¿No seria possible crear i aplicar situacions pedagògiques on descobrir allò que està escrit, o produir un escrit, arribi a ser significatiu per al nen, si aquest escrit suggereix a partir del *feedback* comunicatiu que s'estableix amb el text una complicitat intel·lectual que activa i desperta la seva curiositat i posa en funcionament un món màgic que forma part del context mental de cada infant?

Si partim de la base que les situacions pedagògiques que preparen els mestres per facilitar l'aprenentatge dels seus alumnes han de tenir un enfocament interdisciplinari, el primer aspecte que s'ha de considerar és que, des del començament de qualsevol activitat, totes les persones que conviuen en el marc escolar —mestres, professors d'educació especial, psicòlegs, etc.— privilegien la utilització del llenguatge oral i escrit com a mitjà de comunicació, com a resposta a unes finalitats o funcions específiques segons l'ús que se'n faci.

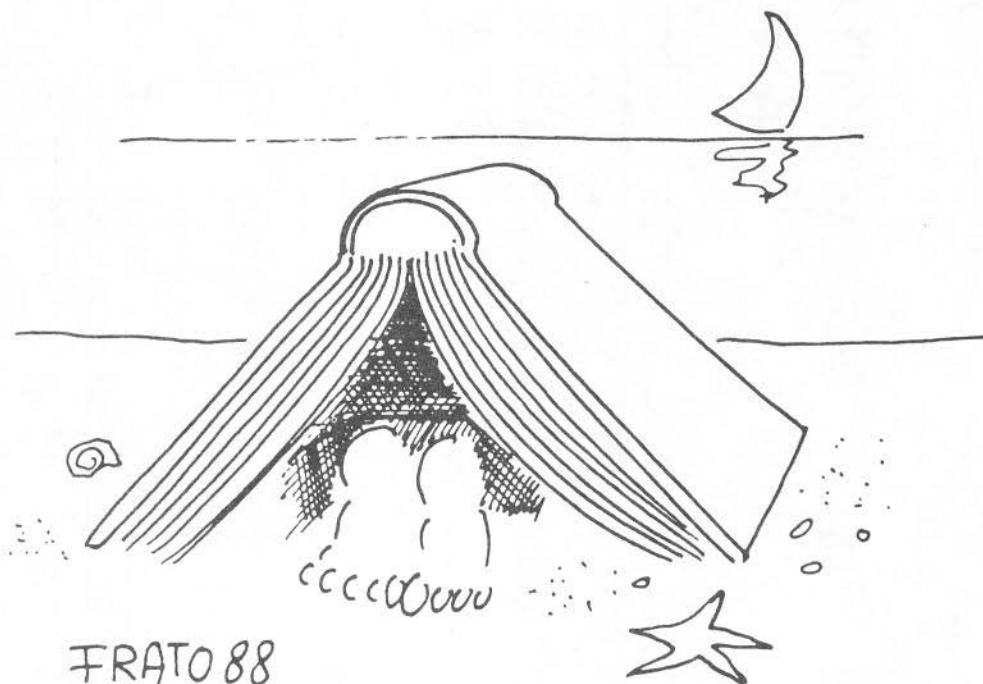
\* Professora de l'Escola de Mestres «Sant Cugat», de la UAB.

\*\* Psicòloga especialista en Pedagogia Terapèutica. Directora pedagògica del Centre d'Educació Especial «Alpi».

1. ROC, M.; SOLE, R., *Fracaso escolar y dislexia*, «Cuadernos de pedagogía», 34 (octubre 1977); *id.*, *La comunicación oral y escrita. Su incidencia en el éxito y fracaso escolar*. Memoria ICE - INCIE. Universitat de Barcelona, 1979, p. 250.

2. FUELKOW, J., *Enseigner à lire/écrire, en milieu défavorisé, une expérience-innovation au cours préparatoire en Israel*, Repers, 1979.

3. Diversos autors: *Estudi experimental sobre la llengua escrita en relació a la prevenció del fracàs escolar i a la integració de nens amb déficits específics*, Memòria ICE de la Universitat de Barcelona, 1982, p. 104.



Així, hem de parlar de situacions pedagògiques servides pel llenguatge escrit i que té unes funcions específiques en la comunicació.

L'interès per les funcions del llenguatge és relativament nou. Els investigadors dels anys cinquanta es van centrar gairebé exclusivament en l'aspecte formal de la llengua (ordre en què apareixen les estructures sintàctiques, errors més freqüents, etc.). La dècada següent els lingüistes van investigar sobretot els aspectes referits al contingut semàntic de la llengua. Els darrers anys, autors com Hallyday (1973-1975), Though (1974), Britton (1972), Bloom i Lahey (1978) han analitzat la llengua des d'una nova perspectiva: sense oblidar l'aspecte formal i semàntic, s'han centrat en la motivació i en la utilització que del llenguatge fa el subjecte que es comunica.

Així, doncs, un dels aspectes pedagògics renovadors que proposarem és la utilització de diferents tipus de discurs<sup>4</sup> (expressiu, infor-

matiu, narratiu, incitatiu i lúdic) servits per textos escrits que responen a diferents funcions de la comunicació i que han de ser explorats individualment per cada nen. Davant aquesta tasca de descobrir allò que proposa cada text a la qual s'ha d'enfrontar l'alumne formulant-se preguntes per descobrir-ne el sentit, el paper del mestre i d'altres especialistes de l'educació serà el d'aportar ajuda perquè cada nen combini índexs de tipus semàntic, conceptual, sintàctic, morfosintàctic, grafofonètic i perceptual en funció del text que es llegeix i de la realització d'un projecte derivat de la lectura que ha de respondre a una funció donada i a una determinada organització del model de discurs.

La nostra hipòtesi és que l'estil literari del text i l'objectiu que es persegueix en la lectura, és a dir, cercar una informació precisa o llegir una recepta per fer un pastís, llegir una poesia, etc., influiran en l'elecció d'estratègies en el moment de l'exploració d'aquest text. Així, en un que respongui a un model informatiu, amb un objectiu de recerca d'informació precis, el subjecte que fa la lectura

4. Ens hem basat en VALQUETTE (1979) per a l'elecció dels models que utilitzem.



s'adonarà que no cal llegir-ho tot per trobar allò que hi cerca. En un escrit de caràcter incitatiu en el qual es tracta d'aprendre com es construeix un trencaclosques, les regles d'un joc, o la mera execució d'una consigna (dibuixa, pinta..., etc.), l'estratègia lectora serà diferent, ja que el lector haurà d'explorar tot el text, element per element, per comprendre la tasca que ha d'acomplir.

Així, la nostra feina es basa en les aportacions de K. Goodman (1970) i F. Smith (1975), els quals han donat una nova visió de l'acte de llegir en considerar-lo com un conjunt de processos perceptius i cognitius en interacció constant, determinats per les característiques inherents al lector i al text. En conseqüència, no hi pot haver una sola manera d'abordar la lectura de diferents textos. Per a un mateix lector existiran, doncs, estratègies lectores diferents, segons com siguin els objectius que es persegueixin en la lectura i en el tipus de material textual.

¿Com es poden dur a la pràctica quotidiana aquestes reflexions pedagògiques? En primer lloc es tracta de despertar la curiositat i l'interès de l'alumne que l'impulsi a la recerca permanent de significació davant el text que ha de llegir (¿Què vol dir això?) o escriure (¿Com he d'escriure?).

En segon lloc, es tracta de proposar la utilització de diversos models de textos: expressiu, incitatiu, informatiu, narratiu i lúdic a tots i cada un dels centres d'interès que es treballin durant el curs i que han de ser tant explorats com produïts pel nen, de manera individual o en grup; el paper del mestre i educadors especialitzats serà encoratjar i aportar ajuda quan calgui.

En tercer lloc, i segons la nostra concepció interactiva de la construcció de l'escrit, aquest escrit ha de ser tot el dia present en la vida escolar del nen, com un context significatiu i amb una funció que té sentit per a ell. Per això confeccionem escrits significatius per als aprenents que es veuran obligats a llegir per a intercomunicar o actuar en el transcurs de la jornada escolar; escrits que s'enganxen en panells per a formar la data del dia, la meteorologia, l'horari, la feina de cada moment, el menú i els càrrecs que toca d'exercir a cada nen (regar les plantes, esborrar la pissarra, repartir els llapis, desar els contes...).

¿Com es tracten els diferents models de textos en relació amb el centre d'interès (context lingüístic significatiu)?

El mestre, previ acord amb altres especialistes de l'educació, proposa als alumnes el tema del centre d'interès, la duració del qual acostuma a ser de dues setmanes; en d'altres ocasions són els mateixos infants els qui el suggereixen.

El tema s'anuncia i es comunica en un quadern de missatges (quadern que estarà sempre disponible per al nen) i s'hi aniran fent anotacions de tota mena l'objectiu de les quals serà establir i facilitar la comunicació entre el medi escolar i el medi familiar. En una etapa evolutiva posterior serà el nen qui escriurà els missatges.

L'endemà, amb el material aportat per cada infant (fotos, llibres, revistes sobre el tema), s'estableix un diàleg-conversació a partir del qual els nens expressen les seves vivències sobre el tema i que el professor transcriu a la pissarra. En períodes de nivells d'aprenentatge més avançats, seran els mateixos nens els qui els transcriuran.

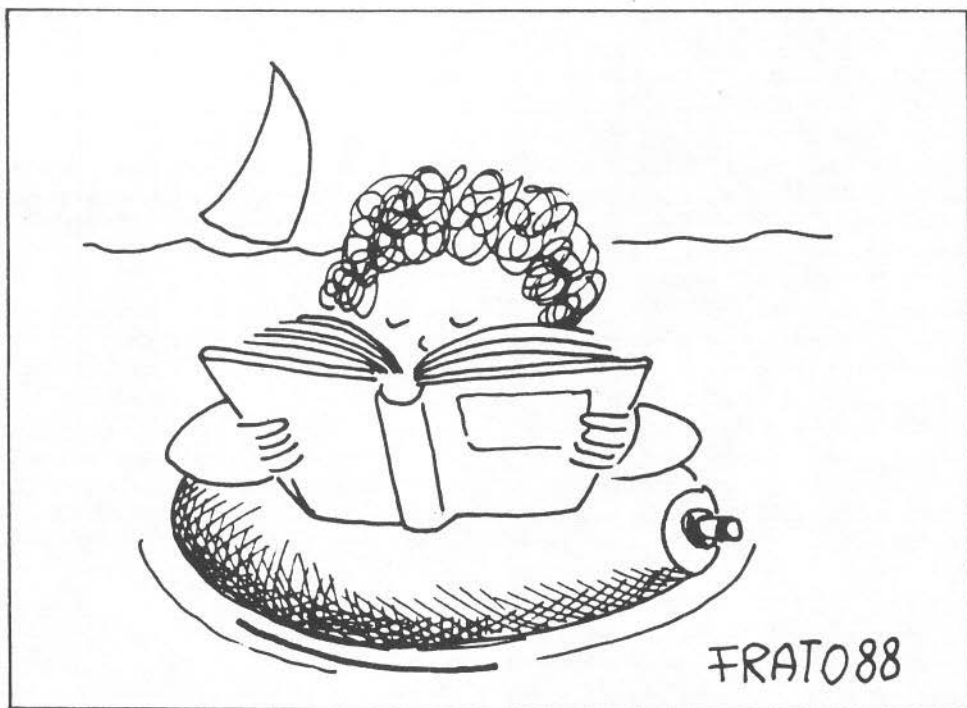
Aquesta situació pedagògica té com a objectiu afavorir la lectura i escriptura de *textos expressius*. Aquests textos tenen per a nosaltres una funció relacionada amb la manifestació o expressió de sentiments. Amb aquest tipus de producció tractem de posar en contacte el nen amb diverses funcions de la comunicació (interaccional, imaginativa, informativa).

Els nens veuen, així, que els seus sentiments expressats verbalment adquireixen en l'espai gràfic una organització pròpia de l'escrit amb la qual s'han de familiaritzar per descobrir-lo.

Els *textos informatius* tenen com a funció donar a conèixer uns fets a un interlocutor que desconeix la informació.

Són exemples de textos informatius els continguts del programa de primer curs d'EGB, les notícies del diari o de les revistes, arxius, anuals, atlas, diccionaris, manuals de classe, etcètera.

El mestre estableix un diàleg amb el grup classe a fi d'explorar i completar la informació que els alumnes tenen sobre el tema. A partir d'aquí s'elabora el text informatiu la complexitat i longitud del qual estarà en fun-



ció de l'objectiu perseguit i en l'estructura del qual han d'aparèixer definicions, classificacions, enumeracions i accions.

L'objectiu final del treball amb el text informatiu és doble: d'una banda aprendre a cercar informació i de l'altra constituir «el banc de dades» que, penjat a la paret, permetrà al nen de consultar-lo, bé sigui per cercar-hi una informació addicional, bé per elaborar una resposta per escrit, la qual cosa l'ajuda a resoldre conflictes cognitius que se li puguin presentar.

Els *textos incitatius* pretenen de convèncer l'interlocutor perquè actuï o bé que es produeixi un canvi d'actitud o de comportament. Inviten a seguir, dir, fer, una consigna, una regla, una llei; sol·liciten que es respongui a una convocatòria, a una invitació; guien, orienten...

Una de les funcions que privilegia aquest tipus d'escrits és l'afavoriment dels aspectes interactius de la comunicació escrita amb la finalitat social; així, doncs, es poden utilitzar missatges incitatius per comunicar-se amb les persones que ens envolten.

La naturalesa del text incitativu possibilita fer una tasca molt diferenciada i adaptada al nivell maduratiu i evolutiu de cada nen, ja que permet llegir o escriure consignes que comporten diferències semàntiques, morfològiques i sintàctiques marcades.

Una altra activitat lingüística es fa a través del *text lúdic*, l'objectiu del qual és trobar plaer jugant amb el llenguatge, i que troba la seva expressió en cançons, poesies, endevinalles, monòlegs humanístics relacionats amb el centre d'interès en curs i que permet de posar en joc la creativitat, la imaginació i l'anticipació.

El *text narratiu* mereix un tractament especial. Aquest tipus de material escrit correspon al gènere literari narratiu (contes, faules, històries llegendàries, etc.) que desperten en el lector la fantasia i la imaginació i recolzen en una funció creadora i projectiva.

El que ens proposem de fer amb aquest tipus de text és crear un clima de plaer que afavoreixi una actitud d'interès i curiositat per a endevinar la continuació de la història quan

el mestre para una lectura i invita un nen o tota la classe a descobrir-ne la continuació. Es potencia la lectura de contes relacionats amb el centre d'interès que ens ocupa invitant el nen, ja des del títol, a formular hipòtesis sobre el contingut i el decurs de la narració, interrompent la lectura en aquells moments que creen un clima tal d'interès i curiositat que permetin a l'infant d'anticipar i tornar a formular hipòtesis successivament fins al final. En aquest moment se'ls demana que reconstrueixin el conte de manera verbal, que facin un dibuix sobre alguna escena i que compoquin un text breu.

D'altres vegades, i a partir de cinc o sis imatges que pintin els alumnes, es confeccionarà un conte per a cada nen i el text que s'hi afegeix està en consonància amb el grau de desenvolupament lingüístic de cada aprenent.

Quan acaba el treball de cada centre d'interès, fem una exploració amb la finalitat de verificar el nivell de lectura i escriptura assolits per cada alumne, així com per observar el procés i les estratègies que cada nen utilitza en el seu aprenentatge. Per a això s'elabora un text d'una llargària similar a la de l'informatiu que s'ha treballat abans. S'invita cada alumne a fer una lectura silenciosa i a subratllar allò que coneix. A continuació se li demana que faci una altra lectura en veu alta en col·laboració amb el mestre, el qual l'ajudarà a descobrir allò que desconeix, alhora que li permet d'observar el procés seguit

en l'aprenentatge. Posteriorment es fa una exploració similar, però aquesta vegada es demana la producció d'un text escrit per al qual cada alumne pot recórrer a la informació escrita que li cal al quadern de missatges, diversos textos organitzats en fitxers, contes...

### Bibliografia

- BLOOM, L., LAHEY, M., *Language development and disorder*, Weley, Nova York 1978.
- BRITTON, J., *What's the use? A schematic account of language function*. In A. Cashman et E. Gruegeon (Eds.), *Language in education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1972.
- FIJELKOW, J., *Enseigner à lire/écrire, en milieu défavorisé, une expérience, innovation au cours préparatoire en Israël*, Repers, 1979.
- GOODMAN, K. S., *Comprehension-Centered reading. Claremont reading conference yearbook*, 1970, 34 (125-135).
- HALLIDAY, M. A. K., *Exploration in the functions of language*, Butler et Tanner, Londres 1973.
- SMITH, F., *La compréhension et l'apprentissage*, HRW, Montréal 1979. (Edició original en llengua anglesa, 1975).
- THOUGH, J., *Focus on meaning: Talking to some purpose with young children*, George Allen et Unwin, Londres 1974.
- VALIQUETTE, J., *Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*. Ministère de l'Éducation, Études et documents, Québec, 1979.



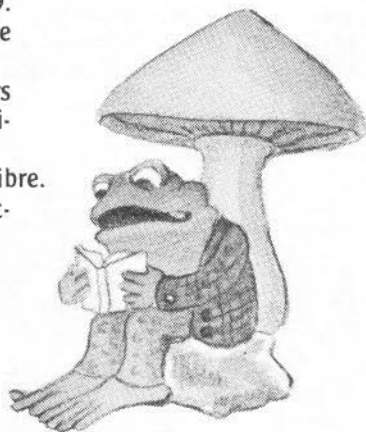
## Un pla per fer lectors.

El Pla lector Grup Promotor/Alfaguara'89.  
Una proposta de lectura per a nens des de  
primer a vuitè d'EGB.

Vuit llibres, un per curs, escrits pels millors  
autors del panorama internacional de la li-  
teratura infantil i juvenil.

Amb un programa d'activitats per a cada llibre.  
Un pla per desenvolupar el gust per la lec-  
tura. Un pla per fer lectors.

ALFAGUARA  
  
GRUP PROMOTOR



- **Cicle Inicial:** En Gripau i en Gripou són amics. A. LOBEL • El petit Ós. E. HOLMELUND MINARIK.
- **Cicle Mitjà:** Històries d'en Moritz. A. BRÖGER • Un ordinador gens ordinari. M. KAHN • El petit vampir. A. SOMMER-BODENBURG.
- **Segona Etapa:** La muntanya mentidera. S. FLEISCHMAN • El paquet parlant. G. DURRELL • La gran Gilly Hopkins. K. PATERSON.

## ESCRIR I LLEGIURE

Sobre la identitat entre lectura  
i escriptura en l'ofici d'un narrador

Vicenç Vilatoro

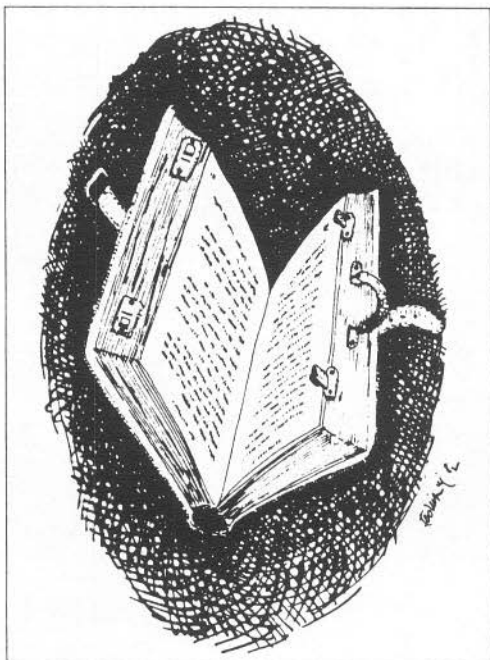


Llegir i escriure han aparegut sempre, en el meu cas personal, com una activitat única, com dos aspectes complementaris i relacionats d'aquesta activitat única. Fins i tot en els aspectes més físics de la qüestió: quan em reservo unes certes hores del dia per «escriure» i em tanco a l'estudi de casa amb aquesta intenció pública, és segur que aquestes estones es repartiran en proporcions diverses entre la lectura i l'escriptura. I a casa ho entenen així: si em veuen amb un llibre a les mans no ho entendran com una traïció a l'activitat anunciada i ho intuiran com d'una naturalesa diferent al fet, posem per cas, que estigués llegint el diari assegut a un sofà. Tenen, tenim, consciència que si aquelles hores han estat destinades a exercir l'ofici d'escriptor, llegir forma part d'aquest exercici tant com la mateixa acció física d'escriure. No hi ha diferències apreciables. Tot és el mateix.

No sé si aquesta unitat entre la lectura i l'escriptura és una característica general de tots els escriptors. Sospito que sí. El parentiu entre les dues activitats és en la seva mateixa naturalesa. Però en el meu cas personal, del qual se m'ha demanat que parli, hi ha característiques específiques que em sembla que n'a-

favoreixen la identificació. Aquestes característiques específiques —que comparteixo molt segurament amb moltíssims escriptors més— es poden agrupar en tres camps: procés d'arribada a l'escriptura, opcions literàries —temàtiques, de contingut o de forma— escollides i interès pels aspectes tècnics o d'ofici de l'escriptura. Intento explicar-me.

Comencem pel principi. Per l'arribada a l'escriptura. Jo començo a escriure cap als catorze anys, entre els tretze i els catorze. A escriure, per dir-ho així, per motius propis, no per obligacions escolars o per incitacions alienes. Els meus primers textos són poemes, en català i en castellà. Si la memòria no em falla, el motor d'aquesta iniciació a l'escriptura és la imitació, l'intent de reproduir amb autoria pròpia efectes que m'impressionaven com a lector. Així els primers poemes en castellà —em sembla que el primer de tots estava dedicat a una tempesta— intentaven respirar aquell aire retòric i grandiloqüent de certa poesia romàntica castellana i en particular de Zorrilla —«Entre pardos nubarrones, pasando la blanca luna...»— que als tretze anys em semblava un model insuperable a imitar. Per tant, els meus incentius per a escriure vénen direc-



tament de la lectura. No de la vida, sinó de la lectura. No escric un poema sobre una tempesta perquè he vist una tempesta que m'ha impressionat, sinó perquè he llegit un poema sobre una tempesta que m'ha impressionat i n'aplico la musicalitat, les imatges, els elements que em semblen essencials a una tempesta coneguda per mi o —un pas més enllà— en parlo combinant aspectes de les tempestes llegits en llibres diversos i sense vincular-los necessàriament amb les tempestes que realment pugui haver vist, desvinculant realitat i literatura d'una manera gairebé absoluta.

Aquesta arribada a la literatura per imitació de la literatura i no per motivacions vitals profundes, no per la necessitat d'explicar coses referides a la pròpia vida, als sentiments i als pensaments propis, és probablement una via força transitada. Com a mínim tan transitada com l'altra, tot i que sovint els límits siguin més difosos que en el meu cas, que és força químicament pur. Quan un adolescent de setze anys enamorat escrigués un poema d'amor, quin paper tenen en la seva decisió d'escriure la necessitat d'expressar aquest enamorament i l'haver llegit prèviament cinquanta

poemes d'amor que li han agradat i que considera dignes de ser imitats? Suposo que totes dues coses hi participen. En tot cas, en un o altre percentatge, al cent per cent o al cinquanta per cent, la lectura, la voluntat d'imitar allò que s'ha llegit, tenen un paper destacadíssim en la iniciació literària. En el meu cas, és probable que aquesta sensació que escriure i llegir són coses fetes amb la mateixa pasta vingui donada per aquest origen comú, per aquesta sensació que el posar-me a escriure era només una perllongació d'haver llegit unes coses determinades, la voluntat de llegir-me a mi mateix allò que llegit en els altres m'agradava. Hi ha qui comença a escriure perquè ha viscut una experiència personal que creu que ha de transmetre, que fins i tot necessita transmetre. Jo començo a escriure per una impressió de lectura, per una motivació literària. Això marca potser una certa diferència en la relació lectura-escritura.

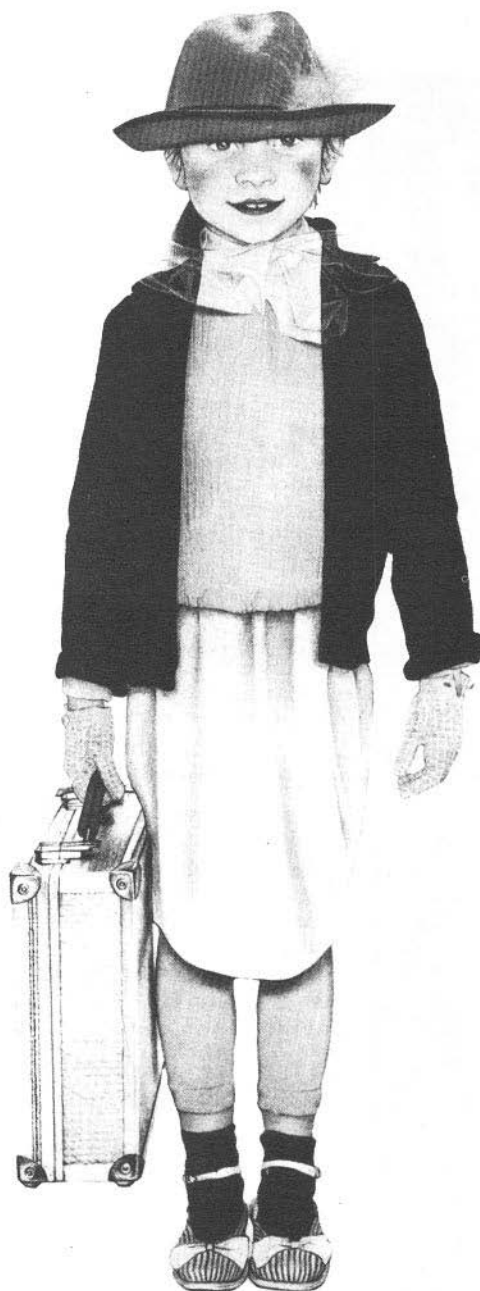
Però aquest vincle preferencial entre les dues activitats, la funcionalitat de la lectura com a motor de l'escritura, no és només —en el meu cas— una opció inicial, un acte fundacional. I entro així en el segon bloc que anunciava. Per mi, molt sovint, el motiu d'escriure un llibre és haver-ne llegit un altre. I em sembla tan transparent que em sento en l'obligació de marcar-ho a través d'esments inicials, de fragments de l'obra-motor situats en l'obra-resultat. Molt sovint, la fascinació per una manera d'explicar, o el llampec d'un tema —rarament «copiat», sovint aparegut per contrast o per aproximació— posen en marxa la mecànica per a la pròpia escritura. Això, evidentment, queda afavorit per algunes característiques concretes de la pròpia literatura, mentre que unes altres característiques ho fan més difícil. Per exemple, en el meu cas, tinc una predilecció visible per la «literatura literària», per bastir la meua obra pròpia al damunt —i no al costat— de la literatura ja escrita que conec.

És evident que les motivacions de fons de tota obra literària han sortit de la vida mateixa de l'autor, de les preocupacions o els pensaments o els fets que l'interessen perquè són seus i es vinculen a la seva biografia. Però quan això es posa en marxa es pot fer com si qui escrigués fos el primer home que escrigués sobre la terra o com si ja hi haguessin milers

de coses escrites. La meua opció personal és la segona. Les referències, els ambients, algunes solucions tècniques, els agafo de la literatura. I els agafo descaradament, és a dir no com un plagi vergonyós, sinó com una combinació nova d'elements que es declaren públicament. Qui fa realisme o costumisme o qui fa estricta autobiografia potser no necessita tant la lectura per alimentar la seva obra pròpia. Qui fa com jo literatura sobre la literatura —convençut, a més, que això és una bona fórmula de fer literatura sobre la vida, perquè la literatura és vida condensada— s'ha de vincular amb la tradició a través de la lectura. Quan deia, al principi, que llegir forma part del meu treball d'escriptor, l'afirmació era menys metafòrica del que podia semblar. Molt més pràctica.

Sobre això tinc feta una mica de teoria que es pot expressar a través d'una metàfora. La literatura bona, la que no és ni un pur exercici formal ni una estricta expansió espontània de l'esperit, és com un edifici sòlid i ben construït que té els fonaments posats damunt d'una terra ferma. Aquesta terra és la de la carn humana, les preocupacions, les obsessions, els interessos del comú de la gent, els grans temes. Però, és clar, en el decurs de la història s'ha escrit molt i el terreny damunt del qual es poden construir aquests edificis literaris és limitat, finit. Per això hi ha qui pensa que ja tot ha estat escrit. Tot el solar ha estat ja edificat. Com escriure, doncs? ¿On bastir el propi edifici, si el territori de la literatura és com Manhattan, absolutament superpoblat? Una opció seria buscar parcel·les verges entre els grans edificis monumentals de la història de la literatura. Una altra —la meua— intentar construir al damunt d'aquests edificis, fer-hi àtics, intentar aixecar pisos nous, amb la pretensió immodesta que no cantin enmig de l'edifici. ¿Es pot escriure sobre la gelosia, posem per cas, quan les novel·les que ja s'han escrit sobre això omplirien grans biblioteques? La meua opció seria escriure no al costat d'aquestes novel·les, sinó a partir d'elles. I que elles, que tenen els fonaments posats en la terra/carn que alimenta la literatura garantissin que aquesta saba de veritat literària, de contacte amb la carn i el nervi, arribessin a la meua obra.

Acabo pel tercer bloc de les característiques



específiques de la meua manera d'escriure que la vinculen més amb la lectura. És sens dubte el bloc més prosaic, el més pedestre. Jo sóc dels qui pensen que escriure és una tècnica. Que no es tracta de posar-se davant del paper

**30** en blanc, a veure què surt, sinó que abans d'escriure la primera paraula s'han d'haver pres una sèrie de decisions tècniques —en quina persona s'escriu, quin serà el temps del verb, quin serà el tipus d'adjectivació, com es contruirà el conjunt de la història— que acabaran marcant el to de l'obra. Això pot sortir per intuïció o per carambola, però és més fàcil que surti bé per reflexió i per coneixement. Llegir, en aquest sentit, és una manera —la manera— d'aprendre a escriure. Literalment. En el sentit més terrenal. L'observació de l'escriptura dels altres és el que et fa adonar dels problemes tècnics i de les possibles solucions. Quan escric, sempre intento llegir llibres que tinguin un parentiu temàtic o ambiental amb allò que estic escrivint, però també llibres que m'ajudin a superar problemes tècnics que apareixen al llarg de la narració. De la mateixa manera que quan un director de cinema va a veure una pel·lícula d'un altre s'adona del

ritme del muntatge o dels moviments de la càmera, que l'espectador normal —atent al fil de la narració— pot perfectament no copsar, jo crec que l'escriptor ha de llegir amb les dues ulleres al mateix temps. La de lector normal, que entra a l'obra i es deixa portar per ella, però també la del col·lega que s'interessa per la resolució que ha fet l'altre de problemes que ell també té. Sense matar el plaer de la lectura, sense deixar-se enlluernar per la pura tècnica, però entenent que allò és sempre un material d'aprenentatge.

Potser el meu cas, per tot això, és una mica extrem pel que fa a les relacions entre lectura i escriptura, però no hi ha cap cas on no existeixi una gran relació, un vincle preferent. Mai no s'escriu sobre el buit. Quan s'ha decidit escriure, s'ha decidit al mateix temps llegir, llegir més. Al final n'acabes perdent els límits. No saps on s'acaba l'escriure i on comença el llegir.



# NOVETATS A LA Col·lecció Quadrada

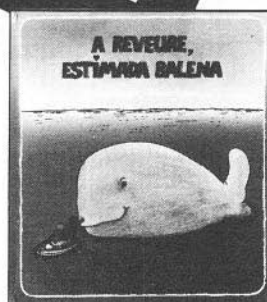
Àlbums il·lustrats pels millors dibuixants. Llibres d'imaginació,  
plens d'humor i de bellesa.  
Per a nens de 5 a 12 anys



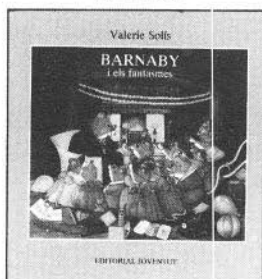
**EL PONI, L'OSSET I L'ESTRELLA**  
SIGRID HEUCK



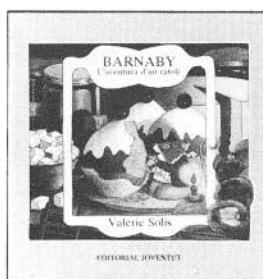
**BON DIA, ESTIMADA BALENA**  
ACHIM BRÖGER I GISELA KALOW



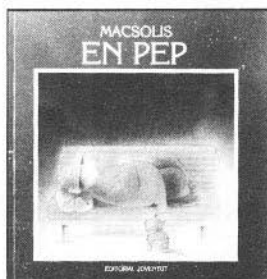
**A REVEURE, ESTIMADA BALENA**  
ACHIM BRÖGER I GISELA KALOW



**BARNABY, L'AVENTURA D'UN RATOLÍ**  
VALÉRIE SOLIS



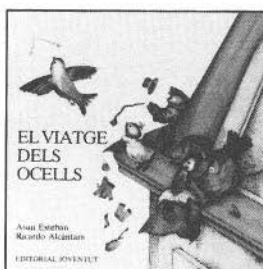
**BARNABY I ELS FANTASMES**  
VALÉRIE SOLIS



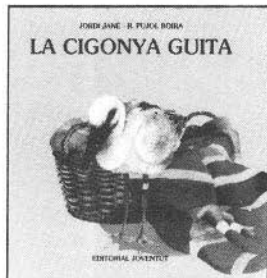
**EN PEP**  
MACSOLIS



**EL PRIMER OCELL DE BEQUET-BEQUIÚ**  
MARIA DE LA LUZ URIBE I FERNANDO KRAHN



**EL VIATGE DELS OCELLS**  
ASUN ESTEBAN I RICARDO ALCÁNTARA



**LA CIGONYA GUITA**  
JORDI JANE I R. PUJOL BOIRA

Editorial **EJ** Joventut

# TEXTOS PEDAGÒGICS

Plato es una articulació clau, en la història de la cultura, imprescindible. Aquest és un llibre pensat per a llegir-lo, no per fugir-ne. Te en compte que la recepció de Plato en la cultura occidental ha determinat profundament la visió global que hem heretat dels grecs antics, i parteix de la idea que aquesta visió ha de ser, si més no en part, modificada.

## Titols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT  
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR  
Alexandre Galí
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA  
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS  
Jean Piaget
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ  
Jean Jacques Rousseau
- 6 SUMMERHILL  
A. S. Neill
- 7 PEDAGOGIA I VIDA  
Joaquim Xirau
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS  
Johann H. Pestalozzi
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I  
PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA  
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I  
ALTRES ESCRITS  
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE  
PEDAGOGIA  
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS  
EDUCATIUS  
Pere Rosselló
- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀC-  
TICA DE LA LLIBERTAT  
Paulo Freire
- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOMME  
QUE TREBALLA I JUGA  
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE AL PENSAMENT  
Henri Wallon



**Eumo Editorial / Diputació de Barcelona**

a cura de  
Carles Miralles

## INFORMÀTICA I EDUCACIÓ: UN ENFOCAMENT PSICOPEDAGÒGIC

### A. Introducció

Fent referència a la biografia de Newton, s'explica sovint que trobant-se meditant sota l'ombra d'una poma, li va caure a sobre un dels seus fruits, i aquest fet fortuït va ser l'inici de la llei de la gravitació universal segons la qual els cossos s'atreuen reciprocament en relació directa a la seva massa. Al marge, però, de la importància d'aquest descobriment per a la ciència, a mi com a psicòleg em preocupa un altre aspecte d'aquest fet: ¿Per què Newton, lluny d'emprendre-la a puntades de peu amb l'arbre i canviar de lloc, com fariem molts de nosaltres, es va parar a pensar sobre la força de l'atracció de la Terra? ¿És que només ell va tenir la sort d'ensopegar amb una poma madura o potser, de tots els que havien passat per aquesta situació, era l'únic que tenia un pensament científic? ¿Quin va ser el procés de raonament que el va portar a fer les necessàries analogies...?

Totes aquestes preguntes, i moltes altres que podrien formular-se en el mateix sentit, ens porten a una sòlida conclusió: Pensem, és a dir manipulem la informació que ens arriba de l'exterior, de manera diferent els uns dels altres.

Aquestes paraules són percebudes pels seus sentits, elaborades i processades pel seu raonament, organitzades i arxivades per la seva memòria de manera diferent de com ho farà una altra persona. Po-

driem, doncs, afirmar que, en certa manera, cada un dels lectors d'aquest escrit l'entendrà de forma distinta.

De la mateixa manera que tenim trets diferents, veus diferents, comportaments diferents, no ens ha d'estranyar que tinguem formes de pensar diferenciades; però certament podem millorar el nostre aspecte físic, la intensitat i el timbre de la nostra veu i modificar la nostra conducta; ¿podem també aprendre a pensar millor?

Ara bé, tot això del pensament, ¿què té a veure amb l'aplicació dels ordinadors a l'escola? Des de la meua modesta opinió, té molt a veure, perquè per mi l'ús de l'ordinador a l'escola està sobretot indicat quan representa una ajuda perquè l'estudiant aprengui a reflexionar millor sobre l'entorn que l'envolta.

Si el magnetòfon ens ofereix la possibilitat d'avaluar i esmenar la nostra parla, i el vídeo ens permet de corregir la manera com gesticulem i ens movem, l'ordinador ens permet, com a tret més singular i profitós, valorar i reconduir la forma com pensem sobre els problemes a solucionar.

Probablement però, malgrat ser l'ús més esperançador i revolucionari, és tanmateix el més novedós i, conseqüentment, el menys desenvolupat. Hauriem de començar, doncs, pel principi i referir-nos a les diverses aplicacions educatives que té la informàtica.

## B. Aplicacions educatives de l'ordinador

L'ordinador, màquina camaleònica per excel·lència, pot facilitar, i fins i tot reproduir amb avantatge, algunes de les tasques més pròpiament escolars. Descriurem a continuació un *decàleg* d'aplicacions que hem ordenat començant per les més directives i tradicionals, que atorguen un paper restringit i passiu a l'alumne (el programa decideix, en cada moment, per on s'ha de continuar) i acaben per aquelles que deixen a les seves mans el camí a seguir (l'alumne construeix, parcialment o totalment, les fases que ha d'efectuar el programa):

### 1. *L'ordinador com a llibre de text*

És la aplicació a la qual generalment es fa referència quan es parla d'Ensenyament Assistit per Ordinador. Consisteix bàsicament en l'ensenyament d'un contingut escolar dirigit pel programa mitjançant pantalles d'informació, presentades amb més o menys encert (gràfics, música, animació, colors), en les quals s'inclouen exercicis i preguntes relacionades amb la informació. Segons el grau de correcció de les respostes, i en alguns casos el nombre d'assajos i el ritme d'execució, es dirigeix el participant cap a una o altra part del programa; l'ordinador felicita el subjecte i li dóna noves dades, en cas d'èxit. En cas d'error, corregeix la resposta i aporta informació addicional, i li torna a fer una pregunta similar a l'anterior.

### 2. *L'ordinador com a entrenador*

Una altra faceta de la utilització de l'ordinador a l'escola, clarament vinculada amb l'anterior, es fonamenta en la seva instauració com a ensinistrador o exercitador d'habilitats i aprenentatges. Amb un sistema d'accés permanent o semipermanent, l'alumne podrà posar a prova, o simplement mantenir, la seva competència so-

bre una disciplina o matèria, bo i resolent els problemes que li plantegi la màquina i millorant les seves pròpies marques o puntuacions.

El *Projecte Minnesota* adreçat a l'ensenyament i entrenament amb habilitats bàsiques de càlcul (comptar, sumar, restar) i d'ordre alfabètic, respon a les premisses assenyalades

### 3. *L'ordinador com a examinador*

Una tercera alternativa la constitueix l'ús de l'ordinador en proves i exàmens.

Amb un programa adient poden establir-se proves de selecció múltiple on els ítems presentats són escollits a l'atzar, la qual cosa permet un sistema d'*Examen Obert* sense que la presència del professor sigui necessària. L'ordinador controla el temps màxim de contestació, dóna respostes correctives en cas d'error, estableix la qualificació, guarda de forma ordenada totes les puntuacions i hi pot realitzar multitud d'anàlisis (inter- i intraítems, inter- i intrasubjectes, inter- i intraclases).

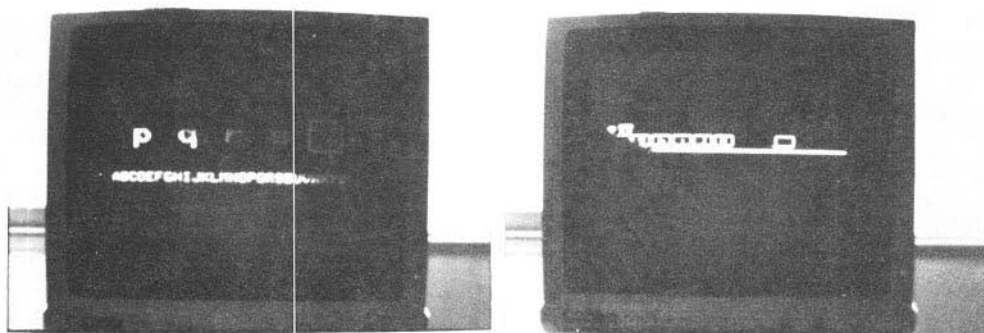
### 4. *L'ordinador com a joguina*

Probablement el que ha tingut més divulgació és la utilització de l'ordinador com a joguina, especialment amb els programes tipus «marcianitos».

Aquests jocs han estat, al nostre entendre, injustament menyspreats, atès que treballen habilitats tan importants i poc assequibles per altres mitjans com la focalització perceptiva (atenció), la coordinació i precisió viso-manual, la persistència, la discriminació viso-auditiva, la memòria a curt i llarg termini, etc.

### 5. *L'ordinador com a pissarra*

Existeixen ja al mercat alguns programes que optimitzen la presentació de qualsevol contingut (llicions, documentals, informes, narracions) facilitant la combi-



*El Projecte Minnesota està adreçat a l'ensenyament i entrenament amb habilitats bàsiques de càlcul i d'ordre alfabètic.*

nació de tots tipus de lletres, gràfics, dibuixos, so, animació, zoom, colors, composicions, etc., tot això, afegit a la possibilitat que l'alumne introdueixi dades emprant qualsevol dispositiu d'input (teclat, llapis elèctric, pantalla sensible, ratolí, digitalitzador, etc.), dins la mateixa situació de classe, converteix l'ordinador en una sofisticada pissarra, àudio-visual i interactiva, de múltiples aplicacions didàctiques en diversos tipus d'agrupaments (grup-classe, grup gran, grup petit, individualitzats). Hi ha un altre conjunt d'iniciatives que empra programes comercialitzats i d'ús general, per la seva explotació pedagògica.

## 6. *L'ordinador com a paleta gràfica*

Un programa de facilitació gràfica permet: confeccionar murals, pòsters, targetes de visita, logotips, calendaris, felicitacions, invitacions, o el disseny de tot tipus d'objectes i impresos.

## 7. *L'ordinador com a arxiu de dades*

El fet de treballar amb una base de dades dins la classe possibilita: Classificar-categoritzar informacions, fer resums, elaborar fitxes de dades (observació sistemàtica), mantenir correspondència (etiquetes), elaborar informes, confeccionar

taxonomies (elements químics, espècies animals o vegetals, etc.) o efectuar investigacions (comparació de dades).

## 8. *L'ordinador com a bloc de notes*

Tancant aquesta selecció de programes d'ús general hi ha els tractaments de textos amb els quals es pot: Fer composicions (intercalar, formatejar, depurar); crear un diccionari interí que corregeixi faltes d'ortografia; emprar abreviatures i glossaris; analitzar (subratllat, cursives, negretes); sintetitzar (esquemes, resums, diagrames, quadres); millorar la comprensió (coherència i identificació de paranyes) i elaborar escrits estàndards (cartes, circulars, instàncies, curricula vitae, etc.).

Amb totes aquestes eines queda oberta l'opció d'elaborar un diari escolar (existeixen programes de maquetació i autoedició), full informatiu, treballs, etc., alhora que es prepara l'estudiant per a l'ús de la informàtica en qualitat d'usuari. Probablement la informàtica és un dels enllaços més clars entre el món escolar i el laboral.

## 9. *L'ordinador com a interlocutor*

Alguns programes actuals són capaços d'establir un diàleg bastant intel·ligent amb l'usuari gràcies a un sistema de re-

presentació en forma de xarxa de conceptes relacionats.

Per mitjà d'aquesta disposició, l'alumne pot ajudar l'ordinador a l'hora de definir un determinat concepte contestant a les seves preguntes i contribuint així a ampliar la seva xarxa. En altres programes amb un propòsit més lúdic, s'han de prendre decisions que determinaran el camí a seguir, i, en últim extrem, l'èxit o el fracàs de l'aventura; això implica una planificació de les respostes a partir de la comprensió de les situacions plantejades i de l'anticipació de conseqüències.

#### 10. *L'ordinador com a laboratori*

Molts aprenentatges, especialment aquells que impliquen procediments, ja sigui per la seva complexitat, perillositat o magnitud, no poden ser experimentats dins l'escola, i l'estudiant ha de conformar-se amb la comprensió teòrica dels conceptes i principis que estan involucrats en el fenomen. Els programes de simulació possibiliten que l'estudiant manipuli les variables rellevants d'un experiment i pugui comprovar, «in vitro», els efectes que tindrien aquestes manipulacions en una situació real.

Gràcies a aquestes aplicacions els futurs professionals poden dirigir un mòbil contra diferents obstacles, operar un pacient sense risc o comprovar els efectes d'una explosió nuclear sobre una determinada població. Es facilita, doncs, una forma inestimable d'aprenentatge per descobriment.

#### 11. *L'ordinador com a expert*

Alguns programes són capaços d'actuar com a veritables especialistes dins d'un àrea de domini determinat, efectuant el conjunt d'operacions precises per arribar a la solució de cada problema plantejat; els jocs d'escacs per ordinador serien un conegut exemple de programa expert.

L'interès educatiu d'aquest tipus de programes es troba en la possibilitat que ensenyin l'estudiant a seguir un procés de resolució mostrant les operacions mentals adequades en cada situació. Aquestes aplicacions, denominades Ensenyament Assistit per Ordinadors Intel·ligents, controlen i reorienten el subjecte durant les seves execucions, expliquen la significació i conseqüències de cada decisió adoptada.

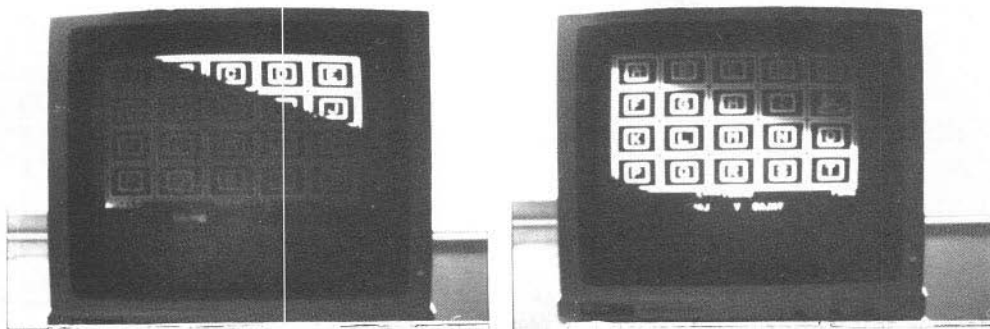
#### 12. *L'ordinador com a eina per a ensenyar a pensar*

Per a la darrera aplicació, l'ordinador com a eina per ensenyar a pensar, és difícil trobar un simil entre les funcions educatives que habitualment es desenvolupen a l'escola; hauriem de recórrer als objectius encoberts que cercaven matèries com el llatí, la lògica o la filosofia. El que sembla clar és que l'ordinador respon a un cert «antropomorfisme intel·lectual» (imatge del nostre metapensament: de com pensem que pensem); la seva estructura reproduïx els principals mecanismes de coneixement humà: Receptors d'informació (input), procesadors (Programes = raonament), memòria (a curt i a llarg termini) i efectors (output). L'aprofitament d'aquesta singularitat, que li atorga el rang de «rei de les màquines», permet a l'usuari de visualitzar el seu procés de pensament per mitjà de l'execució de programes i modificar-lo quan presenti incorreccions.

L'aplicació més coneguda dins aquesta línia és la del llenguatge LOGO, originat en el model psicològic de Jean Piaget i creat per un deixeble seu, Seymond Papert.

L'enfocament LOGO es basa en les següents premisses:

a) És el nen el que programa l'ordinador i no al revés. L'aparell es converteix, aleshores, en un llapis que li permet d'escriure els seus propis programes, a la mesura de les seves possibilitats.



*Seqüència del conegut joc d'aparellament de dibuixos (natur-memory).*

b) Només s'aprèn veritablement allò que un mateix descobreix, experimenta. L'ordinador permet al nen de manipular simbòlicament la realitat, d'aquesta manera l'alumne actua com un investigador que defineix, comprova i corregeix les seves hipòtesis. L'error, lluny de ser evitat, és un important succés d'aprenentatge que ajuda a progressar.

c) El llenguatge LOGO té un llindar molt baix (se'n pot aprendre el fonamental en una tarda), però no té sostre.

El procés a seguir per introduir-se al LOGO té diferents nivells que poden considerar-se altres tants estadis de complexitat en les operacions mentals implicades:

1. Introducció al concepte de procediment a partir de les instruccions donades a un robot imaginari, un company, que ha de seguir-les seqüencialment.

2. Coneixement de les principals Primitives-LOGO per mitjà de l'execució directa d'ordres.

3. Connexió d'ordres i execució de procediments o seqüències d'instruccions.

4. Síntesi d'operacions repetitives.

5. Substitució de valors fixos per altres de variables.

6. Possibilitat de cridar un procediment dins un altre, i fins i tot a si mateix.

7. Possibilitat d'establir condicions perquè algun procediment s'aturi o s'iniciï.

## **C. Tot allò que volia saber sobre la informàtica educativa i no havia pogut preguntar**

*A) Quin «Hard» és el preferible?*

El meu admirat amic Joan Mestres acostuma a dir que la cosa menys important és la «ferralla» i que les generacions futures ens veuran com «aquellos chalados con sus locos cacharros». Avui dia el panorama nacional en informàtica educativa està clarament dominat pels Ordinadors Compatibles amb IBM i pel McKintosh de la casa APPLE. No seré jo qui els digui quin han d'escollir, entre altres raons perquè em sembla inútil, donats els canvis accelerats que es produeixen; en qüestió de dos anys la major part d'aparells esdevenen obsolets. El que sí els podria transmetre són dues idees que em semblen crucials des de la meua experiència:

1. Abans de comprar aparells informàtics, cal tenir molt ben definits tres factors:

- Els objectius educatius que es volen assolir.

- La certesa que l'ordinador aporta ele-

ments particularment valuosos que cap altre material o mecanisme pot aportar.

— Finalment, la seguretat que comptarem amb els programes adients per portar a terme els objectius i amb el personal que podrà instaurar-los òptimament.

2. No val la pena començar amb un o dos ordinadors petits, això crea insatisfaccions i genera una innecessària despesa d'energies. Si els punts mencionats anteriorment es tenen clars, és a la llarga més rendible fer una inversió única.

### B) Quin «Soft» és recomanable?

Quant als programes més recomanables, el mercat actual a casa nostra, en llengües catalana i castellana, és molt minso. Deixant de banda la possibilitat, ara per ara inassequible per a la majoria d'escoles, d'encomanar programes educatius fets a la mida de les nostres necessitats, podríem establir un ordre de preferències:

1. Els programes d'ús més general: Arxiu de dades, tractaments de text, generadors de gràfics, etc.
2. Els programes orientats a «Ensenyar a pensar» i de fàcil utilització.
3. Els programes que permeten realitzar simulacions.
4. Els basats en sistemes experts.
5. Els que empren *Llenguatges d'autor* faciliten la creació de programes per part de l'educador.
6. Els programes fets a mida que tenen una àmplia aplicació i produeixen un estalvi gran de temps.

Ha existit una política absolutament errònia d'introducció de sistemes informàtics a les escoles, oblidant que sense programes adients no serveixen per res. Si veritablement es pretén que l'ordinador contribueixi a la millora de l'ensenyament, és imprescindible invertir en l'elaboració de programes educatius, malgrat l'elevat cost que tenen.

### C) Com canviarà l'escola l'ús de l'ordinador?

Podem identificar tres elements que necessàriament es veuran afectats quan la introducció de la informàtica a l'escola sigui una realitat:

1. El paper del mestre: Com més va més s'ha d'entendre la funció de l'educador com la d'un dissenyador d'entorns d'Ensenyament-Aprenentatge, que disposa i coordina una sèrie de mitjans al seu abast, entre ells l'ordinador, per tal d'afavorir una aproximació personalitzada a les demandes i necessitats de l'alumnat. El docent ha de tenir un paper d'«Eduador amb majúscules» que contribuirà al desenvolupament de les actituds, valors, vivències, emocions i del perfil sòcio-cultural de l'alumne. Per això estem d'acord amb Landa quan afirma que «tot educador que pot ser substituït per un ordinador, mereix ser substituït per un ordinador». El mestre en cap cas ha d'aprendre a programar, de la mateixa manera que no ha de saber cantar per tal d'utilitzar un tocadiscs.

2. El Projecte educatiu del centre: Dins la institució escolar existeixen problemes molt més urgents i decisius que el de la introducció dels ordinadors, que de fet es veuen clarament supeditats als primers. Ens estem referint a l'elaboració del projecte educatiu del centre i a les adequacions curriculars que s'estableixin.

Els ordinadors no poden canviar l'escola, com no ho va fer la pissarra malgrat que Sòcrates pensés que el fet de fer públiques les idees representava un terrible daltabaix. Un ordinador, com qualsevol altre recurs tecnològic, pot fer-se servir de forma tradicional o activa, directiva o creativa, lúdica o avorrida, original o repetitiva. Això dependrà primerament de la òptima formació del mestre com a educador (no com a informàtic), i en darrera instància de les directrius, ideològiques i pe-



dagògiques que marqui cada projecte educatiu.

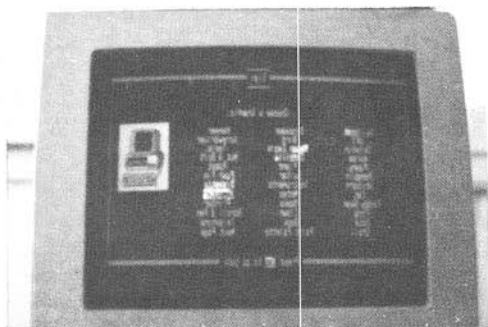
S'ha de fugir de l'ensenyament de llençatge de programació, i conseqüentment, de la seva assignaturització, que tendeix a considerar la informàtica com un fi en si mateix i no com un mitjà que facilita els aprenentatges escolars i el desenvolupament cognitiu. Altrament hauríem d'introduir l'ensenyament del funcionament de tecnologies que tenen més incidència en la vida diària de l'alumne com la T.V., la ràdio o els mitjans àudio-visuals.

No podem admetre, com en alguna ocasió s'ha insinuat, que els analfabets de l'any 2000 seran aquells que no entenguin d'informàtica. Tampoc la majoria entenem de mecànica i conduïm automòbils.

El domini d'aquestes matèries s'ha de limitar a l'àmbit dels estudis professionals.

3. L'organització escolar: La disposició dels ordinadors dins l'escola pot adoptar també modalitats diferents segons quins siguin els propòsits educatius perseguits, i per tant condicionats novament pel projecte educatiu de cada centre. En tot cas, aquests àmbits d'organització no són excel·lents:

- Aula informàtica: Es tracta d'una modalitat associada a un enfocament més independent, on les aplicacions informàtiques tenen rang d'assignatura.
- Aula de recursos: L'ordinador és situat juntament amb altres dispositius, recursos i materials especialitzats dins



*Cadena que se seguiria per confeccionar un pòster amb l'ajut d'un programa d'autoedició dels més simples.*

un mateix espai, condicionat per tal de respondre coordinadament a les necessitats particulars d'una porció de l'alumnat.

- Dins l'aula: L'ordinador és considerat com un «racó d'aprenentatge» dins la classe, on l'alumne pot accedir quan li calgui.

*D) Quins perills comporta l'ús continuat de l'ordinador?*

Al marge de les afeccions de tipus mèdic a què pot contribuir, com els problemes de visió i posturals, pot tenir certes conseqüències psicològiques:

1. Amb l'ajut de l'ordinador el nen pot manipular símbols i representacions que modelen la realitat, però en cap cas això pot substituir la interacció amb el món físic i social real; altrament estarem formant ciutadans incompetents, que només coneixeran la realitat distorsionada que els ofereix el mirall de la pantalla del computador, i per tant incapaços de sobreviure a les exigències d'una societat conflictiva i competitiva com la nostra.

2. Han d'évitar-se els comportaments compulsius (Hackers), sota el risc de formar personalitats patològiques, similars a les que representen els jugadors o els drogodependents. Ambdues consideracions ens porten a aconsellar la conveniència de limitar l'ús abusiu de l'ordinador, si no per mitjans coercitius, que poden resultar contraproductius, sí escollint activitats de tota mena, que puguin competir amb l'ordinador en interès, emoció i possibilitats.

*E) Futur de la informàtica educativa*

1. Amb la nova legislació sobre integració del nen disminuït, l'escola sembla cada cop més oberta a la diversitat, amb una població molt heterogènia. L'ordinador ja ha demostrat amb algunes experiències limitades ser un recurs inestima-

ble per respondre a les necessitats educatives especials:

- En el cas del superdotat, programes «enriquets i «accelerats».
- Pel que fa als alumnes amb un retard en l'aprenentatge, «programes compensatoris individualitzats» (tipus P.D.I.).
- Quant als alumnes amb dèficits sensorials, l'ordinador possibilita l'accés a la informació amb sortides visuals (sords) o tàctils (Braille) i auditives (cecs).
- Finalment, per als subjectes amb greus dificultats motòriques, existeixen sistemes informàtics que els permeten d'escriure, dibuixar o controlar el seu entorn immediat (T.V., telèfon, passar pàgines, etc.), accionant petits microinterruptors molt sensibles, ja sigui amb les mans, el cap, les parpelles i fins i tot bufant.

2. Els ordinadors cada cop seran més intel·ligents, i per tant serà progressivament més senzill comunicar-s'hi sense tenir cap coneixement d'informàtica (raó de més per no ensenyar ni aprendre a programar). Si a això, hi afegim que continuaran abaratint-se i aniran de mica en mica substituint amb avantatge la resta d'electrodomèstics i aparells, podem pensar que dins l'escola planificaran horaris, controlaran la temperatura ambient, s'encarregaran encara més de la gestió tant del personal com de l'alumnat, augmentaran les condicions d'higiene i seguretat, i es faran servir més sovint com a elements dinamitzadors dels processos de reflexió i pensament.

3. Telemàtica: Accés a grans bancs de dades, com serveis i recursos educatius, publicacions i bibliografia especialitzades, dades psicoevolutives, familiars i acadèmiques dels alumnes (ha de definir-se

amb claredat el dret de l'alumne a la seva intimitat), etc.

El més important i prioritari és definir amb claredat *Què i com hem d'ensenyar*. Si continuem ensenyant allò de sempre, de la mateixa manera que sempre, l'ús de l'ordinador ens acabarà d'abocar a l'immobilisme i a la paràlisi intel·lectual; si

som innovadors, ens avancem a les demandes socials i convertim l'alumne en protagonista del seu aprenentatge, l'ordinador serà un aliat insubstituïble per a progressar constantment.

**Carles Monereo**

Professor de Psicologia de l'Educació de la UAB.



## El Santi i la Nona

Llibres que pretenen ajudar a superar els temors típics de la infància.

- De 3 a 7 anys.
- Guia didàctica incorporada.
- Nit de monstres
- La llum està malalta
- Estimades abelles
- El despertador de la pluja

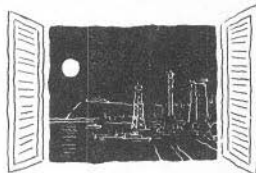
## JUGUEM AMB EN GUILLE

Contes d'imatges amb adhesius movibles que permeten al nen d'intervenir en l'elaboració de la història.

- De 2 a 4 anys.
- Guia didàctica incorporada.
- La família d'en Guille
- El carrer d'en Guille.



E D I T O R I A L T I M U N M A S



*Barcelona*  
**AULA  
OBERTA**

**DESCOBRIU BARCELONA MITJANÇANT UN PROGRAMA PEDAGÒGIC  
ADREÇAT A ESCOLARS DE TOT ESPANYA**

Estades de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on ampliar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

Es pot escollir entre els següents itineraris monogràfics:

1. BARCELONA OLÍMPICA
2. BARCELONA TÉ MAR
3. BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS
4. BARCELONA I EL COMERÇ
5. DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA
6. ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA
7. MODERNISME A BARCELONA
8. L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA
9. BARCELONA I EL CONTROL DEL MEDI AMBIENT
10. BARCELONA I LA CIÈNCIA
11. BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES
12. BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT
13. BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ
14. ESTUDIAR A BARCELONA
15. INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA
16. MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA

Ajuntament  de Barcelona

Patronat Municipal de Turisme  
Àrea de Joventut i Esports

Per informació:  
"AMBITS". Tels.: 318 92 62  
Horari: 10 a 14 h.

## CONÈIXER LA GARRIGA TOT JUGANT

La present experiència és una programació per al segon curs d'EGB de l'escola pública de S'Arenal de Llucmajor (Mallorca) la principal finalitat de la qual és apropar el nen a la natura que l'envolta: la marina de Llucmajor.

### Característiques del curs

Nivell: 2n. d'EGB (curs d'integració amb dos nens deficientes psíquics)

Alumnes: 22

Alumnes catalanoparlants: 2

Alumnes castellanoparlants: 20

### Característiques de l'experiència

S'ha treballat principalment globalitzant les àrees de Ciències Socials i Naturals de llengua catalana i d'expressió plàstica, així com també les àrees de matemàtiques, expressió musical i educació física, encara que en menor intensitat.

Hem de tenir en compte que l'experiència va dirigida a un curs majoritàriament de nens i nenes castellanoparlants amb bona comprensió oral del català, però que no el parlen; per tant la llengua catalana es treballa principalment a nivell oral introduint vocabulari referit al tema.

L'experiència s'ha dut a terme a mitjan abril i el temps de durada ha estat dues setmanes.

Hem començat l'estudi amb una sortida de tot un dia per visitar una garriga. Du-

Ullastre



- Recorda que n'hi ha al pati de l'escola
- Té la fulla verd fosc a sobre, i davall verd molt clar
- És un arbre
- Els seus fruits són petites olives (olives)

rant els dies que hem treballat aquest tema hem aprofitat l'existència de la vegetació que envolta l'escola per estudiar alguns individus aïllats, però no el conjunt, ja que es tracta d'un hàbitat molt degradat.

### Objectius

1. Iniciar al coneixement de la comunitat vegetal propera a l'escola: la garriga (*Oleo - Ceratonia*).

2. Saber diferenciar i definir els tres tipus d'estrats vegetals: arbres, arbusts i herbes.

3. Reconèixer, diferenciar i saber el nom de les espècies vegetals més importants de la garriga: mata, ullastre, romaní, estepa blanca, estepa negra, primavera, albó i rapa de frare.

4. Reconèixer i dibuixar les fulles de la mata, l'ullastre i el pi.

**Estepa blanca**

- Té les flors color de rosa i pareixen de paper
- Les fulles són de color verd molt clar

**Estepa negra**

- Té les flors blanques
- Les fulles s'aferrén molt i són verd fosc



5. Reconèixer i saber el nom dels fruits del pi, l'ullastre i la mata.

6. Conèixer la utilitat d'algunes de les plantes de la garriga.

7. Reconèixer per l'olor el pi, el romaní, la mata i l'estepa negra.

8. Saber expressar qualitats de les plantes: color, olor, forma, grandària...

**Anem a jugar a la garriga**

Hem començat l'estudi dedicant tot el primer dia a fer una sortida a una garriga de prop de l'escola: al pont de les Set Boques, a uns 30 minuts caminant.

El primer contacte amb la vegetació l'hem fet mitjançant jocs on hem introduït el nom i característiques principals de les plantes objecte d'estudi.

**Joc 1**

Formen quatre equips que duen un distintiu de color, cada equip rep un sobre amb instruccions per reconèixer les plantes següents:

ullastre, albons, mata, romaní, estepa blanca, estepa negra, primavera i rapa de frare.

Cada planta té un número, que es dife-

rent per a cada equip; els nens i nenes en localitzar la planta hi deixen un adhesiu amb el número corresponent i del color de l'equip.

Quan estan totes les plantes localitzades, els diferents grups exposen els resultats i es discuteixen els possibles errors.

**Joc 2**

En anomenar una planta, els nens han de córrer cap a ella. El que falli paga penya o queda eliminat.

**Joc 3**

Es col·loca un brot de cada una de les espècies davant de l'encarregat del joc. El joc és similar al del mocador, però en lloc d'agafar el mocador s'ha d'agafar el brot de la planta que ha dit l'encarregat.

**Joc 4**

Reconèixer una planta ulls clucs, pel tacte o per l'olor.

**Joc 5**

Llançament de caramuxes:

- a distància
- fent punteria

Alguns d'aquests jocs els tornam a repetir al pati de l'escola, mentre ha durat aquest centre d'interès.

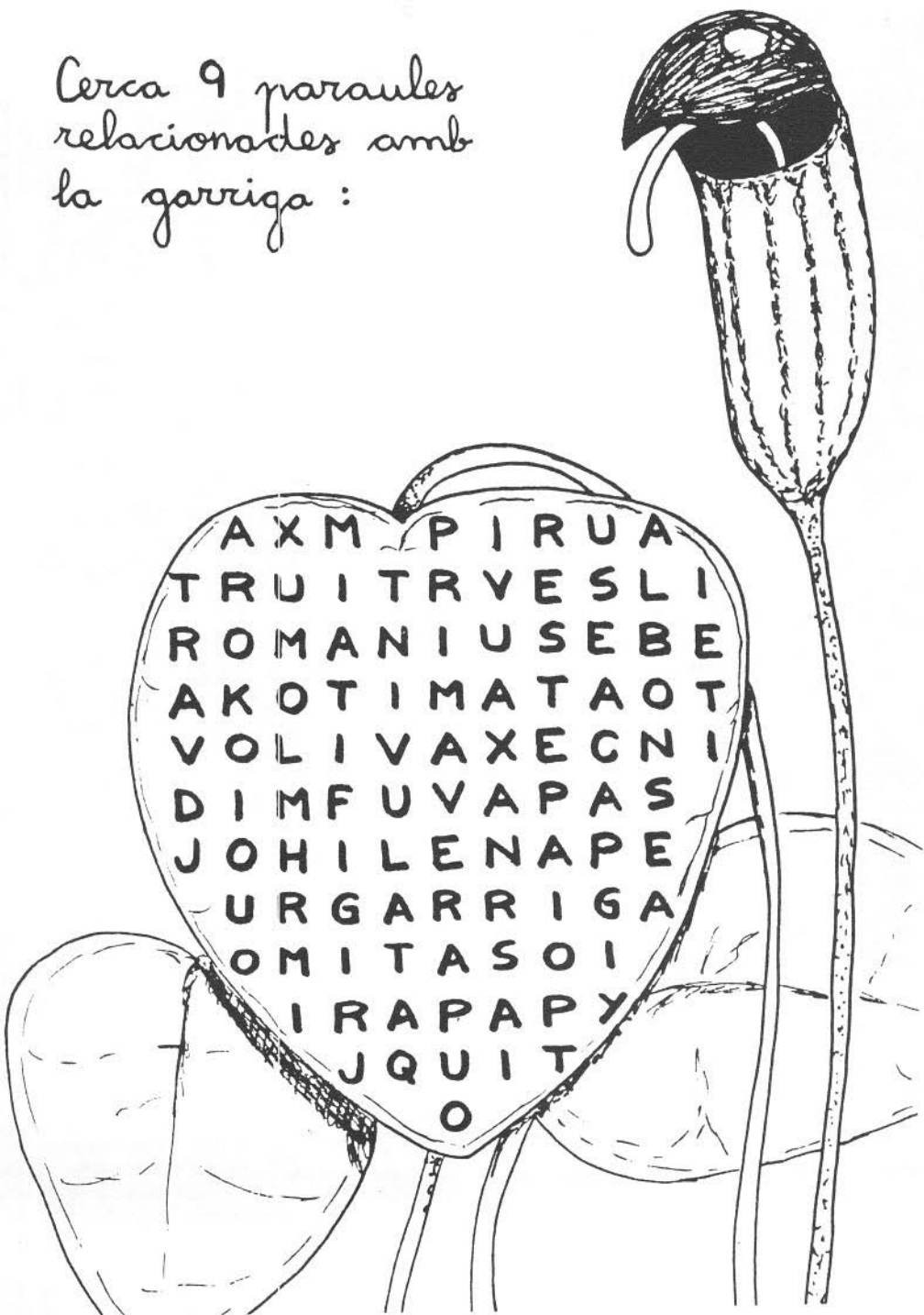
**Que feim a l'escola?**

Hem preparat un quadern amb 17 fitxes que es complementen amb altres activitats que es duen a terme a l'aula, al pati o a fora l'escola.

Descripció breu de les 17 fitxes:

1. Endevinalla. Té com a principal dificultat entendre el que hi ha escrit, ja que

Cerca 9 paraules relacionades amb la garriga :



els alumnes no són catalanoparlants. Solució = el Pi; en trobar la solució se surt al pati de l'escola per dibuixar-ne un del natural.

2. Dibuixar les fulles del pi, de la mata i de l'ullastre. Anam alerta, ja que hem de dibuixar les dues parts de la fulla del pi i els diferents folíols de la fulla de la mata.

3. Cançó. Dins la fosca, tot d'una. Els nens i nenes la llegeixen, la il·lustren i després l'aprenen.

4. Es tracta de classificar les plantes estudiades segons siguin arbre, arbust o herba. Alguns nens i nenes han simulat ésser arbres, arbusts o herbes i els altres han anat endevinant el que fan.

5. Dibuixen una de les plantes indicant el nom de les seves parts.

6. Una endevinalla popular:

Quin arbre en el món hi ha  
que al cap damunt la flor fa  
i en terra té les fulles?

Els nens i nenes descobreixen la solució (l'albó) i la dibuixen.

7. Han d'ajuntar amb fletxes els dibuixos de fulles i fruits amb els noms de les plantes a què corresponen: pi, mata i ullastre. També hauran de posar el nom de cada un dels fruits: pinya, llentiscle i olivó.

8. Aquí troben el dibuix de cada una de les plantes estudiades, hi posen el nom i les pinten.

9. Cada nen agafa la fulla que més li agrada i la posa a sobre del paper, esquitxa amb pintura per obtenir-ne el negatiu.

10. Tenen dibuixats alguns dels animals que vérem a la garriga: abella, papanovia, cargol, papallona i somereta del Bón Jesús; així com també els seus noms, que han de relacionar amb fletxes.

Hem parlat de les característiques que diferencien o apropen a aquests animals (nombre de potes, presència d'ales, d'antenes...) per agrupar per una banda els insectes i deixar a grups a part el cargol i la somereta.

11. Laberint on la fulla de la mata i la fu-

### Mata



fulla

- És molt gran però no és un arbre.
- Color verd fosc i lluent
- N'hi ha moltes
- Els fruits són vermells, rodons i petits
- A sota hi trobam una terra molt negra, la terra de mata.

lla de l'ullastre han de trobar el camí per arribar fins al seu fruit.

Hem aprofitat la fitxa per fer exercicis de lateralitat.

12. Nens i nenes han trobat diferents closques de cargols per dibuixar-les.

13. Han de resoldre numèricament unes situacions problemàtiques que hem situat a la garriga: cargols que s'enfilen als albons, branquetes carregades d'olivons...

14. Ara són els alumnes els que han de plantejar situacions similars.

15. Instruccions per fer una bosseta de romaní per perfumar la roba de l'armari. Ens serveix d'introducció per parlar de la utilitat que treu l'home de les diferents plantes de la garriga.

16. Sopa de lletres on troben nou paraules relacionades amb la garriga.

17. I per acabar resolen uns mots encruats que també estan dedicats a la garriga.

### **Bibliografia**

- AGUILÓ RIBAS, Josep Antoni i CATALÁN FERNÁNDEZ, Albert, *El bosc de s'Ermita. Esporles*, Societat Balear d'Educació Ambiental/Ajuntament d'Esporles, Esporles 1985.
- ALZINA, Jaume; CRESPI, Sebastià i SUREDA, Jaume, *Els boscos de les Illes Balears. La problemàtica dels incendis forestals*, Caja de Baleares «Sa Nostra», Palma 1985.



BONNER, Antoni, *Plantes de les Balears*, Ed. Moll (Manuals d'Introducció a la Naturalesa, 1), Palma 1976.

CAPELLÀ COLL, Miquel i MAYOL SERRA, Joan, *Son Moragues. Guia de Passeig*, Ministeri d'Agricultura, Pesca i Alimentació/I.C.O.N.A. (Balears), Palma 1982.

*Conèixer el Migjorn*, Diversos autors, Dossier de la VIII Setmana de Renovació Educativa, A.I.R.E./U.I.B., Palma 1986.

*Conèixer el Pla*, Diversos autors, Dossier inèdit de la IX Setmana de Renovació Educativa, Pina 1985.

*Conèixer la Badia de Pollença*, Diversos autors, Dossier inèdit de la X Setmana de Renovació Educativa, Pollença 1986.

GINARD BAUÇA, Rafel, *Cançoners popular de Mallorca, Volum segon*, Ed. Moll (Els treballs i els dies, 5), Palma 1967.

GUAL, Jaume i POL, Llorenç: *Això és i no és, en un bosc molt gran...*, Ajuntament de Palma/G.O.B., Palma 1985.

NOGUERAS i BRUNET, Antoni, *Cançons en català i castellà*, Gràfiques Marina, Barcelona 1975. 480 cançons.

PALAU i FERRER, Pere C., *Les plantes medicinals baleàriques*, Ed. Moll (Manuals d'introducció a la Naturalesa, 4), Palma 1981.

**Núria Aguiló Casabona**

Mestra d'EGB C.P. S'Arenal (Mallorca)

## OMNI-PROCESS S.A.

La Informàtica a l'escola no solament és estudiar programació, sinó utilitzar-la com a eina per a desenvolupar altres assignatures

Per a aconseguir aquest propòsit us oferim els nostres serveis:

- Venda d'ordinadors per a l'educació.
- Instal·lació i muntatge d'aules d'informàtica.
- Programes d'estudis revisats per pedagogs.
- Professorat experimentat
- Servei tècnic i de manteniment.
- Assessorament sobre equips informàtics.

Si no treuen rendiment a la seva aula o volen informació,

**TRUQUINS**

Tels. 2159252-2159417

OMNI-PROCESS S.A.

C/Valencia 304  
BARCELONA



FUNDACIÓ  
JAUME I

# XI Premis BALDIRI REIXAC

---

**CONVOCATÒRIA**  
**PER AL CURS 1988-1989**  
**10.000.000 de ptes.**

Aquests Premis, destinats a estimular la normalització de l'escola catalana, són dotats per la FUNDACIÓ JAUME I 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 d'Òmnium Cultural.

---

Premis BALDIRI REIXAC

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 el projecte educatiu, el qual comporta les programacions, l'organització general del centre i l'ús de la llengua en la docència i en totes les altres activitats, tals com les revistes escolars, l'aula de teatre, les excursions, la biblioteca, etc.
- 3) Per a participar en aquests Premis 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, 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 de la Llar d'Infants a la Universitat. Amb motiu del Mil·lenari de Catalunya i donada la manca de materials d'història general 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.
- 4) El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

---

## PREMIS ALS ALUMNES

- 1) **S'estableixen 64 premis de 50.000 ptes. en llibres catalans**, a triar pels interessats. Seran atorgats a treballs de classe, realitzats preferentment en equip per alumnes de Parvulari, EGB, Ensenyament Secundari, COU o Educació Especial.
- 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, periòdics escolars, murals, diaris de classe, col·leccions, manualitats, audiovisuals, etc.
- 3) Tots els treballs han d'ésser acompanyats d'una breu memòria, 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 Parvulari, del cicle inicial 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) Als treballs hi ha de constar el curs, els noms dels alumnes, el nom del mestre i les dades completes —nom, adreça i telèfon— de l'escola.

---

## ASPECTES GENERALS

- 1) Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la FUNDACIÓ JAUME I, Aribau, 185 - 08021 Barcelona, abans del dia 15 de febrer de 1989, o bé serà admes que portin matasegells fins a la mateixa data.
  - 2) Cal fer constar clarament a quin premi es presenta el treball: a escoles, a mestres o a alumnes.
  - 3) Els treballs no premiats podran ésser recollits durant els tres mesos següents d'haver-se fet públic el veredict. Passat aquest temps, la Fundació Jaume I no se'n farà responsable.
-



## COORDINACIÓ D'ESCOLES A GRÀCIA

L'Associació, la FAPAC i el CEPEPC, tots membres del Secretariat de la Campanya «Defensem l'Ensenyament Públic i la seva Qualitat» (l'Associació com a concreció de la F.M.R.P. a Barcelona ciutat) han endegat, aquest curs, unes trobades amb escoles de Gràcia.

L'objectiu immediat és sensibilitzar-se en la conveniència de formar col·lectius d'escoles que coordinadament avancin en la qualitat de l'ensenyament, que els esforços dels mestres i dels pares han de ser paral·lels, sumatoris i complementaris de cara a la incidència de la tasca educativa en els alumnes i, també, a obtenir de les administracions aquells suports que possibiliten la seva realització.

Es tracta que les escoles, enteses globalment com a conjunt d'alumnes, pares i mestres (per això les convocatòries es fan a les APAs i als claustres de professors de cada escola) intercanviïn informació, coordinin activitats, analitzin conjuntament les seves realitats, reflexionin al voltant dels temes que elles mateixes proposin...

En la primera reunió, el 13 d'octubre al C. P. J. M. Jujol, van sortir els primers temes a tractar: matriculació, menjadors escolars, centres de recursos, aules de 3 anys, tancament d'aules, immersió (catalanitat), projecte educatiu...

La propera trobada serà el 3 de novembre.

## DIARI DE BARCELONA «EL PATI»

Com ja es pot haver comprovat, a partir del 5 d'octubre el «Diari de Barcelona» ha començat a treure un suplement dedicat a l'ensenyament i que es titula «El pati», en el qual l'Associació col·labora formant part del consell de redacció.

«El Pati» surt cada dimecres, i es fan arribar un mínim de 10 exemplars complets del diari a totes les escoles de la província de Barcelona. La Diputació es fa càrrec de les despeses d'aquesta subscripció.

«El Pati» consta de dues pàgines d'informació general i d'articles d'opinió al voltant de temes concrets i de dues pàgines centrals, en color, pensades perquè es treballin a les aules, una per als alumnes

de 8 a 12 anys i l'altra per als de 12 a 16. Es considera interessant que es treballin a les àrees de ciències socials i d'ètica.

En aquest suplement, hi caben experiències escolars i notícies d'activitats que es muntin a les escoles o al seu entorn. Qui en tingui, que les faci arribar a l'Associació, la qual les vehicularà per a la seva publicació sempre que sigui possible.

## JORNADES DE DISSENY CURRICULAR

L'àmbit pedagògic de la Federació de M.R.P.C. té previst celebrar unes jornades per treballar el disseny curricular, del 7 al 17 de novembre. S'estar fent gestions perquè l'Administració proporcioni substituïts per als mestres que estiguin interessats a assistir-hi, dos per moviment.

## I JORNADES D'INFORMÀTICA EDUCATIVA

de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

Els dies 14 i 15 d'octubre es van fer a Torrebonica (Terrassa) les I Jornades d'Informàtica Educativa de la F.M.R.P.C., organitzada per M.E.L.I.C. (Moviments i Escoles per La Informàtica educativa a Catalunya), obertes a tots els mestres inte-

ressats en una utilització heurística i activa de les noves tecnologies de la informació. Hi van participar uns 150 mestres arribats d'arreu de Catalunya.

La tarda del primer dia es va fer l'acte inaugural. El president de la F.M.R.P.C., el responsable de l'àrea pedagògica de la F.M.R.P.C. i un representant de M.E.L.I.C. centraren el tema de les noves tecnologies dins de l'escola i del treball dels moviments de Renovació Pedagògica. A continuació es van passar unes pel·lícules sobre aquesta temàtica.

El dissabte al matí els assistents van tenir la possibilitat de participar en una dotzena de tallers que recollien diferents activitats escolars (animació i tractament de la imatge, revista escolar, Logo, robòtica, parvulari, tractament de textos, gestió escolar, jocs, base de dades, full de càlcul i música). A la tarda, altres equips de mestres explicaren les seves realitzacions concretes en forma de comunicacions i es va finalitzar l'activitat amb un debat per a l'intercanvi d'opinions.

En acabar, es van llegir les conclusions del debat que havia elaborat cada grup de discussió i també es va aprovar un document de repulsa davant l'actitud de la Conselleria d'Ensenyament envers els nostres representants sindicals detinguts aquella setmana. Tothom va retornar a casa amb la satisfacció d'haver viscut un parell de dies molt profitosos i agradables i amb la idea de continuar el treball començat.

(«Escudella de bits» publicarà tots aquests treballs i les conclusions de les Jornades com un annex al seu número 1, del mes de desembre.)

## LA SEGONA ETAPA DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI I LES CIÈNCIES SOCIALS\*

### El cicle 16-18 i les Ciències Socials

És ben cert que l'actual reforma educativa és la primera que va precedida d'un projecte, d'un procés d'experimentació i d'un cert debat social. No ho és menys, però, que els ritmes no van prou acompassats: s'inicià l'experimentació ara fa cinc anys sense un projecte prou definit; aquest s'ha fet públic encara no fa un any i el debat es tanca el proper juny. I mentrestant s'estan experimentant uns canvis curriculars la discussió dels quals es deixa per a una altra fase —el curs proper— atès que ara el debat està centrat en els canvis estructurals del sistema educatiu. Els canvis estructurals proposats en el projecte encara no són ben bé en fase d'experimentació. Els objectius de la reforma de procedir amb mètode i desenvolupar les capacitats lògiques no estan, de moment, gens assolits per cap de les Administracions educatives que els promouen.

La cosa no tindria més importància —en el nostre centre els adreçaríem a un reforç

intensiu de procediments— si no estigués en joc la mateixa viabilitat de la reforma i, molt important, la seva credibilitat davant del professorat. Són grans la desorientació i la perplexitat dels milers de professors implicats en l'experimentació arreu de l'Estat i l'escepticisme de tots els altres. Cal dir amb claretat que s'ha evitat, des de les dues Administracions, de promoure la participació directa i el debat obert del professorat en tot el procés de reforma.

Qui tem el professorat? Per què no s'ha connectat des del primer moment el treball dels centres experimentals amb els altres centres? Per què s'ha volgut partir de zero en aspectes i matèries en què hi ha tradició renovadora i equips i persones que tenien moltes coses a dir? Per què la divulgació de la reforma s'ha hagut de fer en la pràctica des del mateixos centres a còpia de més hores extraordinàries, atès que els interessats no reben, o no se'n refien, informacions dels organismes oficials encarregats de fer-ho?

És ben cert que un canvi educatiu no l'han de decidir els professors. Però no és aquesta la qüestió: es tem el professorat perquè se'l considera una rêmora per al canvi que promou des de dalt una Administració «il·lu-

\* Ponència al Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. VIC. Abril 1988.

minada». Els fets diuen que, per ara, la reforma es manté pel professorat. L'experiència ensenya que és el professorat qui fa aplicar o fracassar els canvis educatius, i la prudència aconsella que no és bo d'evitar la confrontació i que en tot cas cal convèncer, en cas d'existir resistències corporatives.

S'està a punt de perdre l'ocasió de fer un canvi precedit d'un procés seriós d'investigació educativa i de participació social i professional.

## 1. Punts de partida del projecte d'ensenyament post obligatori

1.1. L'ensenyament postobligatori està orientat amb uns objectius socials i educatius que el diferencien notablement de l'actual sistema. Es pretén que serveixi per a:

- Completar la formació general.
- Preparar per assolir una professionalització.
- Possibilitar la continuació d'estudis universitaris.

El caràcter pre-universitari del BUP i el caràcter professionalitzador de la FP s'integren en el nou model.

Aquest fet condiciona l'estructura del cicle, els models de Batxillerat i els dissenys curriculars de cada tipus de Batxillerat. Qualsevol debat ha de partir d'aquesta base.

1.2. L'objectiu social clau per al cicle 16-18 és l'escolarització massiva dels joves d'aquestes edats. Per tant la seva estructura ha de facilitar aquest objectiu.

1.3. Raons de diversa procedència —sociològica, laboral, pedagògica— fonamenten l'opció per crear una estructura d'ensenyament secundari postobligatori que integri la formació tècnico-professional amb la teòrico-acadèmica, que combini l'aprenentatge de continguts generals amb aprenentatges que preparin per a la transició a la

vida activa del jove, que desenvolupi les diverses capacitats i destreses dels individus i que doni tanta o més importància a l'adquisició de coneixements com a l'adquisició de procediments per accedir-hi autònomament i transferir-los a situacions noves.

Tots aquests punts de partida són opcions innovadores que tendeixen, amb bon criteri, a adaptar l'estructura educativa a les demandes de formació humana, tecnològica i laboral de la societat i a aproximar professionalitat i cultura general. Les concrecions, però, en la proposta ministerial són escasses i bona part de les que es fan no és clar que s'adiguin amb les declaracions de principis.

## 2. La proposta de nova estructura educativa

En haver superat la secundària obligatòria es pot accedir a qualsevol de les dues noves vies: la Formació Tècnico-Professional-1 o els Batxillerats Específics. Hi ha dues novetats en relació a les actuals vies de BUP i FP: s'hi accedeix amb el mateix requisit —certificació d'estudis— i es pretén que la via normal i majoritària —per al 75/80 % dels alumnes— sigui la dels Batxillerats Específics. Es pretén que a través de l'adaptació de l'escola obligatòria a la diversitat de l'alumnat la gran majoria obtindrà la Certificació. Per tant és de preveure una gran afluència d'estudiants als Batxillerats i un ample ventall de motivacions, interessos i capacitats.

Fins aquí em semblen correctes aquests objectius i previsions. El problema és concretar la manera d'aconseguir-los en dos anys sense fer un horari impossible per als alumnes.

De tota manera, de res no ens serviria començar el debat amb la vella i eixorca argumentació sobre si s'hauran de baixar els nivells o no. El punt de referència d'aquesta argumentació és o bé imprecís —la vaga idea que cadascú té del que s'ha de saber

en aquesta vida— o bé és inadequat, ja que s'està pensant en els actuals programes oficials, que no reals, del BUP i en els assoliments d'un reduït segment d'alumnes.

La reflexió s'ha d'adreçar cap a un altre punt de referència extern al sistema: *quina cultura i quina professionalitat reclama avui la societat del país del canvi de segle?*

Per ara, tant en el debat en curs com en la filosofia del projecte, dominen o bé les inèrcies i els vells prejudicis de caràcter acadèmicista o bé la translació mimètica al país d'alguns models educatius i informes d'àmbit europeu.

Jo, almenys, no he trobat reflexions, estudis sociològics, previsions estructurals, projectes socials, perspectives culturals... referides a Catalunya o a l'Estat que fonamentin les propostes. Això explica, per exemple, que entre el primer i el segon document de debat del MEC hi hagi algunes notables contradiccions, o que de les propostes de curricula per als Batxillerats entrin i caiguin assignatures d'un mes a l'altre més per encanteri que per força humana.

Opcions sobre els models tecnològics i els usos de la tecnologia, sobre els models de desenvolupament econòmic, sobre el tipus de ciutadà-productor que es vol, sobre quina o quines cultures promoure... són rerefons de la qüestió que ben poc s'han esbrinat ni explicitat.

Algunes opcions generals que apareixen en els documents de debat s'haurien de mantenir i concretar de manera coherent. Ja he citat abans la correcció dels objectius de l'etapa. També em sembla encertat el concepte d'Educació Tècnico-Professional de Base estès als Batxillerats, així com la generalització d'estades a empreses com a recurs educatiu —que no productiu— i la inclusió d'educació general en la via dels mòduls professionals.

Però atès que entre els documents hi ha contradiccions i que en les propostes concretes hi ha algunes traïcions als principis voldria fer alguns matisos.

Totes les vies de l'etapa i totes les moda-

litats de cadascuna han de desenvolupar un sòlid *bloc cultural* que hauria d'atendre els següents eixos, i no assignatures:

1. *Eix Ètic*: educació en valors solidaris, creatius, ecològics, pacifistes.
2. *Eix Estètic*: educació per la comunicació no literària, per a l'oci, la relació, el plaer...
3. *Eix Comunicacional*: educació en els diversos llenguatges i tecnologies de la comunicació.
4. *Eix Sociològic*: coneixement i recerca sobre la realitat pròxima i externa. Educació per a la participació activa.
5. *Eix Tecnològic i Científic*: educació en el domini dels blocs conceptuals, dels processos i de les tècniques base del món científic i tecnològic.
6. *Eix Professionalitzador*: orientació i educació per a la vida activa.

### 3. L'Educació Tècnico-Professional de Nivell-1 (2)

Pel que fa a la via de l'ETP-1, cal dir que està adreçada a qui vol preparar-se per accedir a curt termini cap al món laboral. La flexibilitat, el seu caràcter modular i l'alternança escola-empresa són aspectes interessants a remarcar.

És, però, molt escàs el percentatge de temps destinat a la formació general —6/10%— i encara reduït a aspectes de caràcter sòcio-laboral. De la necessària relació de l'educació amb el món laboral —ben escassa fins ara— es pot passar a una submissió productivista no menys negativa.

Aquesta modalitat d'estudis també hauria d'atendre les demandes culturals, estètiques, personals... dels joves. No es tracta d'incloure unes quantes «assignatures» de formació humanística —serien aviat desconsiderades—, sinó de programar activitats amb objectius i continguts de caràcter formatiu i educatiu estretament lligades a les demandes dels alumnes.



## 4. Els Batxillerats Específics: Modalitats i Currículum.

Els Batxillerats Específics difícilment poden complir els objectius a què estan destinats amb l'estructura proposada.

Les modalitats proposades pel Document de MEC —Lletres, Ciències, Tecnologia, Artístics— redueixen les que avui estan en experimentació, cosa que suposaria una opció excessivament polivalent i generalista atesa la diversitat d'alumnes a què abans ens referíem. En la pràctica poc variaria l'actual estructura del BUP i no s'aniria més enllà de cobrir l'objectiu pre-universitari de la nova estructura bandejant el professionalitzador. Sembla pertinent una oferta més gran de modalitats que s'hauria de combinar amb una sòlida part comuna a totes elles.

El bloc comú hauria de girar al voltant de bona part dels eixos culturals assenyalats anteriorment i la seva funció hauria de ser garantir la polivalència i l'educació integral dels joves. La darrera proposta del Departament d'Ensenyament —que ha nascut orfe, ja que no se sap ben bé quina comissió tècnica ni quines autoritats polítiques en tenen la paternitat— és una opció que redueix excessivament la part comuna i que està òrfena també de justificació.

Sembla raonable la inclusió de les llengües, l'idioma, la història i l'educació física. Però és imperdonable que a aquestes alçades del canvi encara s'inclouï l'opció religiosa-ètica. Les mancances més notòries es detecten en la component científic-tecnològica i en les vessants estètica i crítica.

Abans de parlar de quines matèries i «assignatures» falten o sobren convindria reflexionar sobre els aspectes apuntats més amunt relatius al model cultural que es vol promoure entre la totalitat del joves del país. La discussió sobre assignatures i entre professors fa gaire bé impossible d'evitar la visió parcial del professional d'una matèria, ben lògica d'altra banda.

La part específica dels Batxillerats ha de tenir una funció fonamentalment «educati-

va» —adaptació a les capacitats i interessos dels alumnes per aconseguir una formació integral— i afavorir el decantament progressiu cap a camps professionals i acadèmics— i no tant la d'ensinistrar en una professió concreta ni la de cursar una pre-llicenciatura o un COU de dos anys. Només aquella funció pot fer que una bona part de la població jove trobi sentit als estudis postobligatoris i es desenvolupin capacitats i destreses generals i continguts adients per a una immediata especialització i per a les adaptacions posteriors a eventuais canvis professionals.

És des d'aquesta perspectiva que considero convenient una major oferta de camps específics sempre que s'opti paral·lelament per un bloc comú consistent. El fracàs anunciat de la modalitat de Llengües i de la de Ciències Socials no ha estat ben analitzat i ja es pretén de fusionar-les.

Al meu entendre, el primer fracassa sobretot perquè és una pre-llicenciatura de Filologia i el segon perquè ho és de Geografia i Història. No fóra millor imaginar-se una modalitat de Ciències i Tecnologies de la Comunicació, específica, però més versàtil i polivalent que l'especialització filològica? I en el cas de Ciències Socials; no es podria dissenyar un currículum que eixamplés el ventall de disciplines i dels usos socials i professionals de les Ciències Socials?

Pel que fa a la banda optativa —un 20% que representa unes 6 hores setmanals—, se li hauria d'assignar una funció més clarament professionalitzadora. La durada trimestral de les unitats de programació s'ha de revisar pel que fa al cicle 16-18. A diferència del cicle 12-16, aquell potser ha de primar l'aprofundiment per sobre de l'amplitud del ventall d'opcions.

La titulació ha de ser única per a tots els batxillerats i el transvasament entre un i altre ha de ser possible. Algú hauria d'evitar que la Universitat projectés directament la seva estructura sobre el cicle 16-18 amb mesures com les recents respecte a la utilització de les matèries cursades a COU com

a criteri seleccionador. Si aquesta acció de reflux no s'evita des de la reforma en marxa de l'estructura universitària, està garantit de bell antuvi el fracàs dels objectius terminals, culturals i professionalitzadors del cicle. El pont de fugida vers el Mòdul-1 es construirà espontàniament en una nit.

L'experimentació que estem fent està posant de manifest bona part dels defectes que he assenyalat anteriorment: caràcter exclusivament pre-universitari, es manté la separació entre estudis acadèmics i estudis tècnico-professionals, massa divisió d'assignatures, programes novament sobrecarregats...

Els dissenys de cada batxillerat i de les diferents assignatures s'han fet de manera improvisada, la descoordinació entre els diferents Batxillerats i, encara més, entre les assignatures d'un mateix Batxillerat és enorme i inexplicable, els autors són «especialistes» de matèria que estan al marge de l'experimentació i «elegits» amb criteris discutibles, no hi ha aportacions d'altres camps de la sociologia, del món professional... En definitiva, de moment estem reinventant el BUP...

## 5. El Batxillerat de Ciències Humanes i Socials

Em sembla adient l'existència d'una modalitat de Batxillerat de Ciències Socials les funcions i estructura generals del qual haurien de ser les descrites en l'apartat anterior.

El model actualment en experimentació reuneix quasi tots els defectes referits abans. Així com en el cicle 12-16 als programadors se'ls ha escapat les tisores i n'han escapçat en excés els continguts històrics, el cicle 16-18 sembla destinat a compensar el greuge i es crea una autència prelicenciatura de Geografia i Història: el 56,25% de l'horari específic es destina a aquestes matèries. El 40% l'ocupa la Història.

L'encert d'incloure un curs d'Economia i

un de Sociologia no compensa les mancances en terrenys com el Dret o la Psicologia i en continguts professionalitzadors en els camps dels serveis culturals, socials, del lleure...

Està encara per destapar la caixa de les noves programacions per conèixer els continguts que s'amaguen darrera dels títols. El que ha succeït amb les programacions que estem experimentant no presagia res de bo: són repeticions dels programes actuals amb els seus defectes més peculiars inclosos: teoricisme i massa extensos. D'altra banda, alguns programes no estan elaborats més que de manera imprecisa, cosa que ha obligat els professors dels centres a inventar-los sobre la marxa. Si no s'eixampla l'espectre social i professional dels equips de programació, no sortirem de l'atzucac.

La component pre-universitària s'hauria de reduir en favor d'altres components. Una, *l'aplicació* de les Ciències Socials al coneixement del present i als camps professionals afins. L'altre, l'orientació professionalitzadora.

## 6. La Història com a matèria obligatòria i comuna

No calen gaires raonaments per justificar que a mi i a tots els que estem aquí ens sembla un encert que la Història tingui el privilegi d'estar en el selecte grup de les matèries comunes. Fem, però, algunes precisions.

La funció que ha d'acomplir és clarament terminal, o sigui que ha de proporcionar una formació, adreçada a tots els alumnes, com una component cultural bàsica. No és, per tant, una *introducció a estudis posteriors* —qui ho pretengui té una modalitat de batxillerat a l'efecte.

El debat sobre quina cultura cal promoure s'ha d'aplicar en el nostre cas a la Història tot defugint, o com a mínim repensant, els vells tòpics de la «història com a mestra de la vida», com a «eina per entendre el pre-

sent», «com ajut per esbrinar i construir el futur», com a «recurs per fer ciutadans crítics»... Aquestes funcions, de tan inqüestionables, generals i consensuades han esdevingut estèrils, si no un frè per a trobar, en concret, un sentit educatiu real a l'ensenyament de la Història. Mentrestant, la realitat continua donant senyals preocupants, també en la reforma, sobre el desinterès, la manca de sentit i/o l'avorriment que per a massa alumnes representa l'aprenentatge de la Història.

Per exemple, si convenim que la Història ha de servir per a «entendre el present» s'ha de precisar el present de quin espai i de quin col·lectiu social. En la resposta han d'estar inclosos els joves també.

En la nostra biografia trobem una mostra ben evident: de la cultura juvenil simbolitzada pel Maig d'ara fa vint anys, en forma va part una component transformadora vers una nova societat. Aquest fet del present concret —joves de classes mitjanes i universitaris a Europa— va implicar un interès enorme —desmesurat des de l'òptica de la lògica de la matèria— per conèixer, en Història i en altres Ciències Socials, les èpoques de transició en el passat —de l'esclavisme al feudalisme, del feudalisme al capitalisme...— i els models socials del present en transició vers el socialisme.

Quines components de la cultura juvenil haurien d'estar presents avui en els dissenys curriculars de la història perquè *realment* sigui una matèria educativa de tots i totes les joves?

Per exemple, si, com apunten els sociòlegs de l'educació, el fenomen d'escolarització massiva a l'ensenyament secundari a la darrera dècada l'han protagonitzat les noies —els nois ja estaven escolaritzats abans en la secundària— els continguts, el objectius i els mètodes de l'ensenyament de la Història objectivament han d'adreçar-se a un col·lectiu social ben diferent, què té altres valors, altres preocupacions, altres motivacions per l'estudi, altres curiositats per descobrir en el present i en el passat.

Podríem repetir aquí l'interrogant anterior i molts d'altres, que em temo que no s'estan plantejant, previs a la definició de programes. Suposo que tots estarem d'acord que l'ensenyament i l'aprenentatge, precisament de la Història, no és un procés estàtic i ahistòric.

**Emili Muñoz,**  
professor de l'Institut  
d'Ensenyament Secundari  
Badalona-7



GENERALITAT DE CATALUNYA

# CATALUNYA

---

Mil·lenari del naixement  
polític de Catalunya.

# 1000 ANYS

Quan el 988, Borrell II es nega a viatjar a Aquitània per retre fidelitat al rei franc que llavors dominava els comtats catalans, poc es pensava que aquell seria l'inici de la independència política de Catalunya.

Però el cert és que, des d'aquell moment, els catalans hem conservat tothora la nostra identitat.

Catalunya va crear el primer Parlament d'Europa el 1283, precedent d'una ininterrompuda voluntat de llibertat i convivència democràtica.

Catalunya ha construït al llarg dels segles la seva pròpia cultura, a la qual continua fidel, i ha fet de l'esforç en el treball la clau del progrés econòmic.

Ara, el 1988, Catalunya es disposa a emprendre nous camins cap al futur. Un futur que serà possible gràcies a tots nosaltres, homes i dones que vivim i treballem a aquesta terra.

Ara i d'aquí 1000 anys.

## FINALMENT UN DECRET NORMALITZA LA ZONA ESCOLAR

### Un decret llargament cobejat

Aquesta vegada, i en aquesta qüestió, entre la situació de fet i la de dret hi ha hagut un llarg tret. Però benvingut el Decret 195/1988 de 27 de juliol. De fet és el primer document legal que es refereix a l'Escola Rural de forma explícita.

Cal remarcar l'esment que fa el mateix decret a l'aportació de la base, els mestres, quan diu: «... Recollint les aportacions d'aquest procés d'experimentació, així com els diversos estudis i actuacions reeixides de grups de mestres que treballen en l'àmbit rural, s'ha constatat la conveniència d'establir...». Creiem que és bo que es recullin en textos d'aquest nivell l'aportació del treball seriós de tants professionals al llarg de tant de temps.

Ara queden les ordres i les disposicions que el facin possible. Per això és necessari que els mestres i les seves organitzacions continuïn sent escoltats. Els tècnics i teòrics de l'Administració Educativa hauran de continuar fent un exercici d'intel·ligent humilitat que els permeti d'escoltar per traduir en textos normatius aquelles necessitats i solucions al més coherents possible amb la realitat plural de l'escola rural de Catalunya.

El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, en aquests moments àmbit de treball de la Federació de M.R.P., té una estructura i vida estables; això possibilita comptar amb un ens molt efectiu per tal de continuar aportant als òrgans i institucions amb responsabilitat de decisió tot el cabal

d'experiència que es genera en i des de les escoles rurals d'arreu del país.

### Definició i objectius de la zona escolar

Segur que per a molts serà reiteratiu intentar explicar el que és una zona escolar, però molts mestres i la majoria de membres de la comunitat escolar, com tècnics, pedagogs i pares, ens agrairan una mica d'exposició sobre el tema.

En el Decret no hi ha una definició concreta. Els mestres, al llarg de les Jornades d'Escola Rural de Catalunya i després de molts debats, definim la zona escolar com: «un conjunt d'escoles que per la seva situació geogràfica, econòmica, social i cultural s'estructuren com un ens escolar propi. La zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis» (punt 2.1 de les conclusions de les Jornades).

«... Els mestres de la zona escolar es constitueixen en claustre de zona...» (2.3.2)

«... el concurs de trasllat contempli la zona escolar...» (3.2.1)

Aquestes són les característiques fonamentals: crear el que en podríem dir una escola gran dispersa en l'espai geogràfic però que funciona com un claustre únic, amb un projecte educatiu concret, amb programacions, activitats acadèmiques i extraescolars per a tots els nens i nenes de la zona escolar, amb uns òrgans unipersonals i col·legiats semblants als de les

graduades, amb unes dotacions econòmiques i de material que consideren la zona escolar com un ens real i diferenciat.

Tot l'anterior amb l'objectiu d'optimitzar el funcionament i l'organització de les fins ara petites i aïllades escoles de poble, o comunitat, amb aules multicurs i amb insuperables deficiències de material didàctic.

No es tracta de coordinació d'escoles, ni tampoc de formar grups de mestres que actuen més o menys d'acord com alguns han anat explicant amb una falta de coneixement que esperem que solucioni ràpidament el mateix Decret, el qual reflecteix bastant fidelment les aspiracions dels grups de mestres i de les Jornades.

La zona escolar és un nou ens escolar amb totes les connotacions pedagògiques, administratives i d'implicació social que això comporta.

No hi ha un únic nou model de zona escolar, cada zona sorgirà i s'adequarà al seu entorn i respondrà a les necessitats o no funcionarà. El tractament de l'escola rural sempre l'hem reclamat personalitzat, mai uniformista, ara en la constitució de zona escolar amb molta més raó, i exigim un tacte exquisit i respecte per part de l'Administració a la pluralitat de les possibles zones a crear.

## Un procés llarg amb molta participació

Contemplant ara tot el procés de gestació de la zona escolar ens apareix com un exemple de constància i seny.

Darrerament el tema escola rural ha pres un protagonisme que era impensable fins fa ben pocs anys. Als darrers anys de la dictadura i als primers de la transició encara parlar d'escola rural suposava rebre mitges rialles paternalistes tot titllant el qui així ho feia de bucòlic i folklòric, quan no de nostàlgic.

A les dues primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya tots els participants i

sobretot els ponents centraven els seus esforços a millorar les concentracions o les escoles llars. Les conclusions ens recorden que tothom rebutjava aquestes solucions, però no s'havia encara encertat amb la solució alternativa que a l'estil d'allò de l'ou de Colom ens apareix ara com ara de tan fàcil, òbvia: «En lloc de moure centenars, milers, de nens, moure uns quants mestres», «En lloc de trencar-nos les banyes mirant de trobar diners per dotar les petites escoles del mateix material que les grans graduades, mirar de dotar de material d'utilització comuna diverses escoles».

Aquestes propostes apareixen fetes de manera individual a les *Jornades* celebrades a *Barcelona*. Als responsables en aquell temps de l'ICE de la UAB i de l'Escola del Professorat de Sant Cugat els hem d'agrair el suport i l'impuls inicial i la paciència de suportar els plors i gemecs d'aquells primers mestres d'escola rural que aprofitàvem el fet que algú ens escoltés per abocar tots els menyspreus i abandons soferts de manera endèmica al llarg de decennis.

### *Any 1980. II Jornades a Tàrraga*

Per primera vegada hi assisteix el Departament d'Ensenyament de la Generalitat provisional. La Directora General pot escoltar per primera vegada la proposta d'alternativa a les concentracions.

### *Any 1983. Sant Pere Pescador*

Encara es parla de millorar les concentracions. El Grup de Mestres Urgell-Segarra presenta formalment i amb un mínim de programa d'actuació la creació d'unes anomenades «Zones Escolars».

### *Any 1984. Valls*

Les Jornades tenen un nivell de discussió de caire global de la problemàtica del món rural. Malgrat no tractar-se explícitament el tema de zona escolar, es posa la llavor del que serà el Secretariat d'Escola

Rural i possibilitarà la coordinació d'experiències i garantirà el treball al llarg del curs.

*Any 1985. La Seu d'Urgell*

El curs 84-85 va ésser el gran any de l'Escola Rural. És tot un any de treball fecund.

Setembre: Bellaterra, trobada per dissenyar les jornades i els treballs previs.  
Setembre-desembre: Elaboració de la ponència «Zona Escolar» a càrrec del Grup de Mestres «Urgell-Segarra».

Gener-abril: Tramesa a tot Catalunya de la ponència, rebuda d'esmenes (unes 42), nova tramesa de la ponència esmenada.

Maig: Jornades tres dies de debats, 123 persones. En surt el primer text que defineix i dibuixa una «Zona Escolar».

*Any 1987. Banyoles*

Nou debat i esmena del document de la Seu. Text definitiu del que creiem que ha d'ésser una zona escolar.

El Departament exposa reticències, molt fortes, a decretar sobre zones escolars. S'invoca el perill de la «decretitis».

*Any 1988. Surt el Decret de Zones Escolars*

Hi ha hagut aportacions del Secretariat de Catalunya d'Escola Rural al text previ presentat pel Departament.

### **Vint-i-una zones escolars per començar**

Són aquestes les zones que vàrem comptar a Banyoles que estaven en funcionament. Segur que algunes a hores d'ara hauran minvat potser la seva activitat o fins i tot desaparegut, atès que treballaven sense cap suport oficial. D'altres s'hauran refermat i algunes de noves estaran esperant que el Decret sigui la solució que tots esperem.

Unes quinze zones escolars estan en aquests moments acceptades pel Departament com a zones pilot o experimentals. Segons les notícies de què disposem, hi ha quasi la seguretat que passaran a ser les primeres zones escolars reconegudes oficialment en funció del Decret.

Esperem que es faci un esforç i es prevegi ja en els pressupostos del Departament, l'acceptació d'algunes zones escolars que ja funcionen i que no estan considerades ara per ara com a pilots. Hi ha companys que amb l'únic recurs del seu esforç personal mantenen el benefici que suposa per als seus alumnes l'existència de zones escolars. Si no pot ser des de bon començament de curs, que almenys els nous pressupostos facin possible iniciar-ho a títol experimental al començament del nou any natural.

### **I d'ara endavant...**

L'eina està creada, els professionals amb ganes, els clients (els nens i nenes) ho necessiten, té la paraula el responsable, el Departament, la Conselleria.

Si hi ha ganes, sensibilitat i decisió per part dels responsables, els membres del Secretariat de Catalunya per l'Escola Rural ens comprometem que Catalunya tingui una escola rural capdavantera i de qualitat com ho és l'escola catalana en altres àrees o aspectes.

Diners, mestres alliberats, mestres de suport i coordinadors, plans d'informació dirigits a mestres, pares i ajuntaments, confiança en un col·lectiu que ha demostrat honradesa i voluntat són els ingredients que ara se m'ocorren com a imprescindibles per a la plena vigència de la zona escolar.

Amén

**Joan Ll. Tous**

Membre del Secretariat  
d'Escola Rural de Catalunya

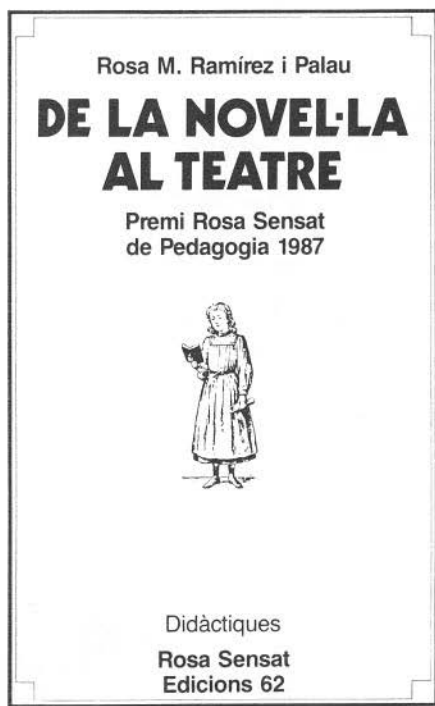


## «DE LA NOVEL·LA AL TEATRE» UN LLIBRE ENGRESCADOR

Rosa M. Ramírez, guanyadora del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1987 amb el llibre *De la novel·la al teatre* i que ha estat publicada per Edicions 62 en la col·lecció «Rosa Sensat», ens diu que: «Espero que les pàgines que aneu a llegir us suggereixin noves possibilitats i us ajudin a introduir aquestes propostes en el ritme de la pràctica quotidiana de la classe de llengua».

Em sembla que el desig que expressa l'autora es farà realitat en molts mestres i escoles, que s'endinsaran en l'amena lectura d'aquest llibre apassionant i apassionat que proposa un seguit de línies de treball en el terreny de la didàctica de la llengua i la literatura.

Voldria fer ressaltar els punts més importants que presenta el llibre de Rosa M. Ramírez amb l'ànim de convidar descaradament tots els mestres a la lectura d'aquesta obra. El primer es assenyalar que som davant d'una proposta de treball que entén la llengua i la literatura com un tot que podem parcel·lar en alguns moments, però sense perdre mai de vista el caràcter globalitzador que ha de presidir la feina del mestre i més quan es tracta de la llengua que sempre s'ha d'entendre circumscrita a la teoria de la comunicació. La proposta del llibre és com aquelles xarxes de pescar que estan ben nuades per poder atrapar el peix. Un dels nusos és la comprensió lectora, un altre l'expressió oral, un tercer el paper del vocabulari, etc., però sem-



pre tenint present que un nus no s'explica sense la totalitat de la xarxa. Quan un nus es desfà, el peix fuig.

Un segon aspecte que s'endevina ben aviat és que l'autora és una mestra amb un bon bagatge que té molt clar que no pot

separar la teoria de la pràctica. Cada pas que ens presenta el desenvolupament de l'experiència està acompanyat de la fonamentació teòrica. Així apareixen els elements més pertinents que han aportat els estudiosos de la teoria del text, com són Sebastià Serrano o Roland Barthes i sobretot d'aquells que són fàcilment incorporats a la dinàmica de la classe: Propp, Bremond i Rodari.

I tota aquesta teoria apareix relacionada amb l'etapa evolutiva del noi i la noia del cicle superior d'EGB i dels primers anys de secundària.

Teoria i pràctica, pràctica i teoria de manera que una no s'explica sense l'altra i tot al servei de donar eines per a una millor comprensió del text. La comprensió en tota la seva complexitat és un element cabdal perquè a mesura que augmenta la capacitat de descobrir què ens diu un text augmenta el plaer que s'obté en l'acte lector.

Un tercer aspecte que vull destacar és que l'autora és plenament conscient que el noi i la noia del cicle superior tenen un bagatge que prové en gran part de la con-

cepció i del treball que els mestres tenen i han fet en els cursos anteriors. És per això que la seva experiència exposa els elements més destacats del treball en el parvulari, en el cicle inicial o en el mitjà. Fer això suposa que les línies d'actuació de qualsevol escola han d'estar emmarcades en el projecte educatiu que compromet tota la comunitat escolar. En el llibre de la Rosa M. Ramírez, també hi trobem una proposta de treball de la literatura que parteix del concepte dels gèneres literaris, aspecte que trenca amb la concepció purament historicista que tenen molts dels programes escolars.

Un cop llegida la fonamentació teòrica i l'estimulant relat de l'experiència trobem alguns treballs concrets dels nois i noies que em porten a afirmar, sense cap por que algú em pugui acusar d'exagerat, que aquests nois i noies duran sempre un llibre sota el braç, perquè per a ells llegir serà una font de plaer en lloc de ser un carro que cal arrossegar per un carrer ple de rocs punxeguts.

**Jaume Cela**

MAÑA, Teresa i VILLANUEVA, Maria, *Les Pràctiques a l'Escola de Mestres Sant Cugat*. Organització i modalitats.

Col·lecció Pupitre de Freixe núm. 2, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra 1987

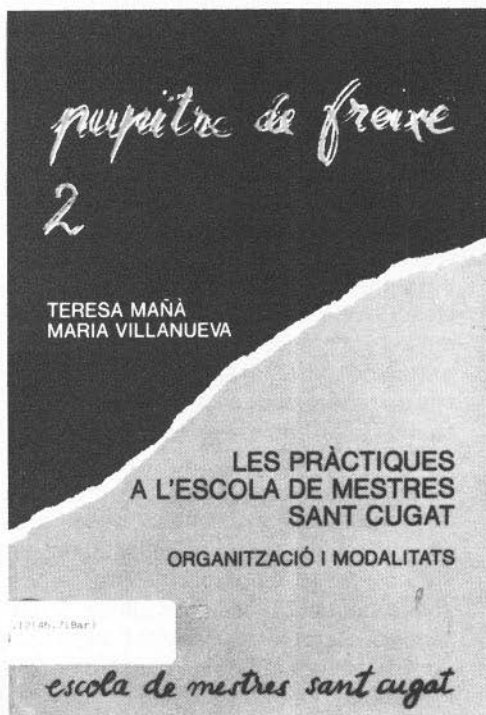
El Pla professional de 1931 i l'Escola de la Generalitat, com una de les seves conseqüències més significatives i modèliques, consideraven de gran importància per a la formació del mestre la realització d'un curs (el quart, l'últim) dedicat íntegrament a la pràctica docent, on els estudiants de Magisteri (pocs i prèviament seleccionats a l'entrada als estudis de Magisteri) i els professors comprovaven la real capacitat del futur titulat per a l'exercici de la professió.

Aquest va ésser un dels elements, en què l'Escola de Mestres Sant Cugat (UAB) va fixar-se per tal d'enfocar des del començament el que havia d'ésser el seu model de mestre i els passos per a aconseguir-ho, tot i tenint en compte que la realitat dels anys 70 i 80 no era la mateixa que en temps de la II República, tant socialment, com educativament, i que per tant calia adequar-se a la situació concreta. En aquest llibre es pot trobar la gènesi, l'organització, els diferents tipus de pràctiques i el material confeccionat que configuren el model de Pràctiques a l'Escola de Mestres Sant Cugat (UAB).

En els primers capítols s'expliquen els objectius generals de la formació inicial del mestre i el que volen aconseguir en les diverses activitats de Pràctica docent.

A continuació es descriuen breument les modalitats que es porten a terme el curs 1986-87 (cal dir que algunes modalitats que es varen fer en cursos anteriors i que després no continuaren, com les Pràctiques en Escoles d'Adults, en el curs 1987-88 s'han tornat a realitzar i se'n preveu la continuïtat).

Els últims capítols estan dedicats a l'explicació dels elements necessaris de l'orga-



nització de les Pràctiques, posant especial relleu en la coordinació de les Pràctiques, la comissió de Pràctiques i tot el suport institucional que cal per al funcionament tan complex de les activitats adreçades a la Pràctica docent.

Els annexos permeten conèixer els centres educatius que han participat des del començament i els que ho fan actualment en l'experiència de mestre-tutor, els de F.O.P.I., els guions, els informes d'avaluació, les fitxes dels alumnes, etc... que utilitzen els estudiants de Magisteri i els professors de l'Escola de Mestres, i la part legislativa elaborada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

M. Antònia Cardona i Hernández

## ALTRES NOVETATS

- CANALS, R. *Proves psicopedagògiques d'aprenentatges instrumentals: cicles inicial i mitjà*. Barcelona: Onda, 1988  
 Extracte de l'índex:  
 Descripció de les escales; Mostra; Normes d'aplicació, de correcció, d'interpretació i barems; Material de les proves de rapidesa de lectura en català i en castellà; Material de les proves de comprensió lectora en català i en castellà; Material de les proves d'ortografia en català i en castellà; Material de les proves de rapidesa de càlcul; Material de les proves de resolució de problemes.  
*Català a l'escola bressol: recull de conferències*. Barcelona: Patronat Municipal de Guarderies, 1988 (Apunts d'escola bressol; 6)  
 Índex:  
 Un enfocament psicoanalític; Un enfocament socio-pedagògic; Un enfocament neurolingüístic; Un enfocament psicològic.
- CHEVALIER, Maxime, *Folklore y literatura: el cuento oral en el siglo de oro*. Barcelona: Crítica, 1978 (Filología, 6)  
 Extracte de l'índex:  
 Cuentos folklóricos; Cuentecillos tradicionales; Del cuento tradicional a la literatura; Siglo XVIII; apéndices: Comedias de Lope y de Calderón.
- Continguts, objectius i avaluació de les pràctiques de la formació inicial del mestre a les escoles de magisteri. Bellaterra: Escola Univ. de Formació del Professorat d'EGB Sant Cugat, 1988
- Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, 1988 (Textos universitarios)
- La Enseñanza de la matemática a debate*. Madrid: Public. del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.  
 Extracte de l'índex:  
 Enseñanza de la geometría en el ciclo secundario; Ideas y tendencias en la resolución de problemas; Sugerencias para la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos; «El profesor como agente de su propia renovación»; Siete estrategias para plantear problemas en geometría; Proyecto para la enseñanza de las matemáticas; «El papel del enseñante»; «Formación inicial del profesorado de matemáticas»; etc.
- La Escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya, 1988 (Textos universitarios)  
 Extracte de l'índex:  
 La educación infantil; Antecedentes históricos y tendencias actuales; El niño de 0-6 años; Crecimiento, desarrollo, relación con el medio; Principios básicos para un modelo educativo en la escuela infantil; Escuela infantil y familia; El profesor; Educación para la salud; La actividad y el descanso en la escuela infantil; Adquisición de hábitos y rutinas en las actividades básicas del niño; Educación afectivo-social, psicomotriz, lingüística, musical, etc.
- JORNADES D'INFORMACIÓ (1987: Barcelona).  
*Els programes d'acció educativa de la CEE*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General, 1988
- JORNADES DE RECERCA EDUCATIVA (2: 1986: Lleida).. *Segones jornades de recerca educativa*. Lleida: Grup de mestres de Lleida: Escola Univ. de Magisteri (etc.), 1986

Extracte de l'índex:

Pre-escolar, cicle inicial, cicle mitjà; Segona etapa d'EGB. Ensenyaments mitjans; Formació del professorat. Temes generals.

KAGAN, Jerome. *El niño hoy: desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa Calpe, 1987 (Espasa Universidad; 10)

Extracte de l'índex:

Motivos del desarrollo humano; El niño menor de dos años; La continuidad; Creación de una moral; Las emociones; La génesis del pensamiento; El papel de la familia.

MAÑA, Teresa; VILLANUEVA, María. *Las prácticas en la Escola de Mestres Sant Cugat: organización y modalidades*. Bellaterra: Public. de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1988 (Pupitre de freixa; 4)

Extracte de l'índex:

Aprender el oficio de maestro. Objetivos generales; Actividades dirigidas hacia el aprendizaje de la práctica docente; La experiencia del maestro tutor; La participación en la Formación Permanente Institucional (FOPI); Las experiencias de didáctica en la escuela; Las prácticas de primer curso: un trabajo interdisciplinario; La estancia en colonias y campamentos; Las visitas escolares; Aspectos organizativos generales; Conclusiones.

NIKITIN, B. *Juegos inteligentes: la construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Visor, 1988 (Aprendizaje Visor; 38)

Extracte de l'índex:

El juego en familia: Qué son los juegos

inteligentes, Invitamos a los padres a crear, Cómo jugar con los niños, ¿Por qué juego empezar?, ¿Cuándo se agotan los juegos?, Reglas del juego, etc.; Descripción de los juegos.

SOLÉ I PLANAS, M. Rosa. *La comunicación verbal en el marc escolar*. Vic: EUMO, 1988 (Interseccions; 7)

Extracte de l'índex:

La comunicació i la gramàtica del discurs; La comunicació a l'escola; El llenguatge del mestre i les funcions pedagògiques; El llenguatge dels nens; Conclusiones; Bibliografia; Taules.

*Trastornos del lenguaje*. Jean A. Rondal, Xavier Seron compiladors. Barcelona: Paidós, 1988, 3 v. (Biblioteca de neurología y conducta; 11; 12; 13)

Conté:

v. I: Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística; Lenguaje oral: aspectos evolutivos; Lenguaje escrito; Dotación neurofisiológica; Neurolingüística.

v. II: Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo; Tartamudez, farfuleo, trastornos de la articulación y trastornos de la voz; Sordera; Retraso mental; Autismo infantil precoz.

v. III: Afasia, retraso del lenguaje, dislexia; Afasia congénita; Afasia del niño y reeducación de los afásicos; Parálisis cerebral y afección cerebral mínima; Retraso del lenguaje, disfasia y audiomudez; Dislexia; Lenguaje y ceguera; Lenguaje y psiquiatría.

**Biblioteca Rosa Sensat**

juny-juliol 1988



ELS GRUMETS DE LA GALERA

de lectura plaent, en la qual les situacions inversemblants, una mica eixelebrades, se succeeixen en clau d'humor, un humor net i amable que no té intencions amagades. Amb un somriure seguim la lectura d'«Una troballa...» fins que davant els tràfecs dels personatges esclatem en franques rialles.

Celebrem retrobar la veta humorística de la literatura infantil i juvenil catalana que sembla enllaçar aquí amb la produïda darrerament pels autors europeus i nord-americans.

És clar que sota el divertiment s'amaguen elements que poden dur el lector a la reflexió. Per damunt de tot caldria destacar l'interès d'aquesta família per trobar sempre la cara positiva dels fets empipadors, provocar el somriure dels que els envolten i com és d'important aquesta actitud per ser feliç i fer que ho siguin els altres.

Soprèn el comportament dels nens, diferent del que estem avesats a trobar en la literatura infantil actual, on prenen i assumeixen les pròpies decisions sense esperar ni témer la reacció dels adults, tot posant així de relleu la seva capacitat de crítica i resposta.

Descobrim també una agradable relació entre els germans, barreja d'afecte, amistat i confiança i, al mateix temps, un ambient familiar obert, sincer, ple de respecte entre grans i menuts.

Les il·lustracions de Werner Thöni-Hortal, que s'estrena com a il·lustrador, estan presentades en blanc i negre. Són sovint tendres, sempre divertides, i completen l'obra alhora que acaben de fer-nos entranyables els personatges.

El final, obert a les expectatives de qual-sevol lector imaginatiu, ens revela, ara sí, el mestre.

Mercè Fluvià i Anna Gasol

CELA I OLLÉ, Jaume, *Una troballa sorprenent*, La Galera, Barcelona 1988 (Col. Els grumets de La Galera).

Les aventures i desventures del cocodril «Dentetes» i dels seus protectors, l'Oriol, la Joana i la petita Núria ens són presentades amb un llenguatge col·loquial, ric i acurat per Jaume Cela, autor novell, que amb aquesta novel·la enceta amb força la carrera d'escriptor.

Mestre que, com a escriptor, abandona conscientment els propòsits d'instrucció, ofereix als lectors una història divertida,



BB-J

# Vine al museu a fer classe.

Als museus tenim un material imprescindible per completar les teves classes.

Per això el Servei de Cultura de la Diputació de Barcelona posa en marxa, un any més, el programa «El Museu i l'Escola», perquè tu mateix puguis fer la visita d'una manera activa.

Visites que pots concertar i que aquest any hem millorat amb l'edició de noves unitats i fitxes didàctiques.

**Museu del Cau Ferrat**  
**Museu Maricel de Mar**  
**Museu Romàntic Can Llopis**  
**Museu Romàntic Can Papiol**  
**Museu Marítim**  
**Museu Tèxtil**  
**Museu Arqueològic**  
**Museu Paleontològic**  
**Museu Monogràfic d'Empúries**  
**Museu Enric Monjo**  
**Casa Museu Torres Amat**

Sitges	Tel.: 894 03 64
Sitges	Tel.: 894 03 64
Sitges	Tel.: 894 29 69
Vilanova i la Geltrú	Tel.: 893 03 82
Barcelona	Tel.: 318 32 45
Terrassa	Tel.: 785 72 98
Barcelona	Tel.: 423 21 49
Sabadell	Tel.: 726 17 69
Empúries	Tel.: 77 02 08
Vilassar de Mar	Tel.: 759 36 39
Sallent	Tel.: 837 14 66



**Diputació  
de Barcelona**

*Per a més informació:*

**Negociat Pedagògic de Museus**  
 C/. Montalegre, 7, 3a. planta  
 Tel. 301 00 66 ext. 25  
 08001 - Barcelona

**nathan** a Catalunya, en català.

