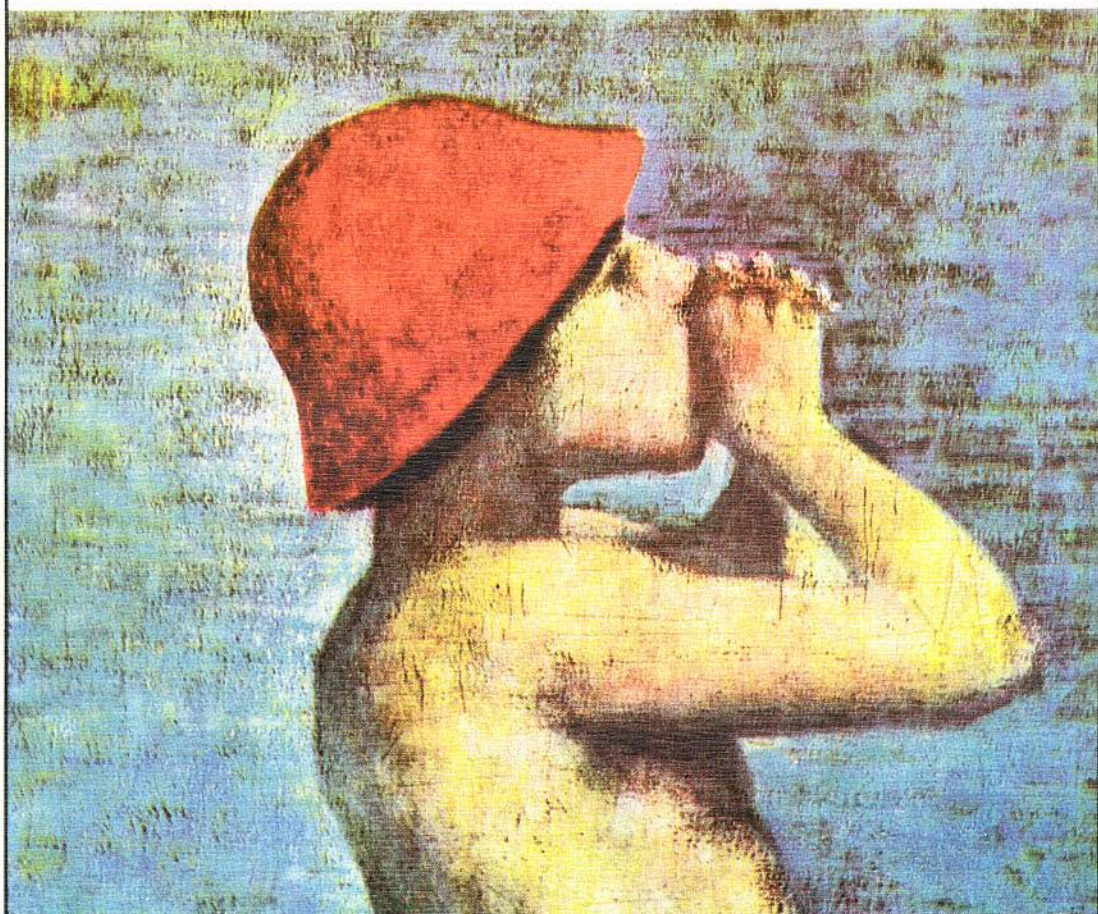


PERSPECTIVA ESCOLAR 131

Publicació de «Rosa Sensat»

Gener 1989

LA VEU DEL LLENGUATGE



ÍNDEX

Reconeixement	1
LA VEU DEL LLENGUATGE	
1. <i>La veu del llenguatge</i> , per Jesús Tuson	2
2. <i>El desenvolupament del llenguatge</i> , per Carme Triadó	6
3. <i>Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola</i> , per Anna Camps	10
4. <i>La llengua oral a parvulari i a cycle inicial</i> , per Mercè Voltas	17
5. <i>La comunicació oral del text poètic</i> , per Gabriel Janer Manila	21
ESCOLA	
<i>Arquitectura escolar a Catalunya: Passat i present</i> , per Otilia Defis i Peix	25
Experiències escolars	
<i>La festa de Sant Jordi. La festa de tot el curs</i> , per Miquel Montoriol	31
<i>L'autoavaluació: un instrument educatiu desaprofitat</i> , per Pere Inglès i Pedrero i Montserrat Oller i Freixa	35
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	43
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>L'horari escolar: un repte a la qualitat</i> , per Joan Rué i Hortènsia Tolosana	44
<i>Bon dia, senyor jutge!</i> , per Montserrat Galícia	51
Bibliografia	
<i>La Biblioteca Rosa Sensat</i>	52
<i>L'illa del tresor (o si preferiu, homenatge al prestatge)</i> , per Fabrici Caivano	53
<i>Escudella de bits, més que una revista</i> , per Jordi Quintana i Albalat	57
<i>Altres novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	58
Literatura infantil	60
Pel broc petit	
<i>Un bon plat d'escudella</i> , per Mireia Puig	64



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271

Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas, Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Pere Fortuny, Montserrat Galícia, Marta Mata, Pia Villarubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

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

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

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

Subscripció anual: 3.830 ptes. - P.V.P. 455 ptes.

RECONeixEMENT

El propassat 2 de desembre, el Consell de Ministres, a proposta del titular d'Educació, Javier Solana, va acordar concedir la Gran Creu d'Alfons X el Savi a Eloy Terón Abad, Luis Gómez Llorente, Mariano Pérez Galán, Marta Mata Garriga, Eulàlia Vintró Castells i Julia Vigre García. Com va dir el mateix ministre, «hem volgut simbolitzar en aquestes persones tots els que van treballar en èpoques difícils per la millora de l'ensenyament al nostre país, bo i oferint alternatives per a una educació plural i democràtica, que va contribuir més tard a allò que va suposar l'article 27 de la Constitució».

És oportú d'insistir, en ocasió d'aquesta concessió, en el fet que diversos col·lectius d'ensenyants, després d'un llarg procés d'estudi, de debats i de mobilitzacions, van participar en l'elaboració d'una alternativa democràtica del sistema educatiu del franquisme, que l'anomenada *Nueva Ley de Educación* va intentar legitimar el 1970. Aquesta alternativa no naixia del buit. S'havia recuperat la memòria de la tasca educativa duta a terme per la República i la Generalitat d'abans de la guerra i per petites però nombroses experiències alternatives de pares i mestres des dels anys seixantes, inspirades en els corrents de l'escola nova i obertes a institucions i grups renovadors de França i Itàlia. A Catalunya aquesta tasca era simbolitzada pel moviment de renovació que animava Rosa Sensat.

Un reconeixement just, doncs, del qual ens alegrem, perquè creiem que fins ara no s'ha posat prou èmfasi en la importància d'aquest patrimoni.

Aquest gest de reconeixement coincideix, a més, amb el desè aniversari de la Constitució espanyola. Això ens porta a recordar, tot i l'ambigüitat deguda al consens amb què aquesta fou redactada, que, d'una banda, la Constitució reconeix en l'article 27 el dret de tots a l'educació, que han de garantir els poders públics; d'altra banda, que aquest dret encara no s'ha assolit plenament. Caldrà, doncs, esperar que el mateix esperit que ha inspirat al govern el reconeixement d'una tasca històrica a favor de l'ensenyament el porti a accelerar la plena efectivitat del dret de tothom a una educació de qualitat, factor bàsic del desenvolupament personal i, alhora, d'una convivència humana satisfactòria.



LA VEU DEL LLENGUATGE

Jesús Tuson

Les polèmiques que de vegades es desfermen sobre la primacia del llenguatge escrit sobre l'oral, o viceversa, són ja avui falses polèmiques, basades en una falsa dicotomia. Són, si fa no fa, com aquella altra (tan suada i tan inútil) que enfrontava els partidaris dels «continguts» amb els de la «didàctica» en el món de l'ensenyament.

Les paraules escrites

En temps antics, amb índexs d'analfabetisme propers al cent per cent (pensem que la generalització de l'ensenyament obligatori és un fenomen molt recent, si tenim en compte la llarga història de la humanitat), el prestigi d'una llengua anava lligat indefugiblement a l'escriptura, i això per diverses raons que podem imaginar sense cap esforç: n'era una l'existència d'obres en què l'ús de la llengua assolia les fites més sublimes de l'expressió artística, o bé l'exactitud de les formulacions científiques. A més, els escrits servaven les lleis, amb la qual cosa s'hi afegia un ingredient de temor, potser no només reverencial, perquè les lleis escrites eren la manifestació d'un poder

derivat sovint dels déus. L'escriptura servava també els pactes, és a dir, les paraules humanes i hi donava durabilitat, amb independència del temps i de les circumstàncies. Aquesta durabilitat venia, a més, reforçada pel fet que les obres dels antics pervivien malgrat el pas dels segles i, doncs, l'escriptura representava la conservació de l'antiga saviesa. Però, tal vegada per sobre de tot això, l'escriptura mantenia inalterable la paraula divina i d'aquesta condició derivava, sense dubte, el caràcter màgic i prestigiós que hom ha atorgat des de sempre als signes escrits. Finalment, cal no oblidar que els pocs que sabien escriure eren gent més culta que la resta, lligada normalment a les institucions del poder civil o religiós.

Les paraules dites

Si ara passem de l'escriptura a la parla, mirarem de tenir presents algunes fites del desenvolupament de la humanitat i, amb imaginació prudent, no girarem cua davant d'una possible història del llenguatge, les dades de la qual no són fàcilment assequibles.



4 Tothom sap, més o menys, que les mostres més antigues d'escriptura són molt recents: si els primers indicis d'habilitat humana (talla d'instruments, estructures d'habitatge) es remunten més enllà d'un milió d'anys; si el control del foc el vam aconseguir fa uns tres-cents mil anys; si l'*homo sapiens* va començar a existir fa uns seixanta mil anys... les mostres més antigues d'escriptura són de fa només cinc mil anys (els pictogrames cuneiformes sumeris i acadis de Mesopotàmia, que es poden datar cap a l'any 3000 a. C.).

I, mentrestant, quina era la dimensió del llenguatge? Òbviament, la dimensió oral, sense la qual l'escriptura és del tot inimaginable. Més encara: descoberta la possibilitat extraordinària de fixar la paraula mitjançant l'escriptura, quin va ser el capteniment lingüístic majoritari de la humanitat? L'ús oral de les llengües, la paraula viva i immediata, i també la parla diferida amb què s'explicaven fets viscuts abans, o transmesos al llarg de moltes generacions: la història familiar, l'èpica col·lectiva, els mites i les rondalles. Durant un bon grapat de mil·lennis, la memòria ha estat l'aljub de les paraules; d'aquells mots amb què ens han explicat la història pròpia i les tècniques; d'aquells mots que ens han estalviat la feina feixuga de començar-ho tot de bell nou. És per això que en la majoria de les cultures els vells han gaudit sempre d'una condició privilegiada: eren el fil trencadís que els lligava amb un passat obligatori.

El poder de les paraules

Costa poc d'imaginar una evolució de la humanitat paral·lela a l'ús oral de les llengües. Al capdavant, l'escriptura arriba molt tard (encara que, per sort, arriba), roman closa durant gairebé cinc mil anys en els cercles minoritaris dels elegits i, fins i tot avui dia, és desconeguda per una part substancial de la població mundial. Tanmateix, els humans ho som (en aquests moments, fa cinc mil anys, fa deu mil anys...) en bona mesura gràcies a unes llengües l'ús de les quals no anava lligat a l'escriptura. Vull dir que l'altíssim grau de capacitat simbòlica propi de la nostra espècie és del tot impensable sense les fites del llenguatge: si podem classificar objectes diferents,

si podem dissociar les qualitats de les coses separant-les de les coses mateixes, si podem retenir el passat, preveure o imaginar el futur i si podem expressar els matisos múltiples dels objectes i dels esdeveniments, això és perquè la paraula humana ho ha fet possible, sense restriccions apreciables.

Fins i tot avui dia, en què l'extensió de l'escriptura és un fet i en què ens trobem ben voltats de lletra impresa, el volum de l'oralitat és majoritari: llevat d'alguns casos excepcionals (els escriptors, i encara), la gent que constitueix la majoria absoluta de l'espècie humana escriu poc sovint, o gairebé mai, potser perquè no en sent la necessitat, o no ha tingut la sort de trobar-ne el plaer, o no hi ha estat portada.

Mai no podem permetre'ns el luxe dubtós de menystenir l'escriptura: fora un suïcidi cultural i tecnològic. Perquè l'escriptura és una conquesta de la humanitat que ens obre horitzons més enllà dels límits —estimabilíssims, imprescindibles— del nostre món petit. L'escriptura ens parla dels altres i ens acosta a les fantasies artístiques dels literats, a les creacions del pensament filosòfic, als descobriments admirables dels científics, a les experiències professionals de col·legues llunyans.

Afalagar les paraules dites

Però, sense oblidar els tresors de l'escriptura, cal tenir cura del vessant oral del llenguatge i, més en concret, d'una llengua que és la nostra. I cal defensar l'oralitat de la llengua en dues línies de foc: d'una banda, no hauríem pas d'acceptar que se'ns desfessin les estructures fòniques. Algunes enquestes parlen d'un augment quantitatiu pel que fa al nombre de parlants. Potser sí, no ho sé segur. Però el que podem ben creure és que aquest augment no es correspon, sobretot en les grans concentracions urbanes, amb l'aproximació mínima a la qualitat fonètica, a una versemblança sonora, sigui quina sigui la varietat dialectal de què es tracti. Perquè a les nostres orelles arriba, massa sovint, un vocalisme d'una altra galàxia, «eles» descoratjades, «doubles eles» desmaiades, ensordiments eixordidors, entonacions desafinades... Cal proposar models fonètics des de l'escola i des dels mit-

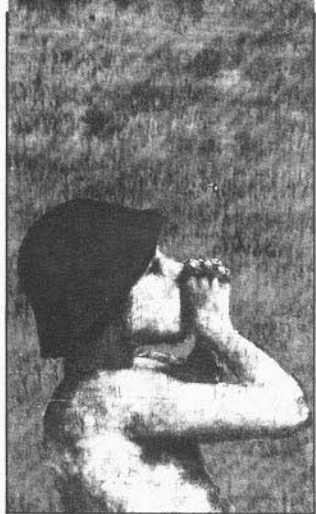


jans de comunicació; en cas contrari, la pronúncia de les futures generacions no tindrà res a veure amb les veus admirables, i cada cop menys freqüents, d'alguns avis que ens meravellen amb el seu accent. I no us penséssiu pas que això de la fonètica és prescindible: l'amor per la llengua i la dignitat de les llengües no admeten barroeries. A més, poca broma: una desfeta general en el capítol fonètic és estrictament paral·lela d'una desfeta general més voluminosa i més fonda; n'és un dels signes.

Deia ara fa una estona que cal vigilar en dues línies de foc: l'altra és la dimensió expressiva de la llengua. Sense saber com ni per què, els humans vam triar la via avantatjosa del so com a base del llenguatge. I el so ens permet matisos inexhauribles pel que fa a l'expressivitat: una mateixa frase pot ser font d'indicis molt i molt diversos sobre el nostre estat d'ànim, sobre la nostra actitud, sobre el que volem o esperem dels altres. Dir, per exemple,

«Comença a ploure» coincidirà amb l'inici efectiu de la pluja; però farà evident, alhora, la nostra alegria, el neguit, la por, la indiferència. I una pausa o un silenci estratègics crearan unes expectatives que mai no podran ser expressades per escrit mitjançant unes ratlles en blanc. Cal, doncs, enfortir aquestes capacitats: descobrir el poder de l'entonació expressiva, afavorir la bona dicció, tenir cura de la lectura en veu alta, de les dramatitzacions, de tot allò que pugui, de retruc, fer créixer aquesta aptitud oral, fent-nos descobrir les immenses virtualitats de la veu humana.

L'ús oral i l'ús escrit de les llengües mai no han estat contrincants: el segon ha estat el fil cultural del primer. I tots dos són el nostre patrimoni més valuós des del punt de vista de la natura i de la cultura alhora. L'escola, entre moltes altres instàncies, i no precisament en darrer lloc, té la responsabilitat, urgent i continuada, de portar-nos cap a un món que no s'efondri en el silenci.



EL DESENVOLUPAMENT DEL LENGUATGE

Carme Triadó*

Hem pogut veure que durant molt de temps, quan en els diferents manuals de Psicologia del nen es parlava del desenvolupament del llenguatge, s'hi deia que aquest s'iniciava en el moment en què el nen començava a utilitzar els signes de la llengua, és a dir les primeres paraules, però és ben cert que aquestes primeres paraules no surten del no res, sinó que per arribar-hi es produeixen uns fets tan cognitius com socials que possibilitaran que el nen sense problemes neurofisiològics o d'altra mena pugui arribar a aquest estadi. Per tant, és important per a nosaltres veure què és el que possibilita l'accés al llenguatge.

Si partim dels treballs de Piaget sobre el desenvolupament cognitiu del nen, veiem que per a aquest autor el llenguatge és un aspecte més d'una funció general, que és la funció simbòlica, i aquesta es produeix cap a la fi del període sensorio-motor, gràcies als esquemes d'acció que es desenvolupen durant aquest període i a la imitació, per tant l'accés a la funció simbòlica, o sigui a la representació que possibilita que el nen sigui capaç d'utilitzar els signes de la llengua o llengües del seu entorn.

Però el nen no els inventa, aquests signes, els aprèn de l'entorn en què viu. Això fa que tinguin una dimensió social i significativa, per tant l'intercanvi social té un paper molt important en l'accés al llenguatge.

Tenint en compte això, és obvi que cal saber què és el que succeeix durant el període sensorio-motor pre-verbal i que fa possible l'accés al llenguatge verbal. És aquí on tot el que succeeix tant a nivell del món físic com del món social fa possible no solament l'accés al llenguatge, sinó a d'altres aspectes del desenvolupament cognitiu, entenent per això el que en diem intel·lectual i social.

Així doncs, com diu Camaioni (1986) el llenguatge no s'ha de veure només com un sistema de signes convencionals i de regles per combinar-los, sinó principalment com un sistema de significats i de continguts de coneixement, l'origen dels quals s'ha de buscar a l'interior de l'organització cognitiva de l'individu.

A partir dels anys 70, i fonamentalment sota la influència de Vigotsky, hi ha hagut una sèrie de treballs tant teòrics com empírics que han tractat d'estudiar la primera infància des del que en podríem dir un aspecte més ampli, basant-se principalment en aquesta organització cognoscitiva de què ens parla Camaioni i que té en compte la vida mental i

* Professora Titular de Psicologia Evolutiva de la Facultat de Psicologia.

social dels nens petits. Des d'aquesta perspectiva han estat fonamentalment els treballs de Bruner, respecte a l'etapa pre-lingüística, i els de Kaye, respecte al conjunt del desenvolupament, els que han donat el camí a seguir en aquesta línia.

Bruner (1984) es pregunta: què és el que fa possible, a part d'un magnífic sistema nerviós, que el nen petit adquireixi el llenguatge de manera tan ràpida i sense massa esforç? Després, com diu ell, d'haver dedicat una dècada a aquest tema, arriba a la conclusió que «les interaccions socials en què el nen participa, junt amb la seva mare i altres adults, l'ajuden enormement en el domini d'aquelles peticions condicionades lingüísticament».

Les relacions del nen i la seva mare durant els primers mesos es realitzen mitjançant els plors, les mirades, el somriure i el contacte corporal. En aquesta etapa és molt important allò que Bruner en diu l'atenció conjunta: la mare i el nen estan pendents l'un de l'altre mitjançant la mirada, establint-se entre ells una relació diàdica. En el moment en què el nen és capaç de mirar els objectes i coses que l'envolten, la mare segueix amb la mirada la direcció del nen, és a dir la mare posa atenció a les coses que interessen al nen i fa comentaris; quan el nen desitja un objecte que és lluny del seu abast, mira la mare i assenyala l'objecte, apareix el gest d'indicació, que en un primer moment (Vigotsky, 1979) és un intent d'agafar quelcom. Quan la mare ho veu, el gest d'assenyalar es converteix en gest per als altres i quan el nen se n'adona interpreta el moviment com acte d'assenyalar, és a dir, que un moviment orientat cap a un objecte passa a moviment orientat cap a la persona, el moviment com a acte d'assenyalar, és a dir, d'assenyalar. Podem dir que aquest gest d'indicació constitueix la principal manifestació comunicativa del nen pre-lingüístic i assumeix al llarg d'aquesta etapa diverses funcions comunicatives com són les de demanda, mostrar o simplement anomenar les coses que per al nen encara no tenen signe verbal. Però perquè això pugui ser comunicació, cal l'atenció conjunta amb la mare, que si bé els primers mesos permet, tal i com hem dit, una relació diàdica, ara permetrà una relació triàdica nen-objecte-mare.

Segons Bruner (1984), perquè el nen rebi

les claus del llenguatge, primer ha de participar en un tipus de relacions socials que actuen amb consonància amb els usos del llenguatge en el discurs. És aquesta relació social la que Bruner anomena format: «un microcosmos, definit per regles, en el qual l'adult i el nen fan coses, l'un per a l'altre i entre si». En el seu sentit més general, és l'instrument d'una interacció humana regulada. Els formats, en regular la interacció comunicativa abans que comenci la parla lèxico-gramatical entre el nen i la persona encarregada d'atendre'l, constitueixen uns instruments fonamentals en el pas de la comunicació al llenguatge.

Els primers formats impliquen una activitat oberta, d'estructura definida, ritualitzada i successiva (jugar a fet i amagar, cu-cu, donar i prendre, etc.). El nen molt aviat aprèn a pro-



8 vocar aquests formats d'acció i a esperar-ne l'aparició.

Seguint Bruner, a la primera part del segon any, la parella nen/mare ja és immersa no sols en jocs, sinó també en procediments per a realitzar funcions lingüístiques bàsiques com indicar i demanar.

Creiem important posar en relleu aquests aspectes comunicatius durant els dos primers anys de la vida del nen, ja que si bé aquest encara no és capaç d'utilitzar la gramàtica de la seva llengua, no per això deixa de comunicar-se amb els altres i les situacions o escenaris d'aquesta comunicació l'ajuden a anar endavant. El llenguatge implica l'adquisició d'unes formes i uns continguts que no tenen només a veure amb els aspectes d'una inter-

acció social, encara que Bloom i Lahey (1978) ens diuen que el llenguatge és un codi amb el qual es representen idees sobre el món a través d'un sistema arbitrari de signes per a la comunicació. Aquesta definició ens porta a considerar tres dimensions del llenguatge: la forma, el contingut i l'ús.

Slobin (1984) creu que existeixen unes estratègies universals que s'utilitzen per construir les relacions de forma/contingut, entenent per contingut el significat. Aquestes estratègies es corresponen amb capacitats cognitives generals que posseeixen tots els éssers humans i que estan relacionades amb habilitats lingüístiques. Això postula l'existència d'una gramàtica bàsica infantil comuna a tots els nens que es construeix mitjançant l'ús d'estratègies universals.

Però el nen construeix les relacions forma/contingut per fer-les servir, tant per pensar com per comunicar-se amb els altres. Així, doncs, estarem d'acord amb Flavell (1977) quan ens diu que en el desenvolupament del llenguatge el nen aprèn dues coses a la vegada: aprèn el propi llenguatge F/C i aprèn a usar-lo, i en aquest ús podem distingir l'ús cognitiu privat del llenguatge i el seu ús com a comunicació social. En el primer cas, Flavell es refereix a l'ús del llenguatge com una forma més d'ajuda al propi pensament, record i control emocional o a qualsevol altra empresa no social. En el segon cas, es refereix a la utilització per rebre i emetre missatges en situacions interpersonals.

Així, doncs, quan els nens i les nenes aprenen el llenguatge no sols aprenen unes formes lingüístiques, sinó que aprenen a utilitzar-les en diferents contextos i situacions. Per tant, és important no solament preocupar-nos per la competència lingüística dels nens, sinó també per la seva competència comunicativa.

Segons Chiantera i Rosseti (1984) cada individu produeix tots els seus comportaments comunicatius gràcies a una particular especialització d'alguna capacitat —cognitiva i social— que és indispensable per a construir, regular i fer eficaç l'intercanvi d'informació amb els altres. Això contribueix a definir dos tipus de competència: la competència comunicativa i la interactiva.

La competència comunicativa pot ser entesa com una sèrie de coneixements i habili-



tats que fan possible, per un costat, l'adquisició i el domini de tots els codis comunicatius i, per l'altre la seva utilització adequada en les diverses situacions interactives, que comprenen la capacitat d'escollir, en una determinada situació comunicativa, el codi més adequat.

La competència interactiva constitueix un conjunt de coneixements i habilitats que responen substancialment a l'adaptació recíproca dels participants a la interacció de qualsevol tipus.

La competència lingüística serà el conjunt de coneixements i habilitats per al domini i l'ús del llenguatge verbal i, d'altra banda, d'una més àmplia competència que neix i es desenvolupa progressivament com a modalitat específica que el distingeix d'altres llenguatges: qui parla i escolta utilitza certs coneixements generals.

a. Coneixements de tipus fonològic, semàntico-lexical i sintàctic.

b. Habilitats per a la utilització de tals coneixements en el real context d'ús.

Però cal tenir en compte que l'adquisició i domini del llenguatge depenen d'un conjunt de processos cognitius àmpliament independents de la finalitat comunicativa (com la memòria i la percepció). Aquests pressupostos deriven de la component comunicativa, o bé de la interactiva.

Voldríem que aquestes línies que acabem d'esbossar servissin, si més no, per a la reflexió sobre el fet que l'evolució del llenguatge és massa complexa com perquè no es tingui en compte que el nen o nena que tenim al davant, que parla, pensa i s'explica, ho fa perquè ha seguit un desenvolupament cognitiu que li permet arribar-hi. I diem cognitiu conscients del terme que utilitzem, perquè ens sembla que s'entén que parlem de la capacitat cognoscitiva del subjecte, tant intel·lectual com social, i potser sí que l'aparició dels signes lingüístics fa possible, com diu Vigotsky, la presa de consciència i l'intercanvi social.



Bibliografia

- BRUNER, J., «Los formatos en la adquisición del lenguaje», a J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Psicológica, Madrid 1984.
- CAMAIONI, L., VOLTERRA, V., BATES, E., *Comunicazione nel primo anno di vita*, Tormo Boringhieri, 1986.
- CHIANTERA, A., ROSETTI, A., *L'adulto e il linguaggio del bambino*, La Nuova Italia, Florència 1984.
- FLAVELL, J., *Desarrollo cognitivo*, Aprendizaje-Visor, Madrid 1984.
- SLOBIN, D. I., «La construcción de la gramática por el niño», a M. Monfort (ed.), *La intervención logopédica*, CEPE, Madrid 1984.
- VIGOTSKY, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Grijalbo, Barcelona 1979.



FUNCIONS I APRENTATGE DEL LLENGUATGE ORAL A L'ESCOLA

Anna Camps

L'ensenyament del llenguatge oral a l'escola presenta unes dificultats que no té, segons la meua opinió, cap més matèria del currículum ni el mateix ensenyament del llenguatge escrit. En la majoria de matèries l'alumne pensa que no en sap i que té coses per aprendre. En canvi, cap nen en iniciar l'ensenyament bàsic no pensa que no sap parlar. Aquesta és una dificultat. La segona, estretament lligada a la primera, és que el nen realment sap parlar, té un domini considerable dels recursos lingüístics i, en determinats contextos, es comunica amb gran eficàcia. Caldrà, doncs, delimitar quins aspectes de la llengua oral estan encara en vies de desenvolupament i quines funcions cal que el nen arribi a dominar en acabar l'escolaritat. El tercer problema és que la llengua oral no és només objecte d'ensenyament i aprenentatge, sinó que és un instrument fonamental per a qualsevol altre aprenentatge, fins i tot del mateix llenguatge; en aquest sentit caldria saber com es relacionen ús i aprenentatge conscient del llenguatge; és a dir saber si la reflexió metalingüística pot contribuir, i fins a quin punt, a millorar l'ús del llenguatge. La reflexió sobre l'ensenyament

del llenguatge oral a l'escola requeriria molt més espai del que permet aquest article. Així que molt breument apuntaré només algunes idees amb el desig de contribuir a la necessària reflexió sobre aquest aspecte de l'aprenentatge lingüístic.

1. El llenguatge oral es desenvolupa encara en edats escolars

Els estudis sobre el desenvolupament del llenguatge mostren clarament que algunes estructures lingüístiques es desenvolupen en edats escolars. Pensem per exemple en la utilització de les formes verbals que a més d'indicar la relació d'un esdeveniment amb la situació en què es va produir han d'indicar la relació amb el moment en què el parlant hi fa referència; a més, aquestes formes es poden combinar amb d'altres recursos lingüístics per indicar relacions temporals, la qual cosa permet una gran flexibilitat en l'organització lingüística de la frase i del text. Es poden posar d'altres exemples com ara l'ús dels enllaços que marquen explícitament les relacions lò-



giques entre les frases com la causa, la conseqüència, la contraposició de significats, etc.; les relacions anafòriques, etc.

D'altra banda, encara que el nen des de molt aviat utilitza algunes d'aquestes d'estructures lingüístiques complexes, no és fins cap als 14-15 anys, al final de l'ensenyament obligatori, que els donarà un significat propi del llenguatge adult. Això vol dir que el significat dels signes no és igual a les diferents edats, sinó que evoluciona. L'aprenentatge lingüístic es relaciona, doncs, amb el desenvolupament intel·lectual de manera dialèctica: el nivell de desenvolupament mental permet la utilització de determinades formes i continguts lingüístics alhora que l'ús de determinades formes del llenguatge estimulen el desenvolupament intel·lectual. Serà la possibilitat d'utilitzar realment uns determinats tipus de llenguatge que portarà els nois i les noies a la necessitat d'expressar lingüísticament unes determinades relacions (temporals, causals, etc.) i es pressuposa que el fet de verbalitzar-les incidirà positivament en el desenvolupament de les ca-

pacitats cognitives implicades. No és possible ara estendre's en aquest punt que d'altra banda ha estat a bastament tractat en la literatura sobre el tema.

Voldria, però, posar en relleu un aspecte. La majoria d'estructures lingüístiques que es desenvolupen en edats escolars estan estretament relacionades amb la utilització del llenguatge descontextualitzat, en què l'emissor es refereix a fets, objectes o conceptes que no són presents en el context en què es troba el receptor. El llenguatge relacionat amb l'acció no ha de fer referència ni al temps ni a l'espai de l'esdeveniment, no ha d'explicitar les relacions entre els fets; tot és present, i a més l'emissor disposa d'altres sistemes de signes com ara el gest, el to de veu. En canvi, en la comunicació fora d'aquesta situació directa l'emissor ha d'explicitar la majoria d'aquestes relacions a través del llenguatge.

L'ús descontextualitzat del llenguatge s'ha relacionat preferentment amb l'escrit, però no n'és exclusiu. Estudis sobre les característiques lingüístiques de diferents tipus de pro-

duccions orals i escrites demostren que en alguns aspectes hi ha usos orals propers al que es considerava propi de l'escrit (una conferència, per exemple) i, en canvi, alguns tipus d'escrit (per ex. una carta personal) en algunes de les seves característiques s'acosten més a l'oral (Tannen, 1985; Chafe, 1988). Luria (1980) parlava del monòleg descrivint-lo com un estil oral que comparteix amb l'escrit moltes de les característiques no només lingüístiques, sinó també cognitives, com és ara la necessitat de planificació per part de l'emissor, la limitació del feed-back del receptor, entre d'altres.

De tot això, se'n desprèn que no és només la competència lingüística dels alumnes el que s'ha de desenvolupar, sinó fonamentalment la competència comunicativa a la qual va associat l'ús de determinades estructures lingüístiques que fan possible adequar el discurs a la situació de comunicació.

2. L'ús del llenguatge oral a l'escola en situacions reals de comunicació

L'escola és una institució social en el marc de la qual tenen lloc relacions molt diverses i a molt diversos nivells. L'arribada a l'escola obre al nen un nou món en què els participants es relacionen per objectius diferents i més complexos dels que regulaven el funcionament familiar. D'una banda el nen amplia considerablement la relació amb d'altres companys de la mateixa edat, amb els quals col·labora, negocia i fins i tot competeix en situacions informals, com ara en el joc, o en situacions més formals com és el treball. Estableix també noves relacions amb d'altres adults, especialment amb el mestre. El llenguatge oral, en tots el casos és l'instrument més important amb què aquestes relacions s'estableixen i s'expressen.

A diferència del que passa en les relacions familiars el nen no té una base de coneixements compartits. És amb la interacció amb els companys i amb el mestre que l'anirà creant. El nen haurà d'aprendre a captar l'atenció, a tenir en compte el que diu l'interlocutor i a posar-se en la seva perspectiva per donar només la informació de manera que li resulti comprensible. L'escola ofereix un marc

privilegiat per als usos del llenguatge descontextualitzat. La transmissió d'una experiència, d'un coneixement no present en el context situacional i no compartit en la vida quotidiana, requereix un nivell de generalització més alt. És en aquest sentit que els usos descontextualitzats del llenguatge afavoreixen el desenvolupament intel·lectual. Vigotsky (1934, citat a Wertsch, 1988) va mantenir que els estadis de desenvolupament de la generalització estan directament vinculats amb els estadis del desenvolupament de la interacció social de manera dialèctica: «Els nivells de generalització en un nen corresponen estrictament als nivells de desenvolupament de la interacció social. Un nou nivell en la generalització significa un nou nivell en la possibilitat per a la interacció social» (Vigotsky, 1934, a Wertsch, 1988).

L'escola com a institució, encara que no s'ho proposi explícitament, és, doncs, un àmbit en què el nen amplia la seva competència comunicativa. Ara bé, les possibilitats de desenvolupar determinades funcions del llenguatge oral dependran en gran part del funcionament i de l'organització de les relacions dins d'aquesta institució escolar. Hi ha maneres d'interacció que no afavoreixen el desenvolupament del llenguatge oral. No n'hi ha prou, segons la meua opinió, amb una simulació de participació. Malgrat que a la programació, s'hi contempli, per exemple, el treball sobre l'argumentació, l'explicació, l'adaptació a l'interlocutor, si no hi ha possibilitats reals de fer servir el llenguatge en les seves diverses funcions serà difícil que els alumnes puguin integrar aquestes estructures en el llenguatge que utilitzen.

La vida de la classe i de l'escola pot ser prou rica com per permetre la participació dels alumnes en l'organització del funcionament i d'activitats molt diverses que impliquin discussions més o menys formals, informar i buscar informació, decidir, planificar les actuacions, etc. Per tot això els nois i noies hauran d'aprendre a exposar el seu punt de vista tenint en compte els coneixements i plantejaments dels interlocutors, a escoltar i considerar els punts de vista dels altres, a considerar el cas particular i a generalitzar solucions.

En resum, el primer pas per a un adequat desenvolupament del llenguatge oral ha de te-

nir com a punt de partida una organització de la vida escolar que creï de manera natural un marc d'intercanvi entre tots els seus membres en què el llenguatge sigui emprat per funcions diverses, des de les més informals del joc espontani i les relacions entre amics fins a les més formals com ara actes culturals, assemblees, tasques relacionades amb l'aprenentatge de les diverses matèries del currículum, etcètera.

L'ús real del llenguatge oral és el que podrà servir de base per a una possible sistematització i exercitació posteriors, que al seu torn podran servir al millorament dels usos reals. Tal com suggereix G. Wells (1987), «el llenguatge a l'escola s'hauria de considerar com un mitjà per aconseguir unes altres metes: fins i tot quan l'atenció necessiti centrar-se en el codi s'hauria de fer en el context d'una activitat intrínsecament significativa» (p. 71).

3. La llengua oral és a l'escola instrument d'ensenyament i aprenentatge

L'escola té una funció que li és bàsica i que és l'eix que articula tota la vida institucional: l'escola ensenya i el nen hi aprèn. I l'instrument bàsic d'aquest aprenentatge és també el llenguatge.

Aprendre vol dir reestructurar els sistemes conceptuals als quals s'integren els nous conceptes apresos. El llenguatge no és només instrument d'apropiació i expressió de coneixements, sinó també de desenvolupament intel·lectual. La llengua és instrument del pensament no només perquè el tradueix en paraules, sinó també perquè provoca i facilita el desenvolupament dels processos mentals que organitzen les dades de l'experiència. En les edats escolars no és fonamentalment l'escrit allò que vehicula aquests coneixements, sinó l'oral o l'escrit interpretat en interacció oral amb el mestre o amb els companys. És a dir, és el llenguatge oral qui sustenta les relacions d'ensenyament/aprenentatge i les interrelacions entre els membres que participen en aquest tipus d'activitats. L'ensenyament de tota matèria implica instrucció en el terreny del discurs. En gran mesura, aprendre el contingut d'una matèria per a un ús el màxim d'efectiu possible comporta forçosament

aprendre a parlar-ne. Saber matemàtiques, per exemple, és saber parlar de números a més de saber treballar-hi.

Com assenyalava Hamilton (1983, citat per Freedman i altres, 1987), la competència com a estudiant requereix l'habilitat d'entendre i participar en el complex sistema d'interacció de la classe tant com conèixer el tema de què es tracta. Ara bé, com assenyalava també aquest autor, estructures d'activitat diferents promouen diferents tipus d'interacció entre els estudiants i el professor. Tal com apuntava més amunt l'organització de les tasques d'ensenyament/aprenentatge poden afavorir o inhibir l'ús del llenguatge relacionat amb la matèria que es treballi. El llenguatge del mestre que explica és important per a aprendre el meta-llenguatge de cada matèria, però no és suficient. La verbalització per part de l'alumne li



permet, d'una banda, estructurar les idees per ser comunicades, adonar-se d'allò que no sap, formular preguntes que li permetran buscar la informació que no té, etc. I al mestre li permet de tenir informació del nivell de coneixements del nen, de saber les relacions que estableix entre els nous coneixements i els conceptes previs, i per tant l'ajuda en la programació dels nous continguts que haurà d'anar introduint. Per tot això és imprescindible el diàleg, el treball cooperatiu. La classe magistral, unidireccional, en què la intervenció de l'alumne queda circumscrita als moments en què es comproven els resultats del seu estudi, que pot ser només memorístic-repetitiu, no és suficient. En alguns nivells alts de l'escolarització el llenguatge escrit adquireix un pes molt gran com a instrument d'expressió i d'elaboració dels coneixements, sense que vulgui dir, però, que l'oral deixi de tenir-hi un lloc fonamental. A l'ensenyament bàsic, en canvi, el nen està aprenent a utilitzar el llenguatge escrit com a instrument d'aprenentatge i és l'oral l'eina fonamental tant per a vehicular els coneixements com per a aprendre a estructurar i a utilitzar el mateix llenguatge escrit.

L'exemple de la redacció pot il·lustrar aquesta necessitat de la interacció oral per a qualsevol aprenentatge. Redactar és una de les tasques més complexes que una persona pot dur a terme. Quan escrivim hem de controlar alhora els objectius que ens proposem amb aquell escrit, l'adequació als receptors, la coherència i la progressió temàtiques, la cohesió del text, la correcció sintàctica, lèxica, ortogràfica, i, en darrer terme, l'execució gràfica de les lletres. Quan els nois i noies han de resoldre un problema tan complex com és fer una redacció, adopten sovint camins, estratègies, que els permeten obviar alguns problemes, però que, en la majoria dels casos, no els ajuden a aprendre a redactar. La interacció oral amb el mestre i amb els companys pot permetre resoldre els problemes que es van plantejant durant el procés de redacció. Pot tenir diverses funcions. En la fase de preparació, ajuda a actualitzar els coneixements que es tenen sobre un tema, a relacionar-los, a identificar els que falten o estan poc elaborats, a utilitzar mitjans adequats per buscar informació durant la redacció, parlar amb els companys pot servir perquè entre tots els sigui

més fàcil d'anar controlant la multiplicitat de tasques implicades que queden d'aquesta manera repartides, i parlar amb el mestre pot garantir que es mantinguin presents els aspectes més globals (objectius, tema, receptors, etc.) que són sovint els que el nen oblida, ocupat com està en els aspectes més concrets. En les operacions de revisió, la resposta dels companys o del mestre que fan de receptors, ajuda a prendre consciència dels problemes del text ja redactat. En tots els aspectes apuntats: la discussió afavoreix el desenvolupament dels mecanismes de control i és font important d'aprenentatge conscient tant del procés com del llenguatge escrit en tots els seus aspectes.

Aquestes idees sintètiques i forçosament parcials poden, però, donar la idea que per aprendre a redactar no n'hi ha prou amb donar un tema a l'alumne que, tot sol i en silenci, haurà de desenvolupar a classe o a casa, perquè després el mestre corregeixi el que ha escrit. Per aprendre a escriure cal parlar, i no només en la fase prèvia a l'escriptura, sinó sobretot durant el procés de desenvolupament de l'escrit. Si no és així, serà molt difícil que la majoria d'alumnes aprengui a escriure. En aquest sentit són molt interessants les diverses propostes d'ensenyament de la redacció a partir de projectes que es desenvolupen durant un temps a la classe, que s'organitza com un taller en què tots col·laboren a dur endavant la tasca proposada, per la qual cosa és també imprescindible l'intercanvi oral.

He posat l'exemple que sembla l'extrem oposat a l'oral per mostrar com la interacció oral és imprescindible com a eina per a qualsevol aprenentatge.

4. El llenguatge oral i l'escrit es troben en contínua interrelació tant en els usos socials com a l'escola

A la societat i, naturalment, també a l'escola, oral i escrit estan en constant interrelació, fins a tal punt que en molts casos ens seria impossible dur a terme una activitat si els haguéssim de separar. L'alfabetització provoca canvis qualitius importants en les vides mentals dels individus i, per extensió, de les societats a les quals aquests individus pertanyen (Wells, 1987). Estem immersos en una

societat alfabetitzada en què ambdós usos s'han entrelaçat i els que hi participem els tenim a la nostra disposició complementàriament. Pensem només en algunes situacions que poden ser normals a la vida quotidiana de qualsevol persona: llegim el diari i comentem la notícia que hem llegit, o bé al revés: ens ha arribat una notícia que després llegim al diari, i n'ampliem la informació; podem prendre notes d'una conferència que ens interessa i després comentar-les a una persona que no hi ha assistit; rebem una notificació i discutim el seu contingut, etc.; a l'escola, per exemple, mestre i alumnes col·laboren en la interpretació d'un text difícil, o comenten un conte llegit, es prenen notes d'acords que s'han discutit abans oralment, etc. Els exemples es podrien multiplicar fins a l'infinit. I en tots els casos la llengua oral té uns usos molt diferents que si l'escriptura no existís. Seguint G. Wells (1987), podríem dir que a l'escola «escriure, llegir, parlar i escoltar s'haurien de considerar processos complementaris, cada un dels quals es basa en els altres i els alimenta en un enfocament integrat a l'exploració d'idees i sentiments, la consideració d'alternatives i, finalment, la formulació i comunicació de conclusions».

Un dels aspectes més estudiats i que és interessant de destacar és el de la necessitat de

fomentar els usos orals que per les seves característiques de descontextualització respecte de la situació de comunicació poden ser més propers a l'escrit: la narració, l'explicació, etc. Seria llarg fer referència a tots els estudis i recerques pràctiques que tracten aquest aspecte de la relació entre oral i escrit, des de Vigotsky i Luria fins a les de Cook-Gumperz (1986). Encara que moltes se centren en els primers nivells de l'escolaritat, si tenim en compte tant els aspectes lingüístics que s'estan desenvolupant entre els 8-14 anys, com la dificultat que encara tenen els nois i noies d'aquesta edat per utilitzar l'escrit, és fàcil adonar-se de la importància que té l'exercitació d'aquests usos de l'oral. Per posar un exemple, C. Bereiter i M. Scardamalia (1982), proposen la narració oral com un dels procediments de facilitació en l'aprenentatge de l'escrit perquè estalvia l'execució gràfica de les lletres que ocuparia una gran part de l'atenció conscient dels alumnes.

5. L'exercitació sistemàtica del llenguatge oral a la classe de llengua

Fins ara hem parlat de diverses funcions que la llengua oral té en relació a la vida escolar. La majoria d'aspectes tractats depassa



el marc específic de la classe de llenguatge i posa en evidència que qualsevol mestre és mestre de llengua. Ens podem preguntar, doncs, quina és, si la té, la funció específica de la classe de llengua.

Des del meu punt de vista, la classe de llengua és el lloc per a l'exercitació d'aspectes específics i puntuals sobre els quals l'alumne no té encara domini suficient, i és el lloc per a la reflexió i el coneixement conscient de l'ús del llenguatge.

L'exercitació pot orientar-se a diferents nivells del llenguatge: pronúncia, adequació del gest i del to de veu, estructuració de la informació en la narració, a l'hora de donar l'opinió, de fer una exposició, etc. A més, pot adoptar formes diferents: jocs que serveixen per a fomentar la desinhibició, simulació de situacions diverses en què poden canviar determinats factors: receptors, finalitat, etc., exercicis paütats per exercitar formes textuales o sintàctiques concretes, etc. Ara bé, cal no oblidar que aquest conjunt d'activitats constitueix l'exercitació que ha de tenir el seu punt de partida i d'arribada en l'ús real del llenguatge tal com es plantejava al segon punt. Un aprenentatge només formal, sense possibilitat de comprovar la seva eficàcia, pot arribar a ser fins i tot inútil, és a dir, a no assolir els objectius que es proposava.

L'oral es produeix amb més rapidesa que l'escrit; el que parla no pot dedicar tant de temps a planificar i a revisar el seu llenguatge. Veiem, però, que les persones que parlen s'aturen a pensar, corregeixen el que han dit, la qual cosa posa de manifest que, encara que molt ràpidament i en condicions diferents, qui parla té en funcionament un mecanisme de control de les seves produccions. Ara bé, a diferència de l'escrit i justament per la velocitat en què es produeix l'oral, es produeix amb menys atenció conscient que l'escrit i el temps que es pot dedicar a la planificació i a la revisió és molt petit. Cal tenir present, però, el que apuntàvem més amunt respecte de les interrelacions entre oral i escrit. Hi ha moltes produccions orals que han tingut una llarga fase de planificació.

Així doncs, tot i que podria semblar que per a l'oral no és necessari tenir cap mena de coneixements metalingüístics, la reflexió conscient sobre els usos i sobre l'estructuració del

discurs oral n'afavorirà una utilització més adequada. Observar i analitzar produccions orals per estudiar-ne les característiques d'adequació a la situació, les estructures lingüístiques, el lèxic, els aspectes paralingüístics, etc., diferents segons sigui aquesta situació, és un camí perquè els alumnes vagin aprenent a ajustar el seu llenguatge. Els exercicis a partir d'estructures textuales orals concretes (demandar en diverses situacions, explicar un tema científic, narrar una anècdota, etc.), i fins i tot d'estructures de frase (maneres diferents d'expressar una mateixa relació lògica, per exemple), haurien de permetre interioritzar aquests aspectes per tal d'arribar a un grau important d'automatització que, com veiem, és imprescindible per a l'oral.

Totes aquestes activitats no es poden deslligar de les produccions reals. L'oral s'ha d'estudiar a partir de l'oral. Per això insistim en la necessitat de l'ús real i funcional del llenguatge oral com a base per al seu aprenentatge. I els mitjans tècnics, com els enregistraments amb magnetòfon, la televisió, el vídeo, per a observar tant les pròpies produccions com també les tretes de programes, pel·lícules, etc. són instrument imprescindible per a aquesta fase d'anàlisi i per al control del propi aprenentatge oral.

Referències bibliogràfiques

- CHAFE, W. i DANIELEWICZ, J., *Properties of spoken and written Language*, Center for the Study of Writing, Berkeley/Pittsburgh 1987.
- LURIA, A. R., *Conciencia y Lenguaje*, Pablo del Río, Madrid 1980.
- MICHAELS, S. «Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso», a COOK-GUMPERZ (Comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid 1988.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITE, C. i GOELMAN, H., «The role of production factors in writing ability», a NYSTRAND, M. (Ed.), *What writers know*, Academic Press, Londres 1982.
- WELLS, G., «Aprendices en el dominio de la lengua escrita», a A. ÁLVAREZ (Comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, Aprendizaje-Visor/MEC, Madrid 1987.
- WERTSCH, J. V., *Vigotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona 1988.



LA LLENGUA ORAL A PARVULARI I A CICLE INICIAL

17

Mercè Voltas

L'atenció i la preocupació que sovint demostrem els ensenyants pels procediments didàctics i pels resultats del treball del llenguatge a l'escola és ben justificada; l'alumne progressarà tant en l'ambient escolar com en l'extraescolar, en bona part, segons el domini que tingui de l'instrument lingüístic tant oral com escrit.

Conseqüentment, l'objectiu de l'escolarització pel que fa al llenguatge va molt més enllà de fer conèixer a l'alumne l'estructura gramatical de la llengua que aprèn; aquest objectiu ha de ser, sens dubte, el d'ajudar l'alumne a dominar progressivament aquesta eina de coneixement i de comunicació:

- en diferents situacions i contextos
- en tots els temes d'aprenentatge
- en diversos nivells i registres.

Totes les activitats entorn del llenguatge a l'escola bàsica, fins i tot les de reflexió sobre la llengua, es justifiquen si fan possible d'assolir aquests objectius.

Però és un fet que els alumnes no adquireixen les habilitats lingüístiques solament en les activitats de l'àrea de llenguatge. L'adqui-

sició es produeix en més o menys grau en totes les tasques escolars i simultàniament a la resta d'aprenentatges, ja que qualsevol situació i qualsevol intercanvi verbal, són una ocasió *real* i no tan sols didàctica perquè cada alumne exerciti el domini de l'instrument lingüístic.

Això permet constatar que el llenguatge a parvulari, a cicle inicial i també a la resta de nivells de l'ensenyament és molt més que una àrea; és el vehicle, l'instrument més important per adquirir i transmetre tots els coneixements i per interrelacionar-se amb el grup. El llenguatge és un contingut implícit a tots els altres continguts curriculars i té *com a text* tots els coneixements que l'alumne ha d'adquirir i d'intercanviar i totes les relacions que pot experimentar a l'escola.

Les millors ocasions per treballar el llenguatge es presenten especialment quan es tracten temes significatius per als nens, i això, paradoxalment, sol passar més sovint en els temes i les activitats que no són específiques de l'àrea de llengua.

Des d'aquesta perspectiva es pot parlar de la conveniència de treballar el llenguatge simultàniament a totes les matèries i, conse-

18 quèntment, de la necessitat que cada ensenyant, des de qualsevol especialitat, tingui la intenció educativa, l'objectiu i la capacitat d'afavorir l'adquisició de les habilitats lingüístiques i comunicatives dels seus alumnes.

Aquest treball simultani és especialment necessari quan s'adquireix una L-2 a l'escola. En aquestes situacions s'ha pogut comprovar que, si el treball d'aquesta L-2 es limita a les hores de treball de l'àrea de llenguatge, difícilment tots els alumnes adquiriran habilitats comunicatives i lingüístiques en aquella L-2.

D'aquesta constatació, se n'ha derivat l'opció de la immersió lingüística en la L-2 a l'escola des de l'etapa pre-escolar com la millor manera d'adquirir una llengua que no és present en el context familiar de l'alumne.

Quan l'escolarització es produeix en la L-1 (llengua en la qual l'alumne ha après a parlar i que li és familiar) alguns ensenyants donen per suposat que l'adquisició d'habilitats lingüístiques i comunicatives l'alumne ja la farà en els ambients extraescolars i que, a l'escola, sols cal treballar sistemàticament els aspectes gramaticals o bé aquelles formes més genuïnes de la parla que no es troben en la llengua estàndard. Això podria ésser en part veritat, en la mesura que també ho seria que els infants no ho aprenen tot a l'escola.

La intervenció pedagògica

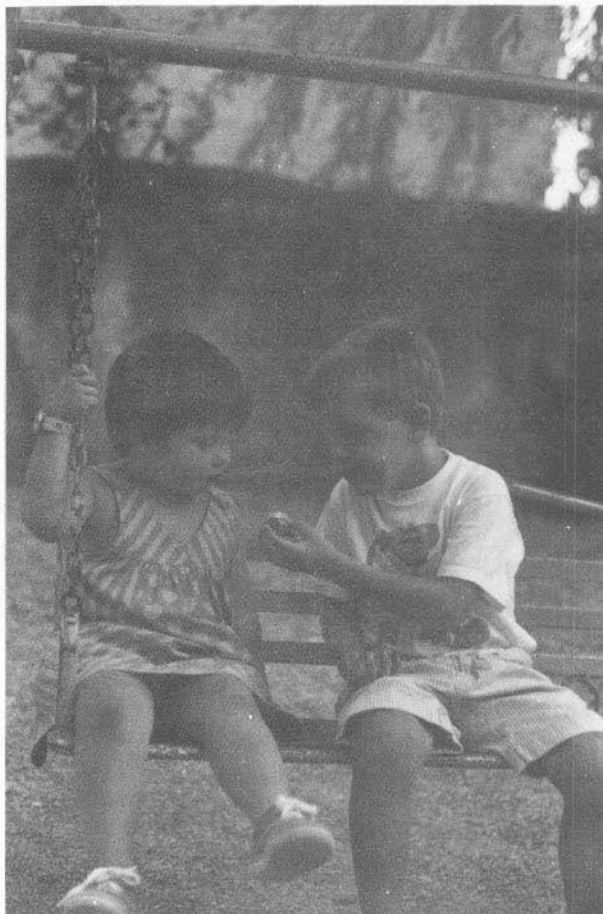
Però, en tot cas, hi ha una diferència entre els aprenentatges escolars —entre ells el del llenguatge— i els aprenentatges extraescolars.

A l'escola, l'infant té a prop un adult amb intenció educativa —l'ensenyant— que l'ajuda a avançar en el que Vigotsky anomena la zona de desenvolupament pròxim, que és aquell espai de coneixement que se situa entre allò que el nen és capaç d'aprendre tot sol i el que serà capaç d'aprendre amb l'ajuda contingent d'un adult que s'ofereix fins que el nen adquireixi l'habilitat necessària per actuar sol en cada aprenentatge.

Per això, quan parlem del treball a l'escola ens referim a aquelles activitats que els alumnes porten a terme, les quals, ha planificat l'ensenyant a partir de:

- el nivell en què es troba cada alumne,
- el contingut que cal treballar,
- els objectius que progressivament l'alumne pot assolir,
- el tipus d'intervenció pedagògica necessària,
- les ocasions més adients per treballar aquell contingut.

Essent així, la intervenció de l'ensenyant pel que fa al llenguatge comporta plantejar-se, en primer terme, com s'adquireix i com es progressa en el domini de l'instrument lingüístic. Els darrers estudis sobre aquest tema, demostren que el llenguatge s'adquireix per interacció amb parlants d'una llengua. Quan els alumnes tenen ocasió de parlar a l'aula de temes que són significatius per a ells i quan en aquests diàlegs o intervencions reben estímuls



- com es produeix cada aprenentatge,



per explicar-se millor i models per fer-ho, és quan es produeix un progrés en la seva capacitat d'expressió.

Essent així, qualsevol aprenentatge hauria de produir-se dins d'una dinàmica d'intercanvis verbals: diàlegs, exposicions, argumentacions, entre el mestre i un alumne o bé entre el mestre i un petit grup o un gran grup. Tots els alumnes haurien de tenir ocasió de verbalitzar moltes de les qüestions que implica cada activitat i cada tema.

Aquesta implicació verbal dels alumnes en totes i cadascuna de les activitats es produeix a parvulari, especialment quan aquestes activitats estan emmarcades en una situació de joc i quan es treballa per temes a partir de projectes comuns que contenen objectius establerts entre tot el grup-classe.

L'interès per arribar a aconseguir quelcom que interessa tots els qui participen en l'activitat genera una comunicació real que l'ensenyant pot canalitzar cap a un ús més significatiu i més complet del llenguatge; planificar, organitzar, negociar, portar a terme, re-

visar el que s'ha fet, són ocasions de relacionar-se de manera significativa.

En síntesi, podríem afirmar que la intervenció pedagògica que pot afavorir l'adquisició d'habilitats comunicatives o lingüístiques de l'alumne de parvulari i cicle inicial comporta, en termes generals, aquests procediments pedagògics en qualsevol tema o activitat d'aprenentatge:

- Imprimir el caràcter de comunicatives a totes les situacions d'aprenentatge i de vida de l'aula.
- Establir aquestes situacions entorn d'un referent ambiental, temàtic, lingüístic i extralingüístic, és a dir, un context, que complementi l'expressió verbal i que li doni un referent clar.

Però, sens dubte, per tal que els infants progressin en el domini del llenguatge, caldrà quelcom més que l'ocasió de dialogar amb el mestre i el grup; l'ensenyant haurà d'afavorir i d'orientar els intercanvis verbals amb els

20 alumnes i entre ells dins de cada situació d'aprenentatge. Això comportarà unes determinades actituds docents. Aquí n'apuntarem tres de bàsiques, que en poden englobar moltes d'altres:

En primer lloc, l'ensenyant ha de ser un bon interlocutor que reculli i interpreti les intencions comunicatives dels alumnes i que els ajudi a explicar-se i a completar els seus enunciats quan tenen alguna dificultat a fer-ho.

En segon lloc, el mestre ha de ser un dinamitzador de la comunicació entre el grup: pot relacionar uns nens amb els altres, plantejar preguntes i crear expectatives que estimulin els intercanvis verbals entre el grup-classe.

En tercer lloc, hi ha d'haver una actitud d'ajuda perquè els nens millorin la seva expressió i adeqüin progressivament la seva parla al context. Les intervencions del mestre en aquest sentit s'haurien de fer d'una manera molt subtil, dins de la mateixa comunicació i de forma que no alteressin el desenvolupament del diàleg ni interrompessin la temàtica que és al centre de l'activitat.

Amb aquest tipus d'intervencions, l'ensenyant pot ajudar els infants a completar i a enriquir progressivament la seva capacitat d'expressió i de comunicació. Els pot fer avançar des d'un llenguatge lligat a l'acció a un llenguatge desplegat que els permetrà, progressivament, explicar-se de forma adequada al context i en relació a tots els temes d'aprenentatge, tal com correspon als objectius del treball de llenguatge de l'escola.

Bibliografia

- COLL, C., *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*, «Anuario de Psicología», núm. 33, 1985 (2). Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- TITONE, R., *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*, Ed. Narcea, Madrid 1986, cap. 4-5.
- VOLTAS, M. i altres, *La immersió lingüística a parvulari. Reflexió i aportació didàctica*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, SEDEC (en premsa).



LA COMUNICACIÓ ORAL DEL TEXT POÈTIC

21

Gabriel Janer Manila

L'educació poètica s'inicia per mitjà de la paraula poètica transmesa oralment, quan encara el nin és molt petit. Difícilment un infant que no ha percebut el ritme secret de les cançons de bres, la cadència de la paraula que acompanya el somni, que no ha jugat amb els mots embullats i no ha experimentat el plaer de les rimes, la força expressiva de les onomatopeies, la sorpresa de les sonoritats, la sensualitat de les paraules, no tindrà mai la capacitat de captar plenament el llenguatge poètic i es perdrà en la massa de persones que confessen amb indiferència que han nascut ineptes per a la poesia.

Però ningú no neix inepte per a la poesia. La formació poètica constitueix un aprenentatge que té el seu origen en la transmissió oral. I hem de saber que hi ha literatura sempre que narram una història, explicam una cançona o cantam una cançó amb voluntat d'art, simplement quan hi posam l'enginy necessari capaç de produir l'emoció estètica. Aquelles històries que porten el nin a somiar amb les paraules, que el condueixen a través dels sons cap a l'efervescència del llenguatge, estimulen la imaginació del nin i l'estructuren. Es tracta d'una hipòtesi de treball que he sug-

gerit en diverses ocasions: ¿Per quins camins els productes de la imaginació incideixen sobre la intel·ligència dels nins al llarg de la seva evolució? A través del llenguatge poètic el nin explora la realitat des de diverses i inèdites perspectives; però també sabem que la paraula exerceix el poder de conduir-nos vers la imaginació, perquè el funcionament de la imaginació es troba vinculat a l'ambigüitat semàntica de qualsevol discurs. La paraula suscita en la ment un seguit d'imatges que són la veu de la nostra memòria submergida, dels nostres sentiments, de l'experiència que hem viscut, la veu de la nostra forma d'ésser.

El llenguatge oral acompanya, doncs, el creixement intel·lectual del nin. Sovint, els sons adquireixen per ells mateixos una dimensió simbòlica carregada de significats. Roman Jakobson s'ha referit a aquest simbolisme de les paraules, al sentit que adquireixen per elles mateixes —a través de la sonoritat, de la grafia—, al marge del seu estricte significat semàntic. Pope també va parlar-ne i reclamava dels poetes que fossin capaços de reflectir en els sons les ombres del significat.

Ens trobam en presència d'un fet decisiu: l'entonació i els ritmes de la llengua arriben



al nin abans que no adquireixi el domini fonètic. Aquest aprenentatge de la música de la llengua és necessari; però no solament ho és durant els primers anys de la vida, sinó en el transcurs de l'escolaritat. En les últimes dècades hem deixat de banda una sèrie de pràctiques que incitaven l'aprenentatge de la llengua oral: la lectura en veu alta, la recitació de poemes apresos de memòria, en nom de la pedagogia activa i perquè solien ser una pràctica escolar que afavoria poc la comprensió i no estimulava gaire el gust per la lectura. Hauríem de saber que aquell que és capaç de llegir perfectament un text en veu alta és perquè l'entén. Però sobretot, cal descobrir aquells elements que acompanyen el text oral: l'entonació, els ritmes, les pauses, els gestos de les mans i de la cara. Llavors, en acostar-nos a la «performance» del que narra, o canta, o recita, ens iniciem en el llenguatge poètic a través de la literatura que reviu en la veu i en els gestos de l'home. Perquè l'oralitat no es redueix únicament a l'acció de la veu, sinó que implica tot allò que es dirigeix a l'altre: un gest, una mirada..., quelcom que ens diu, definitivament, que no estam

sols. Però a més, en descobrir la funcionalitat expressiva de la tradició poètica que el poble ha integrat en el transcurs dels segles, ens posam en contacte amb un llenguatge molt pròxim a l'experiència col·lectiva de la gent que ha viscut en aquell tros de terra. L'ecologia de la llengua —en altres ocasions he tractat de definir-la— es presenta com una metodologia capaç de recobrar aquella antiga expressivitat perduda, alhora que lluita contra l'empobriment i contra la contaminació.

L'escola hauria d'introduir els nins, mitjançant el joc poètic, en l'univers de ritmes i sonoritats que ofereix la llengua poètica. No hem d'oblidar mai que l'estructura sonora del poema és un dels elements claus de la transmissió del missatge poètic. El mestre hauria de posar en evidència la naturalesa i la funció de les relacions sonores a l'interior del text. La veu en fa de la paraula quelcom extraordinàriament seductor, perquè l'erotitza, la paraula, mentre la converteix en un instrument de plaer; car en l'instant mateix de la comunicació —en el mateix instant de la lectura, en el cas de la literatura escrita— l'obra literària pren forma. Es tracta de posar l'accent

en l'experiència que l'obra literària estimula, en l'efecte que exerceix sobre el pensament i la vida dels receptors, sense oblidar que en la repetició del text oral hi ha sempre un punt de creació, perquè es tracta d'una experiència irrepetible.

Sabem que la unitat de sentit només es produeix quan la paraula poètica, la melodia, la forma sonora, s'uneixen activament i participen d'una mateixa energia. El receptor recrea l'univers significatiu que li és transmès; però mai la recepció no és viscuda de manera idèntica per dos receptors, perquè en la recreació significativa que realitza el receptor hi entren múltiples factors, però sobretot hi pren part

la seva capacitat d'estimular la imaginació a través del joc.

Aleshores, en plantejar les bases de la recuperació de l'oralitat és necessari tenir present que no es tracta únicament de la paraula rònega, sinó de tot allò que hi havia de comunicatiu en la tradició cultural.

La poesia oral exerceix, sobretot, una funció lúdica i té en la musicalitat el seu principi originari. Sempre, en la base d'un poema hi ha una melodia que el precedeix; però la poesia aspira a trobar una veu, a trencar els murs de la incomunicació: el desig de la veu, exiliat de l'escriptura. És aquesta vitalitat de la poesia oral que la porta a explorar fins als límits



els recursos propis de la comunicació humana.

Podem constatar fins a quin punt la poesia actual torna a servir-se de la comunicació oral i d'aquesta manera esdevé un fenomen de la cultura de masses. El rock integra i en certa manera resumeix totes les poesies contestatàries que l'havien precedit. Pura energia irracional, el rock esdevé una autèntica festa tota de discordances furioses, ritme col·lectiu, ruptura del llenguatge envaït de paraules que salten i onomatopeies. La poesia sonora, que integra la tendresa del sospir i el crit amarg,

juga amb els fonemes i manipula la semàntica: poesia física, poesia d'investigació, poesia activa, poesia centrífuga, poesia pública... Aleshores, la poesia surt dels seus ghettos tradicionals i accepta dos dels components que defineixen el final del segle XX: la tecnologia i la comunicació de masses. Llavors, la poesia recupera els gestos, la veu, el ritme, les repeticions, i es llança a la reconquesta del seu antic espai contra la llengua petrificada dels buròcrates. La poesia torna a posseir el seu valor sensual, la seva força màgica.



ARQUITECTURA ESCOLAR A CATALUNYA: PASSAT I PRESENT

En cada moment històric, les raons de tipus conceptual i les connotacions específiques han identificat les realitats educatives, les quals s'han correspost, en general, amb la manera de concebre i projectar els espais i les estructures escolars.¹ Els diversos estils arquitectònics escolars i les propostes de distribució i organització dels espais indiquen de manera material els punts de partida i els objectius que es pretenen, segons el model educatiu propi de cada època. Els espais escolars han estat institucionalment considerats per a l'única i exclusiva funció docent, i aquest criteri ha quedat reflectit en les realitzacions arquitectòniques de les edificacions escolars.

De les propostes existents a Catalunya, se'n desprèn i se n'identifica el caràcter i les comeses pròpies de la funció educativa i social de la nostra escola. Les realitats vigents en el passat apareixen en l'anàlisi d'unes construccions escolars que pertanyeren a diverses institucions —model per a moltes d'altres— i que daten de les primeries del nostre segle. I així, també, apareixen en l'estudi d'unes realitzacions que s'emmarquen en les coordenades pedagògiques, tècniques i legals del moment actual.

Antecedents històrics

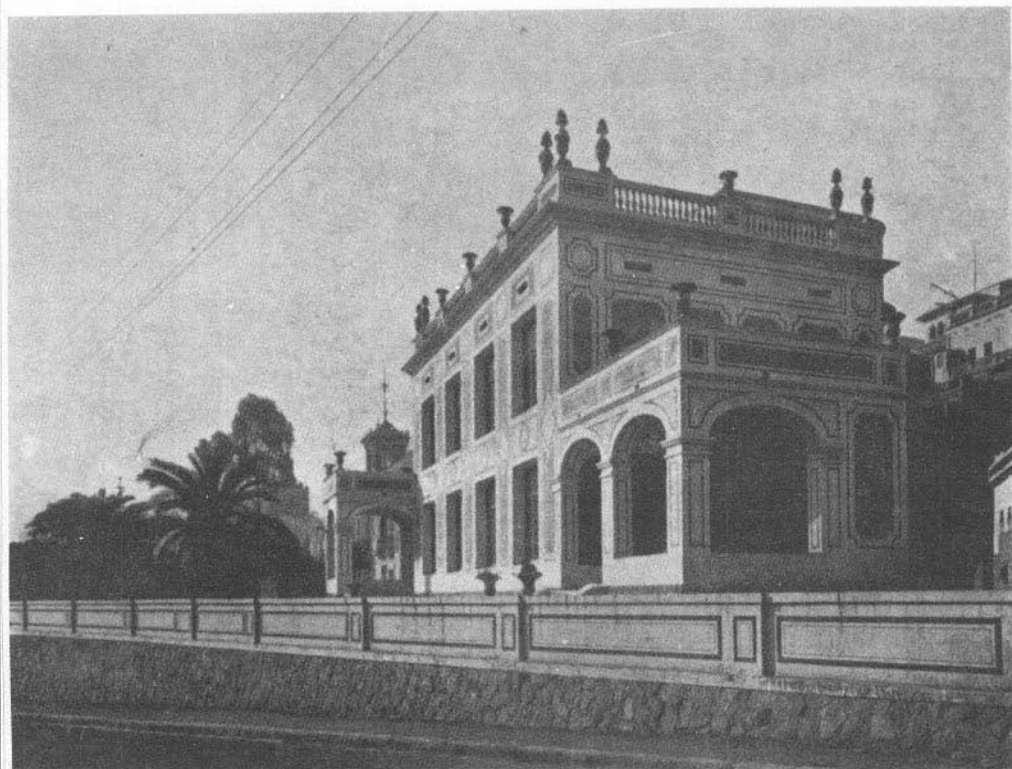
Diverses construccions escolars realitzades per l'Ajuntament de Barcelona —durant el primer terç del nostre segle— posen en relleu que, en la seva planificació, s'hi tenen en compte els requisits arquitectònics necessaris per tal de propiciar les funcions d'inserció de l'individu en el medi i el desenvolupament dels aspectes fonamentals dels processos individuals i socials.

Els espais estan configurats de manera que poden reforçar els aspectes bàsics d'interacció entre infant-adult, infant- infant, independència i cooperació, habilitats socials i desenvolupament cognitiu. Així mateix, s'hi consideren perspectives de modificació i de canvi en funció de les necessitats i dels trets diferencials que s'escaiguin.

Aquests aspectes queden perfectament reflectits en grups escolars —entre d'altres— com el Baixeras, el Ramon Llull, el Milà i Fontanals i Lluïsa Cura, el Lluís Vives i La Farigola,² on es concebé l'espai escolar al servei d'un estil educatiu vinculat als interessos i a les necessitats reals dels infants. Les condicions d'orientació

1. TRILLA, J., *Ensayos sobre la escuela*, Laertes, Barcelona 1985.

2. Ajuntament de Barcelona, *Les construccions escolars de Barcelona*, Assessoria tècnica de la Comissió de Cultura, Henrich i Cia., Barcelona 1922/23.



i ventilació foren extremadament vigilades, així com la situació dels serveis sanitaris per als més petits. També es preveieren espais comuns, sales transformables i d'usos múltiples i dependències destinades al servei mèdic i al gabinet antropomètric.

És destacable que la distribució material de totes les aules destinades a les primeres edats té característiques similars quant a la situació: a la planta baixa i prop de l'entrada principal de l'edifici.

D'altra banda, partint d'un criteri d'aprofitament de les condicions naturals de l'entorn, es creà el complex escolar de les Escoles de Bosc, al vessant nord-est de Montjuïc. La infraestructura edificada era la menys remarcable, tenint en compte que l'objectiu era situar a l'aire lliure el màxim nombre d'activitats, amb una do-

ble finalitat: utilitzar les característiques excepcionals de l'emplaçament i la frondositat del medi i aplicar mesures higièniques i sanitàries a escolars d'un món urbà dens i poc saludable.

Una altra institució que pretenia emmarcar les tasques educatives preferentment en el medi natural fou l'Escola del Mar. En aquest cas, les condicions de l'entorn mediterrani i la influència dels elements que la platja podia aportar eren el punt de partida per tal d'acollir escolars entre cinc i catorze anys afectats de deficiències de tipus respiratori i de creixement, amb la finalitat de prevenir-les o de pal·liar-les.

Per als escolars amb deficiències remarcables en el seu desenvolupament físic o psíquic es creà el complex de Vilajoana (Vallvidrera), el qual preveia les

necessitats puntuals que, infraestructuralment, podien requerir els usuaris als quals es destinava.

És significativa, també, la creació i adequació dels «Jardins dels Infants», i els «Camps de joc» portats a terme pel Consistori barceloní amb la finalitat que els escolars disposessin d'uns espais a l'aire lliure —fora del recinte docent— per tal de jugar i conviure en un ambient apropiat a les seves necessitats, complementant-se així la tasca educativa que es propiciava en el marc institucional.

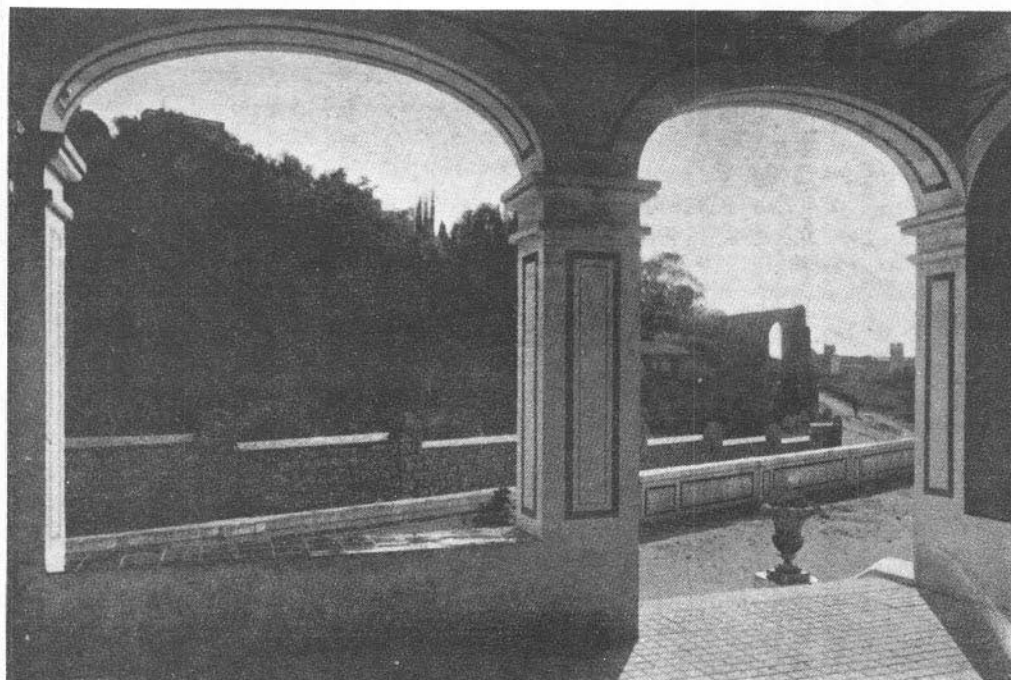
Dissortadament aquests plantejaments arquitectònics i les estructures que valoraven els espais i el marc ambiental dels infants com a factors educatius es veieren interromputs i postergats durant la guerra civil i els anys immediats posteriors. Els tipus d'edificacions escolars foren projectats sobre l'esquema d'una acció pedagògica que requeria espais ben definits se-

gons la seva funció, i on no s'hi contempla cap possibilitat de polivalència.

A partir dels anys cinquanta, i generalment dintre de l'àmbit de la iniciativa privada, apareixen novament en alguns edificis escolars elements inspirats en la pedagogia activa. Foren aquests tipus de realitzacions les que anaren establint les baules que ens han conduït fins a tipologies escolars que actualment ens permeten uns plantejaments globalitzats en l'acció educativa. Aquest aspecte ha estat tractat per J. Martorell, *La evolució de la tipologia escolar en Catalunya* («Temas de arquitectura escolar», Martorell-Bohigas - MacKay, 1972).

Concrecions actuals

Les realitzacions arquitectòniques de nova creació i les ampliacions i noves dis-



tribucions d'espais en edificis existents intenten plasmar, actualment, uns criteris de flexibilitat i adaptabilitat davant de possibles canvis i requeriments didàctics.

El disseny d'espais oberts i de zones d'usos múltiples preveu diverses acomodacions segons les propostes dels centres i dels equips d'educadors.³ Així mateix, el caràcter social que comporta la Comunitat educativa implica que la planificació i posterior utilització de l'espai no quedin limitades a una tasca pròpiament destinada als infants, sinó que permetin unes aplicacions de tipus comunitari.

Existeixen diferents exemples que ratifiquen aquestes puntualitzacions i que, des de la perspectiva de l'Escola pública de Catalunya, responen als principis bàsics de l'adequació a l'entorn socio-cultural i a les necessitats tècnico-pedagògiques dels nivells als quals van destinats.⁴

Les normes legals vigents no acoten de manera restrictiva les propostes arquitectòniques i, d'altra banda, permeten una acomodació fàcil a diferents dissenys.

El marc legislatiu considerat en la Llei General d'Educació es basa en el model anglès, la qual cosa ha comportat —en funció de les condicions i necessitats específiques del nostre sistema educatiu— diverses remodelacions i adaptacions, tant quantitatives com qualitatives.⁵

Malgrat això, qualsevol projecte arquitectònic ha de complir els extrems establerts en l'Ordre de 14 d'agost de 1975,⁶ que explicita instruccions com:

1. Recomanacions generals:
 - Possibilitar la futura redistribució dels locals i de les formes interiors i exteriors.
 - Evitar superfícies excessives i supèrflues.
 - Concebre el projecte de manera que prevegi ampliacions, amb el mínim de dificultats constructives i de distribució.
2. Criteris estètics:
 - Adaptar la configuració estructural a les característiques pròpies de l'entorn i de la localitat.
 - Tenir en compte els materials i les formes pròpies de cada ambient.
3. Recomanacions funcionals:
 - Quans a les zones administratives, biblioteca, cuina, menjador i altres.
4. Recomanacions constructives i d'instal·lació, en relació a:
 - Altura i dimensions dels espais docents: aules, cuina i rebost, laboratoris, usos múltiples, pre-tecnologia i sanitaris.
 - Accessos i finestres.
 - Equipaments encastats.
 - Ventilació i aïllament tèrmic.
 - Normes acústiques.
 - Il·luminació natural i artificial.
 - Conduccions elèctriques i d'aigua.
 - Sistema calefactor.
5. Urbanització i jardineria:
 - Aprofitar racionalment el solar, projectant espais lliures i possibles ampliacions futures.
 - Preveure parcel·la d'accés per a vehicles i aparcaments.
 - Projectar la jardineria de manera que no impliqui un cost de manteniment gaire fort.
6. Acotament del terreny escolar:
 - Tenir cura en les zones més accessibles a vehicles o vianants, amb mesures de seguretat.

3. WILD, F., *Proyecto y planificación. Construcciones para la infancia*, Gustavo Gili, Barcelona 1979.

4. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, *Projectes bàsics i d'execució de Col·legis Públics d'EGB i de Parvulari*, Barcelona 1983-1986.

5. BARBA, R., et alii, *Cap a una nova normativa d'edificació escolar*, Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya, Barcelona 1983.

6. MEC, *Orden de 14 de agosto de 1975*, per la qual s'aproven els Programes de necessitats per a la redacció de projectes de Centres d'EGB i BUP (BOE n. 205, de 27 d'agost de 1975).

Existeix també una regulació que van concretar posteriorment els Programes de necessitats dels Centres no estatals d'Educació Pre-escolar i General Bàsica,⁷ la qual disposa les normes legals per a aquestes institucions i puntualitza i matissa aspectes en relació a:

- Aules de pre-escolar.
- Sala de professors.
- Sanitaris.
- Sala d'usos múltiples.
- Zona d'esbarjo.

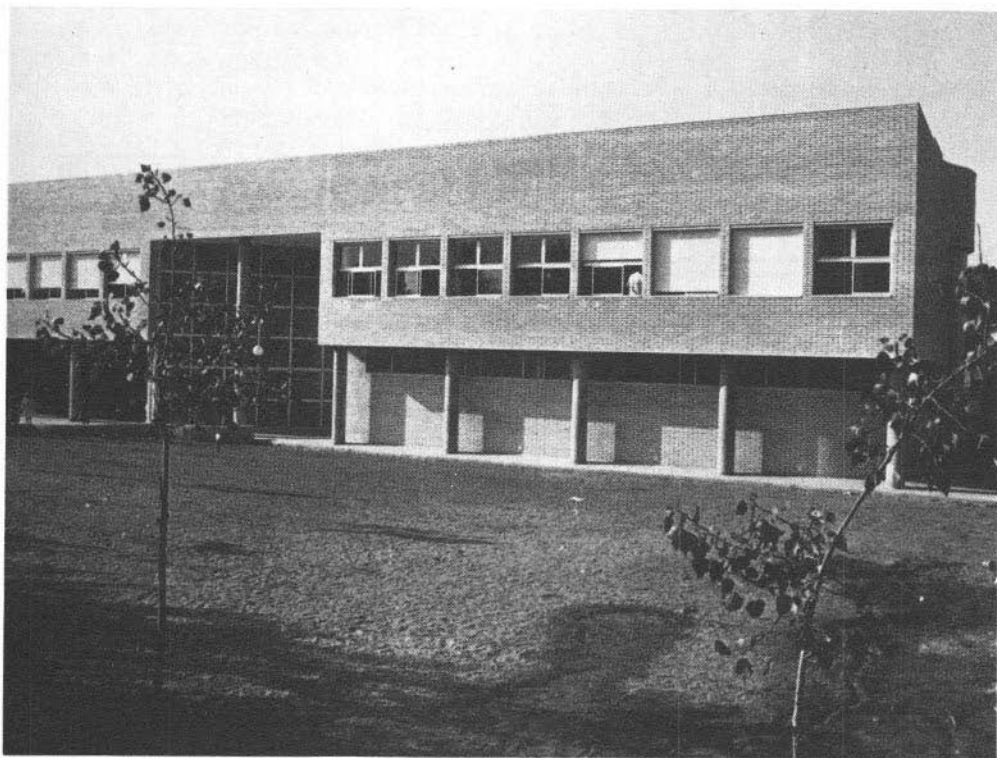
I contempla, a més, els requisits bàsics

7. MEC, *Orden de 22 de mayo de 1978*, sobre la fixació de programes de necessitats de Centres no estatals d'Educació Pre-escolar i General Bàsica (BOE n. 131, de 2 de juny de 1978).

per a aquest tipus de centres, en procés de transformació o ampliació.

D'altra banda, a Catalunya, des del Departament d'Ensenyament i del Departament de Sanitat i Seguretat Social s'han regulat les condicions higiènic-sanitàries i de seguretat i els aspectes materials que havien de ser tinguts en compte pel que fa als centres d'atenció assistencial i educativa per a infants fins a sis anys, no inscrits com a centres d'ensenyament.⁸ En

8. Generalitat de Catalunya, *Ordre d'11 de maig de 1983*, que regula les condicions higiènic-sanitàries i de seguretat en Centres d'atenció assistencial fins a sis anys (DOG n. 336, de 10 de juny de 1983); Generalitat de Catalunya, *Ordre d'1 de juny de 1983*, que estableix les condicions materials per a Centres d'atenció assistencial i educativa fins a sis anys (DOG n. 336, de 10 de juny de 1983).



aquestes normatives s'hi contemplen, des de la doble òptica sanitària i educativa, els components infraestructurals de les llars d'infants, en atenció a la importància del desenvolupament integral de l'individu en l'etapa relativa a les primeres edats. Les condicions establertes referencien aspectes tals com:

- Emplaçament.
- Instal·lació.
- Mòduls per unitats.
- Sala d'usos múltiples.
- Espais oberts.
- Sala del personal.
- Sanitaris: per als infants i per al personal.
- Equipaments diversos: cuina, rebost i altres.
- Il·luminació.
- Paviments.
- Ventilació i accessos.
- Calefacció.
- Aïllament acústic.
- Mecanismes i instal·lacions elèctriques.
- Mobiliari.
- Joguines.
- Materials sanitaris per a primeres cures.

Consideracions finals

A partir, doncs, del marc de referència exposat, es pot argumentar que la triple relació pedagogia-arquitectura-legislació, degudament articulada, té possibilitats reals i efectives per tal que la configuració

dels espais escolars respongui al model educatiu actual, i tingui, a més, una perspectiva de flexibilitat davant de futures opcions, plantejaments i requeriments docents.

La situació i la planificació de les edificacions escolars no es veuen limitades per imperatius legals ja que les possibilitats d'intervenció i acomodació en els projectes arquitectònics són accessibles a la gestió tècnica d'equips de disseny multidisciplinaris. Segons cada realitat concreta, urbanistes, arquitectes i educadors poden confrontar propostes, interessos i necessitats per tal de projectar o remodelar l'organització i distribució de l'espai escolar, en el marc de la normativa vigent.

Per un costat, els equips de disseny dels complexos escolars, a partir de paràmetres científics derivats de la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'economia i la tecnologia de l'educació i, per l'altre, la ciència arquitectònica, poden traduir en espais materials les necessitats educatives;⁹ tot donant forma a centres amb personalitat, capaços d'atendre estructuralment exigències de tipus organitzatiu i pedagògic.*

9. CASTALDI, B., *Diseño de centros educativos*, Pax, Mèxic 1974.

* Sobre el tema de l'arqueologia escolar, vegeu el monogràfic *L'espai escolar*, «Perspectiva Escolar», núm. 120 (octubre 1987, p. 2-28). (N. de la R.)

LA FESTA DE SANT JORDI, LA FESTA DE TOT EL CURS

El títol pot semblar una mica estrany, però d'estrany no en té res. I és que a la nostra escola la festa de sant Jordi és la festa més important del curs escolar. Us intentarem explicar el perquè d'aquesta afirmació.

En començar cada curs escolar, els mestres —sense excepció— posem damunt la taula diversos temes que poden ser d'interès per a la majoria de les classes (des de 2 anys fins a 8è. d'EGB). A vegades hi ha moltes propostes i d'altres menys, però això sí, sempre són engrescadors. D'entre totes les propostes s'escull la que es creu més adient per al curs escolar que s'inicia. Algunes vegades el motiu de l'elecció és degut a experiències o fets concrets que ens han tocat de prop. Podria ser el cas del curs que vam treballar el tema «el bosc i el foc» (focs de l'estiu del 1986), ja que la nostra escola es troba a Esparreguera, tan a prop de les muntanyes de Montserrat.

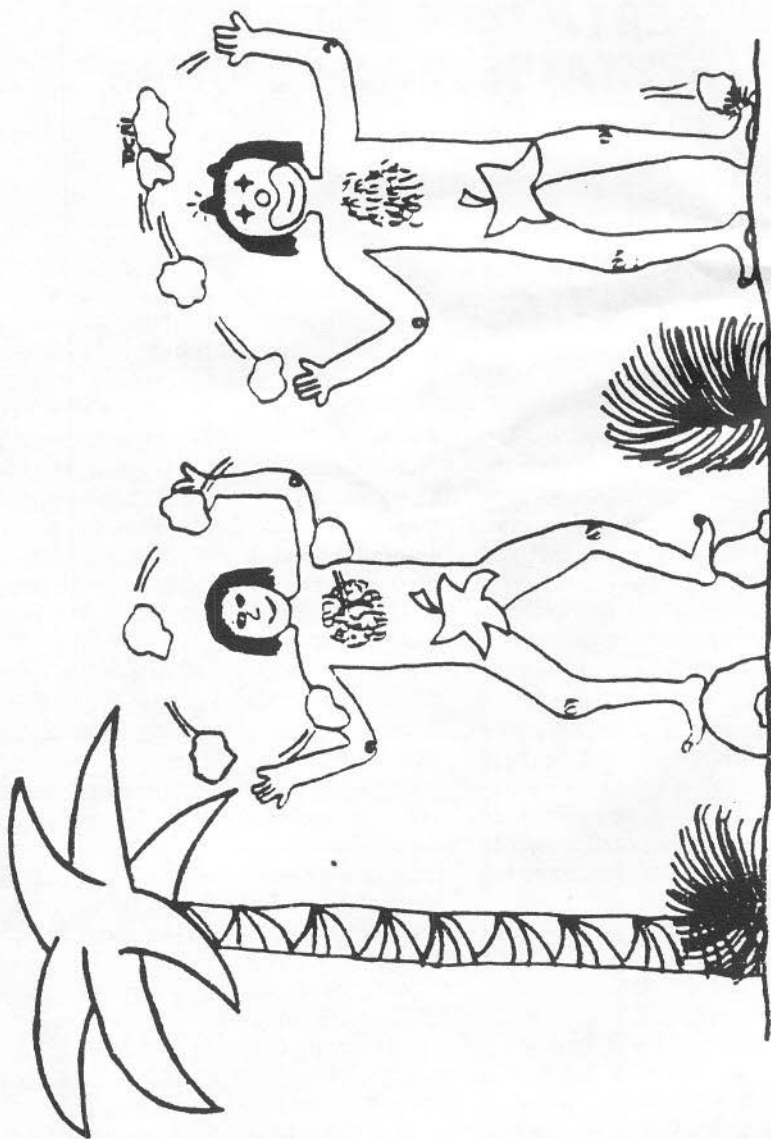
Una vegada s'ha escollit el tema, comença el que podríem anomenar segona fase. Consisteix a cercar materials de tot tipus sobre el tema escollit. En aquesta feina, també hi col·laboren els alumnes i a vegades fins i tot els pares. A partir del material que s'ha buscat i d'allò que s'ha parlat a les classes, amb els nois i noies es decideix quins aspectes es treballaran a cada nivell de l'escola segons les possibilitats i l'edat dels alumnes.

Quan ja s'ha decidit tot això, cada clas-

se comença el treball, que no s'acabarà fins l'arribada de la festa de Sant Jordi. Des d'aquest moment la participació dels alumnes en aquest projecte és importantíssima. Segons l'entusiasme i la dedicació, el treball serà un o altre. A més a més, durant tot el temps de preparació, ells poden aportar idees o suggerir modificacions en allò que s'està preparant. Del que podeu estar ben segurs és que això comporta una bona feineda al mestre, però aquesta feineda es fa amb ganes i il·lusió. D'aquesta manera ja no és tan gros el farcell.

Els temes que escollim sempre permeten que es puguin treballar en moltes direccions (plàstica, música, gimnàstica, a més de les altres àrees).

Des del moment en què cada classe ja sap i ha decidit què farà, el treball pren dues direccions, ja que per Sant Jordi es dona a totes les famílies de l'escola una revista que recull tots els treballs de les diferents classes de l'escola i per altra banda es realitzen treballs diversos —a les classes, al pati i altres indrets de l'escola— en relació amb el tema escollit. En aquest sentit cal remarcar que la classe es pot convertir en tot allò que no sembla una classe (un bosc, una platja, una exposició, un centre d'experiments, una sala de projecció, una sala plena de murals i tot allò que tingui relació amb el tema). Altres indrets de l'escola també experimenten transformacions (el pati pot servir



A l'edat de pedra, per contes de fer malabarismes amb pomes ho feien ambs pedres. N'hi havia que ho sabien fer molt bé i d'altres ho feien malbé.

lleona



- Sònia

d'espai per a muntar-hi una llibreria, un servei de bar, parades de tot tipus... o fins i tot convertir-se en un veritable circ, com vàrem fer el darrer curs).

Aquest treball que dura tot el curs (fins a Sant Jordi) fa que tota l'escola giri entorn d'un tema central i això uneix l'equip de mestres, el col·lectiu dels alumnes i sovint els pares al voltant d'aquest tema.

Segons de quin tipus sigui el tema, aquest portarà a una recerca del medi proper o llunyà, al coneixement de persones llunyanes i desconegudes —escriptors, poetes, actors i artistes en general—, al treball bibliogràfic de tota mena i al treball plàstic —que sovint pot ser creatiu— sobre diversos aspectes del tema de l'any.

I és que els temes escollits originen molts treballs creatius: poesies, pintura, expressió corporal i fins i tot treballs amb ordinador.

El que us puc ben assegurar és que cada curs és completament diferent i gens monòton. La sorpresa del tema a treballar és sempre una incògnita a afegir al nou curs... Prou que ho saben els alumnes!

És ben bé una caixa de sorpreses, però que no queda oberta del tot fins que arriba la festa de Sant Jordi.

I mentre passa el temps fins que arriba Sant Jordi, els nois i noies de l'escola, tots, segons les seves possibilitats, aprenen, descobreixen, cerquen, experimenten, creen i també, perquè no dir-ho, s'ho passen bé!

Tornant al tema «revista» —un dels dos aspectes clau del treball de tot el curs—, cal dir que la seva elaboració aglutina alumnes, pares i mestres. La col·laboració de tots els sectors —disseny, impressió i muntatge— fa que cada any la revista de l'escola, anomenada LLAMPEC, arribi a totes les famílies de l'escola. Aquesta col·laboració de tots els sectors de l'escola es fa extensiva a molts altres aspectes de la festa de Sant Jordi; sense ella els resultats no serien els mateixos, ben segur.

Fins ara no ens han mancat temes, entre d'altres: el zoo literari, la lluna, el mar, el bosc, de professió ambulat —«el circ»—. Amb una mica d'imaginació i molt de treball es fa possible tota aquesta feina.

I és per tot això que el títol diu: «La festa de Sant Jordi, la festa de tot el curs».

Miquel Montoriol

De l'equip de mestres
de l'escola «El Puig»
d'Esparreguera

Esparreguera, 11 d'octubre del 1988



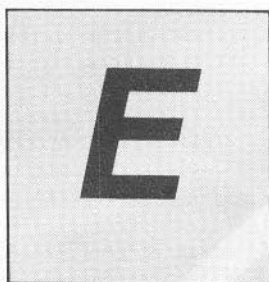
**Contes Escolars
Cicle superior**

(15 quaderns)

Francesc Sales

Il·lustracions:

Eulàlia Sariola



**Quaderns d'Ortografia
Cicle inicial**

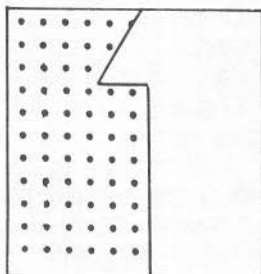
(9 quaderns)

M. Seix, A. Masip.

T. Mayor, E. Juvé.

Il·lustracions:

Montse Ginesta



**Quaderns d'Ortografia
Cicle mitjà**

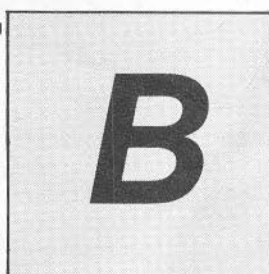
(2 quaderns)

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'AUTOAVALUACIÓ: UN INSTRUMENT EDUCATIU DESAPROFITAT

Cada vegada és més evident que el procés d'aprenentatge que els alumnes fan dins el marc escolar no acaba en finalitzar els estudis (obligatoris o no), sinó que la complexitat del món en el qual vivim fa que continuament hàgim de revisar els coneixements que hem adquirit o bé aprendre'n de nous.

Per això l'escola ha de tenir present que més que l'adquisició de coneixements, cal que potenciï la capacitat i disposició per a aprendre.

Perquè hi hagi aquest aprenentatge constant, cal que la persona que el faci se senti estimulada a trobar resposta a les diferents situacions que el medi li vagi presentant i reaccioni davant d'aquests estímuls, per tal que vagi desenvolupant les seves potencialitats.

Però la resposta a aquests estímuls solament es donarà si cada persona sap adonar-se que els esforços que fa representen un avenç cap a aquest procés de formació. Cal, doncs, una avaluació constant del procés que informi o faci saber a l'individu quins són en cada moment els seus progressos. Dins d'aquesta perspectiva ens cal buscar el veritable sentit del terme avaluació, perquè compleixi aquesta funció.

L'autoavaluació

Avaluar ha estat durant molts anys un terme que s'ha associat a diversos signi-

ficats: dades que recorda l'alumne, exàmens, notes,... Tots tenen, però, una cosa en comú: es tracta de valorar quina quantitat de coneixement dels que ha transmès el professor ha fet seus l'alumne.

Darrerament comencem ja a adonar-nos que no és solament aquest control d'èxits o fracassos, sinó que l'avaluació ha de formar part de la programació i, per tant, ha de ser el mitjà pel qual podem anar-la reajustant per aconseguir els objectius que ens havíem proposat. És a dir que, de fet, també avaluem la pròpia programació.

Als alumnes, tot i ser els protagonistes d'aquest procés avaluador, solament els atorguem un paper de subjectes passius de les observacions que els professors fan respecte al seu procés d'aprenentatge.

D'aquesta manera oblidem un aspecte de l'avaluació molt important. Si com hem dit abans, l'objectiu és que sigui capaç de desenvolupar al màxim les potencialitats de l'alumne, cal que l'avaluació el faci conscient dels seus progressos i dificultats perquè li serveixin d'estímul per continuar endavant.

Així, doncs, no podem oblidar aquest aspecte fonamental de l'avaluació, el fet que cada alumne pugui conèixer quina és la seva situació respecte als objectius proposats, és a dir, que sàpiga on és i quines dificultats té respecte al procés d'aprenentatge.

Aquesta dimensió de l'avaluació l'hem d'entendre, doncs, com la manera per mit-

jà de la qual el que aprèn és conscient del seu propi aprenentatge. A partir d'aquest coneixement pot tenir una resposta activa a través de la qual podrà augmentar el desig espontani de continuar aprenent. En definitiva, ens cal que l'alumne aprengui a autoavaluar-se.

La tendència a l'autoavaluació és pròpia de totes les persones. Per això l'escola no només no pot deixar-la de banda, sinó que cal que ajudi els alumnes a sistematitzar-la, perquè cada vegada puguin conèixer amb més precisió quina és la seva situació i puguin avançar cap als objectius proposats.

Creiem que l'autoavaluació és una eina de valor inestimable que encara tenim infrutilitzada. En efecte, l'objectiu essencial de l'educació és posar tots els recursos per ajudar que les persones aconseguixin governar-se a si mateixes, elaborar un pensament propi, en definitiva créixer mentalment. Per a aconseguir aquesta autonomia moral, l'autoavaluació és, sens dubte, un dels instruments més adients.

Objectius de l'autoavaluació

Partint de la idea exposada anteriorment, l'autoavaluació té un clar significat formatiu, ja que pretén que cadascú adquireixi un judici propi sobre els objectius aconseguits per poder seguir avançant cap a uns altres.

L'autoavaluació ha de ser, doncs, la manera mitjançant la qual l'alumne aprèn a valorar els nivells de realització del seu treball i de l'adquisició i execució del procés d'aprenentatge amb la finalitat de desenvolupar les seves aptituds i la seva personalitat.

En definitiva, l'autoavaluació és fer prendre consciència tant dels avenços que es van fent com dels déficits. Pot semblar una paradoxa, però creiem que un alumne no assoleix un objectiu fins el moment

en què no s'adona del que li falta per assolir-lo.

Així, doncs, quan la persona que està aprenent és capaç de jutjar amb seguretat la correcció o la incorrecció de la seva resposta, podem dir que hi ha un domini del que s'aprèn.

Aquest judici sobre el propi aprenentatge l'ha de potenciar l'escola. La feina del professor ha de ser, doncs, preparar l'alumne perquè pugui autoavaluar-se amb més precisió al més aviat possible.

És aquest el sentit que creiem que cal donar a l'autoavaluació. Hem de rebutjar totalment aquesta pràctica entesa a base de qualificacions. No podem dir als alumnes que es posin la nota, ja que això més que fomentar un criteri realista possiblement portaria a recompensar aquells alumnes que voluntàriament o involuntàriament, haguessin sobreestimat el seu rendiment i, per contra, podríem perjudicar els que no ho fessin. No es tracta de simplificar la qüestió. Això no té cap mena d'interès i, a més a més, és equivoc, ja que qui qualifica l'alumne és, finalment, el professor.

Aleshores, quin significat ha de tenir per a l'alumne l'autoavaluació dins el marc de l'escola?

1. Ha de ser una revisió constant de l'evolució del seu procés.
2. Ha de ser la manera de fer-se conscient dels seus progressos o deficiències respecte als coneixements i tècniques adquirides.
3. Ha de fer-li veure quina és la disposició respecte al procés d'aprenentatge.
4. Ha d'informar-lo del seu nivell de participació en les activitats que es fan dins el marc escolar.

Com a síntesi podríem dir que es tracta que l'alumne vagi adquirint un grau de maduresa que li permeti sentir-se estimulat i reaccionar davant les múltiples situacions en les quals s'anirà trobant.

Activitats que fomenten l'autoavaluació

A la classe podem crear condicions per tal que es vagi adquirint una certa capacitat d'autoavaluar-se. Com pot fer-se això?

1. Creant unes condicions de diàleg. L'alumne ha de sentir-se un membre actiu del grup i, com a tal, ha d'aprendre a opinar. Si el professor emet judicis (el que passa és..., heu de...) no l'ajuda que pugui formular els seus propis criteris. Per això, una actitud que fomenti el diàleg, en la qual sigui escoltada l'opinió de tothom, afavoreix l'elaboració de criteris propis.

2. Valorant l'aprenentatge no pas en funció d'unes qualificacions, sinó en funció del propi avenç personal, respecte a uns objectius.

Cal anar cap a una avaluació que serveixi no pas per a coaccionar els alumnes, sinó per a educar-los. Per això és necessari que l'alumne entengui els judicis que es fan sobre ell, que compregui les qualificacions que li posa el professor com a indicadors de la seva evolució. En la mesura que això sigui així, perd sentit l'actitud picaresca per aprovar, mentre que es desenvolupen unes ganes per saber, madurar i, en definitiva, aprendre.

Descripció d'una experiència

Dins el marc que acabem de descriure, vam iniciar amb alumnes de 8è d'EGB durant el curs 1985/1986 una experiència que podria ser un primer pas cap a una concreció d'aquests plantejaments.

El punt de partida va ser el fet que, en lliurar les qualificacions, tot sovint hi havia «sorpreses» en el sentit que algunes notes no corresponien amb les que els alumnes esperaven i, en conseqüència, causaven desànim i frustració.

Si l'avaluació només té una finalitat qualificadora, pot tenir conseqüències se-

rioses, ja que a partir de l'EGB aquests resultats tenen un fort ressò social. Les notes són un factor de prestigi personal dins del grup i, també, són un rendir comptes del propi treball a la família, la qual cosa és, a vegades, angoixant.

Davant d'aquesta situació, tenint en compte que el que volíem era que l'alumne adquirís una maduresa personal per tal de fer-se conscient dels seus veritables avenços, vam pensar que el que calia era justament ajudar-lo en aquest procés d'autoreflexió. D'aquesta manera es desbloquegen les situacions que es poden viure com a injustes i, també, l'angoixa que poden crear els resultats obtinguts.

Vam decidir centrar el nostre treball en dues matèries: la Llengua Catalana i les Ciències Socials, impartides per una mateixa professora. L'experiència va fer-se en una sessió de tutoria alguns dies abans de lliurar als alumnes les qualificacions corresponents a una avaluació. Si bé aquestes qualificacions ja s'havien comentat amb tots els professors del curs en una junta d'avaluació, els alumnes encara no les coneixien, cosa que assegurava que no hi hauria cap mena d'interferència entre ells i el professor.

Per concretar els aspectes sobre els quals ens interessava aprofundir, vam elaborar un qüestionari per a cada una de les dues matèries, que havien de respondre separatament i de forma individual. Amb això volíem aconseguir:

1. Fer-los adonar que les qualificacions dels professors no solament són el resultat d'uns treballs o proves, sinó que d'altres aspectes com l'interès per l'aprenentatge o l'actitud també són tinguts en compte a l'hora de qualificar.

2. Fer veure la importància que ha de tenir per a ells no només el resultat, sinó la relació entre l'esforç que fa i el rendiment que obté del seu treball.

3. Obrir un procés de reflexió i diàleg

sobre les qualificacions que permetés atenuar la càrrega social que porten i que els ajudés a valorar els companys i ells mateixos com a persones i no pas en funció de les notes.

4. Recollir suggeriments per adequar la metodologia de treball als seus interessos.

Aquests qüestionaris feien referència als temes treballats durant una avaluació. El conjunt de preguntes s'orientava cap a dos aspectes diferents:

a) Les que es referien al nivell acon-

seguit en l'adquisició de coneixements i tècniques

b) Les que es referien a l'actitud que tenien envers la matèria i els hàbits de treball.

Finalment hi havia dues preguntes de tipus global. A la primera se'ls demanava una valoració general referida als aspectes esmentats. A la segona els demanàvem suggeriments que, segons el seu criteri, caldria incorporar tenint en compte els seus interessos.

Un d'aquests qüestionaris va ser el següent:

CIÈNCIES SOCIALS

Autoavaluació

8è EGB

1. Els conceptes bàsics d'aquesta avaluació han estat:

- 1r. Problemes dels obrers
- 2n. El moviment obrer
- 3r. Les colònies tèxtils
- 4t. L'Eixample de Barcelona
- 5è. El Modernisme

Valora de 0 a 3 la dificultat que ha tingut per a tu cadascun d'aquests conceptes, segons aquesta puntuació: 0 = gens; 1 = poca; 2 = força; 3 = molta.

2. Valora el teu nivell de domini dels conceptes:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
gens										del tot

3. Les tècniques que hauries d'haver adquirit són:

- Mapes
- Comentari de plànols
- Gràfiques sobre horaris de treball
- Itineraris per Barcelona

Valora de 0 a 3 el grau d'adquisició de cadascuna.

4. Valora el teu nivell de domini de les tècniques:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
gens										del tot

5. T'han interessat els conceptes treballats en aquesta avaluació?
Quins sí? (indica els números)
Quins no?
6. Durant aquest període has hagut de necessitar molta ajuda o te n'has sortit bé tot sol?
7. A classe et costa estar atent?
— No em costa gens
— Em costa molt Per què
8. Et costa prendre apunts?
— No
— Sí Quan?
9. Consultes llibres per tal d'ampliar o aprofundir els coneixements?
— No
— Sí Quan?
10. Entens, normalment els conceptes?
— Sí
— No Quan?
11. Memoritzes fàcilment els conceptes?
— Sí
— No Quan?
12. Creus que la teva feina és ben presentada i polida?
— Sí
— No Quan?
13. Si no has pogut fer un treball a temps, què fas?
— No el lliures
— El copies a darrera hora d'un company
— Demanes poder lliurar-lo un altre dia
14. La relació entre el teu esforç i el teu rendiment creus que és:
— Treball molt i rendeix molt
— Treball molt i rendeix poc
— Treball poc i rendeix molt
— Treball poc i rendeix poc
15. D'acord amb totes aquestes reflexions, quina et sembla que hauria de ser la teva qualificació de Ciències Socials en la 2ª. Avaluació?
Quines coses has tingut en compte a l'hora de decidir aquesta nota?
16. Quines coses afegiries respecte l'organització de la classe, de les Ciències Socials, dels treballs, de les sortides...

Dels resultats obtinguts, en destaquem els aspectes següents:

1. Les dificultats que ofereix cada concepte estan en relació inversa a l'interès que desvetlla. Les dificultats sorgeixen, doncs, de la manca d'interès d'alguns temes. Cal dedicar més esforços a la motivació abans d'abordar els temes. Tot el que es faci en aquest sentit serà rendibilitzat després, ja que hi haurà menys dificultats.

2. A l'hora d'autoavaluar-se, compten fonamentalment les proves i treballs realitzats, encara que també s'esmenten altres aspectes: el comportament, la comprensió, l'atenció...

3. Quan la pregunta fa referència a algun aspecte que a l'alumne li costa d'admetre, respon d'acord amb la categoria més tolerable, però tot seguit hi afegeix una matisació que la contradueix. Per exemple: «Treball molt, però no m'hi mato gaire». Caldrà, doncs, que en elaborar els qüestionaris anem en compte amb la formulació de les preguntes, ja que poden condicionar molt les respostes.

4. Gairebé la majoria de nois i noies expressen la sensació que rendeixen menys del que es podria esperar del seu nivell de treball. Caldrà reflexionar entre tots sobre aquesta sensació, ja que, si no, pot ser una font important de frustració i desànim.

5. Alguns diuen que els resulta més difícil la memorització quan preparen una prova. Això ens indica que en alguns casos el neguit que generen els exàmens és excessiu i, en conseqüència, disminueix el rendiment. Cal un cert nivell de neguit per obtenir un aprofitament òptim de les pròpies capacitats. L'excés o la insuficiència de tensió fan minvar els resultats.

6. Quan no s'ha fet un treball, dema-

nen poder-lo lliurar en una altra data en lloc de copiar-lo. Aquest és un indicador de confiança envers el professor i d'honestat personal dels alumnes. Convé no malmetre'l amb una excessiva rigidesa.

7. S'observa que coincideix el domini de conceptes amb la nota. Sembla, doncs, que per a l'alumne els altres factors són força irrelevantes. Per més que insistim que a l'hora de qualificar tindrem en compte el treball, l'activitat, l'esforç, l'actitud, etc., per a la major part dels alumnes el que compta finalment és el que s'ha retingut.

8. La majoria no demana cap ajuda ni als pares ni als germans grans perquè creuen que no en necessiten. Això pot indicar un grau força alt d'autonomia personal en el treball o, fins i tot en algun cas, de desconeixement de les pròpies limitacions.

9. Predomina el costum de consultar llibres per fer els treballs o aprofundir algun concepte. Això corrobora el grau d'autonomia personal de què parlàvem en el punt anterior.

10. Aporten moltes més iniciatives de cara al futur en Ciències Socials que no pas en Llengua Catalana. Atès que en aquest cas les impartia la mateixa professora, fa pensar que és la pròpia matèria la que convida més a fer suggeriments.

11. La majoria de propostes són de tipus organitzatiu:

- fer més sortides
- fer més treball en grup
- seguir un horari més flexible.

Conclusions

Evidentment que aquesta és una petita mostra d'una activitat que gira al voltant

de l'autoavaluació. No podem dir que a partir d'aquí els alumnes tinguin ja plena consciència del seu progrés, però creiem que activitats d'aquest tipus poden contribuir a adquirir més habilitat i precisió a l'hora de fer una valoració sobre el propi aprenentatge i no tan sols mentre sigui estudiant.

Es tracta, doncs, de crear hàbits i donar criteris que possibilitin la conscienciació dels alumnes i que aquesta actitud reflexiva es projecti cap a d'altres aspectes de la pròpia vida.

A la vegada es una eina que pot ajudar a millorar la pròpia programació del mestre, replantejant qüestions, afegint-n'hi, modificant aspectes, etc. És un vehicle de retroalimentació de la pròpia programació.

Com a síntesi, creiem que l'autoavaluació impulsada dins el sistema escolar, pot respondre a:

— Una forma d'adquirir maduresa personal (autonomia).

— Un instrument per mitjà del qual cada persona s'enfronti a ella mateixa i pugui anar avançant.

Entesa així, l'autoavaluació és una part molt important de la feina a fer a l'escola, en la qual els professors han d'ajudar a adquirir aquesta consciència personal a cadascun dels alumnes.

**Pere Inglès i Pedrero
Montserrat Oller i Freixa**

juliol de 1988

Bibliografia

- ALLAL, L., *Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación*, Infancia y Aprendizaje, Madrid 1980.
- DE KETELE, J. M., *Observar para educar*, Visor, Madrid 1984.

PROGRAMA

HIVERN 89



- * cursos
- * xerrades
- * grups de treball

Consulteu el programa que trobareu a l'Associació a partir del 19 de gener. Matrícula del 30 de gener al 3 de febrer.

Associació de Mestres "Rosa Sensat"
Còrsega 271, baixos. 08008 Barcelona. Tl: 237.07.01



Premi de Pedagogia Rosa Sensat

La nit del propassat 25 de novembre es va reunir el Jurat del Premi de Pedagogia Rosa Sensat. Després de les atentes lectures de les obres presentades i de les deliberacions pertinents, el Jurat va decidir declarar desert el premi d'enguany.

Congrés d'Educació ambiental a Roma

L'Associació va ser convidada a participar a un congrés que sobre Educació ambiental es va celebrar a Roma a primers de desembre. L'Araceli Vilarrassa hi va anar de part de l'Associació i va presentar una ponència. Al Servei de cursos i a la biblioteca de l'Associació hi ha la documentació referent al tema. Qui hi estigui interessat pot demanar-la.

Ha estat una bona ocasió per veure com s'organitzen i com treballen els professionals de l'ensenyament en l'àmbit europeu. També ha servit per constatar que és un fet la «internacionalització» de Rosa Sensat.

Jornades de Justícia i Canvi Social

L'Associació ha participat, també, a les Jornades de Justícia i Canvi Social que es van fer el mes passat a Barcelona. Es van presentar dues comunicacions: «Un nou model de Justícia: un projecte de desenvolupament amb el compromís de la comunitat», presentada per Angel Marzo, i «L'Escola en el vèrtex entre la Societat i la delinqüència», presentada per Teresa Codina.

A l'Associació hi ha la documentació referent a aquestes jornades a disposició de tots.

Obres al principal

Han començat les obres de remodelació del principal, que havien esdevingut imprescindibles després del trasllat de la Biblioteca Rosa Sensat al nou local.



L'HORARI ESCOLAR: un repte a la qualitat

Recentment el problema de l'horari escolar ha començat a ser actualitat al nostre país a causa de molts factors: demandes de grups de pares, percepció de la disfuncionalitat de l'horari actual entre certs sectors de professionals i de pares, experiències alternatives en algunes escoles aïllades, obertura de negociacions sindicals sobre l'horari dels ensenyants, la comparació amb altres països de la Comunitat Europea, etc. Tot i el fet que la discussió sobre l'horari comenci a plantejar-se com a problema, som ben lluny de preveure com s'afrontarà aquest debat per part de l'Administració, els pares, els ensenyants i la societat en general, i de la seva eventual resolució.

Segons ha publicat fa poc el «Diari de Barcelona» el replantejament de l'horari que segueixen les escoles en el nostre país és un tema controvertit. Al Consell Escolar de Catalunya s'estudia la manera d'adaptar l'horari i el calendari a les necessitats de tots els implicats, fonamentalment pares i mestres, però no sembla senzill. Evidentment, trencar amb hàbits socials molt arrelats, amb les referències (de rendiment, de jornada laboral, de control i aparcament dels nens...) que un horari escolar té implícites, que afecten la vida quotidiana d'un col·lectiu social tan ampli, no sembla en principi gens fàcil.

Els mateixos sindicats de mestres a Catalunya no tenen posicions coincidents

sobre el tema, si bé hi ha una tendència a plantejar-se la jornada laboral dels mestres en termes de jornada continuada.

Entre els pares també hi ha diferències molt importants, des d'aquells que treballen fonamentalment en el sector de serveis i amb recursos culturals i econòmics per a gestionar-se el temps lliure propi i el dels seus fills, fins d'altres, la majoria, que no poden plantejar-se desenvolupar aquesta funció educativa de manera tan directa. Entre ambdós hi ha tot un ventall d'opcions diverses que en el seu conjunt posen en dubte la funcionalitat de l'actual horari escolar.

Els primers perquè voldrien que els seus fills seguissin un conjunt d'aprenentatges que es poden trobar en la oferta extraescolar, i l'horari escolar amb la seva extensió limita de fet aquestes possibilitats. D'altres perquè pensen que a l'escola també hi ha cabuda per a algunes d'aquestes activitats (música, idiomes, esports d'equip, tallers especialitzats, etc.) i es lamenten que fer-ho signifiqui per als nens i nenes una jornada «escolar» tan extensa. Finalment trobaríem un ampli sector que argumentaria una pèrdua de temps i d'esforços el descans del migdia. En la realitat podem trobar que a moltes escoles privades, que disposen a la pràctica d'una autonomia més gran en la gestió que les escoles públiques, es desenvolupen activitats complementàries que modifiquen

els límits de l'horari establert i que afecten pràcticament el conjunt dels infants escolaritzats.

La justificació d'un model horari

Allò que explica la vigència d'un model horari concret són les necessitats i hàbits socio-laborals i culturals de la població, i la seva relació amb la situació administrativa i la política educativa concreta. En base a aquest binomi s'articularen els criteris pedagògics que racionalitzen el model que finalment es configura. Així podem entendre les diferències, però també les semblances, entre països d'una mateixa àrea socio-econòmica.

d'adaptar-se als usos socials de cada comunitat.

Quan es comenta que l'actual fórmula horària té clares connotacions d'un model social basat en el modus de producció agrari no significa que sigui totalment inútil. El fet que hagi resistit el pas del temps n'és una prova. El que probablement tingui molt poc sentit, en la realitat d'avui, és el fet de convertir-la en l'única fórmula possible, en intocable, i que sigui idèntica per a tots.

Què ha canviat en la societat d'ençà que hi ha l'horari actualment vigent? Són òbviament moltes les transformacions que hi ha hagut al nostre país. S'ha passat d'una societat rural, amb els seus modes de socialització i relació grupal, als models culturals de les societats urbanes.

LA SITUACIÓ EN ALGUNS PAÏSOS DE LA CEE

Pais	Total hores lectv./curs	Horari de classe	Temps (h) interrupc.	Dia-es que descansen
Espanya	890	9-12/15/17	(3)	dissabte
Alemanya F.	700	7,45-12,15	—	dissabte tda.
Bèlgica	942	8,30-12/14-16	(2)	dimecres tda. dissabtes
França	948	830-11,30/13-16	(1,30)	dimecres
Itàlia	860	8,30-12,30	—	dissabte tda.
P. Baixos	880	8,30-12/14-16	(2)	dimecres tda. dissabte
Regne Unit	—	8,30-12,15/14-16	(1,45)	dissabte

Font: *Crònica d'Ensenyament*, octubre de 1988.

En la revisió dels textos legals que regulen el temps d'escolarització sorgeixen sempre dos aspectes, els dies lectius, el nombre d'hores diàries, ben explicitat, i les fórmules de la seva aplicació, enunciat en termes de criteri, i eventualment regulat per normes de rang molt inferior, reglaments en la LGE, donada la necessitat

Avui el 85% de la població catalana és urbana. L'estructura familiar ha variat sensiblement, especialment amb la incorporació de la dona al món del treball. En el darrer període, ja en la dècada dels 80, s'han iniciat transformacions molt importants dels sectors laborals dominants i en els models d'organització del treball.

També les expectatives davant l'escola han variat de forma radical com a resultat del seguit de canvis que tots coneixem. Si bé l'escola encara compleix una important funció de control social o «guarderia», no ho és sense que els pares i el conjunt de la societat sigui també exigent amb la formació i amb els procediments que se segueixen per dur-la a terme.

Quan s'ha plantejat una proposta pedagògica renovadora s'han modificat qualitativament els elements implicats en l'educació. Quant als aspectes personals, han canviat el paper i la funció del mestre i del nen; els pares i la comunitat s'han incorporat a la tasca educativa. S'han modificat els continguts i els mètodes, l'organització humana i el tipus de recursos necessaris. Aquest conjunt de canvis ha alterat profundament les dimensions tradicionals de l'espai i també la del temps escolars.

Tot això significa, en la nostra perspectiva, una modificació qualitativa dels supòsits en els quals es basa l'actual model horari i la raó de fons dels arguments que tendeixen a posar-lo cada vegada més en qüestió.

El temps en l'activitat educativa

En el marc del *temps escolar* cal distingir entre el temps d'aprenentatge, amb tota la seva diversitat de tipus i situacions, el temps per a la relació grupal o social i el temps lúdic i de descans.

L'escola té la funció de plantejar-se l'organització del temps de forma racional i adequada a les necessitats dels infants, és a dir, cal que l'horari es planifiqui des del doble vessant d'atenció a les necessitats de l'infant, i en una perspectiva global del temps escolar. D'aquí que s'hagi de veure la distribució del temps en funció dels dies lectius i dels dies o períodes de descans per setmana i durant l'any escolar.

Com es gestiona el temps escolar, a

partir de quins supòsits? Voldríem deixar ben establert que, al nostre criteri, gestionar un horari és gestionar un model de treball concret. Els criteris que s'adoptin posen de manifest les hipòtesis de treball pedagògic que hi ha al darrera de decidir-se per un model horari o un altre. D'altra banda, les decisions preses no són irrellevants respecte de les conseqüències que se'n deriven; un marc temporal determinat genera uns comportaments i uns efectes que condicionaran, al seu torn, les actuacions posteriors. Vegem sinó la creença dominant que hi ha un temps *bo* —matins i primeres hores— i un temps *dolent*, la resta. No cal dir que en la confecció dels horaris de moltes escoles aquesta tipologia del temps va associada a determinades activitats o matèries d'aprenentatge.

En el mateix exemplar del «Diari de Barcelona» es comentava l'opinió de la FAPAC en contra de l'horari continuat dels alumnes i els matins a les matèries acadèmiques i les tardes a complementàries. Tot i que comprenen aquesta opinió, caldria analitzar si en realitat obeeix a un plantejament racional ben explicitat per part dels ensenyants, o bé és una resposta que extensos sectors de mestres adopten per trobar uns mecanismes d'actuació que els facilitin donar sortida a la situació que han d'afrontar.

L'horari actualment vigent

El temps actual de la jornada escolar es reparteix pràcticament en dues meitats, de manera molt poc funcional segons els criteris que acabem d'exposar. Així tenim que per quatre hores i mitja de classe real, o menys si descontem entrades, sortides, etc., hi ha tres hores i mitja de descans. El conjunt de la jornada, però, ocupa els infants vuit hores —sense comptar el temps de transport a les grans ciutats— en intercalar-se l'extens període del dinar,

el més llarg en la llista de països de la taula. També som l'únic país industrialitzat que comença les classes a les 9 del matí.

Això és, anar a l'escola impossibilita gran nombre de nens i nenes de fer res més, inclosa la possibilitat que l'escola els ofereixi altres ofertes que les estrictament curriculars.

Deures, veure la TV, jugar, practicar algun esport, realitzar activitats culturals complementàries, trobar-se amb amics o germans, sopar, etc., ha de comprimir-se entre les 6 i les 11 (!) del vespre, després de la llarga jornada escolar.

Entrant en una anàlisi més detallada del problema, el més greu per nosaltres és el temps d'interrupció del migdia. Quina és la funció d'aquest espai? D'una banda, els alumnes han de descansar després d'un període de treball i han de dinar. A més, aquells que viuen a prop de l'escola poden veure els seus pares o familiars.

Però, què passa en realitat? És cobrir de manera eficaç aquests objectius? Anem a pams.

¿Trobaríem algun mestre que ens assegurés que després d'aquest els alumnes es troben més descansats que quan han sortit, a les 12? Creiem que aquest espai exageradament llarg només fa que acumular fatiga en els escolars. ¿Quins són els alumnes que dinen entre les 12 i la 1? i quants els que ho fan entre les 2 i les 3; especialment els que van a dinar a casa? ¿Poden fer els nois i noies que es queden a l'escola una activitat lúdica o complementària que realment els interessi? ¿o s'han de limitar a «estar» als patis i vestíbuls perquè els equipaments de les escoles, especialment les públiques, són molt limitats? Aquells que van a casa, ¿els pares els poden fer cas, en el supòsit que els vegin? ¿Es té present quins són els hàbits socials en l'horari i el tipus d'àpat que entre nosaltres significa el dinar? Llavors, què resol aquest horari als alumnes de la majoria de les aglomeracions urbanes?

Podríem concloure que els trasllats escola-casa o les dues i escaig hores de joc al migdia a les escoles, a més de la recent digestió, posen serioses traves a la capacitat d'atenció i de rendiment en el treball de molts infants. Pensem que seria d'extraordinari interès social que algú, especialment l'Administració, i sinó la FAPAC, els sindicats, o els MRP elaborés un estudi per saber què passa realment en aquestes hores, com s'omplen i amb quins recursos i es presentessin uns resultats que poguessin reafirmar o rebatre allò que afirmem.

La rigidesa de les ordres que regulen el model horari en l'actualitat i la seva disfuncionalitat tendeixen a provocar situacions injustes de «doble moral», perquè aquelles escoles que compten amb més recursos i autonomia financera els és més senzill cobrir aquests desajustaments amb una oferta d'activitats complementàries.

Qui gestiona el temps no lectiu?

D'altra banda, trobem la qüestió gens petita de qui ha de gestionar el temps que ocupa l'escola però que no és un temps estrictament curricular.

La resposta, amb l'actual model, sembla evident, aquest és un temps privat. Si els infants poden escollir entre quedar-se al centre o anar a casa, la responsabilitat és dels seus pares. Les APA han d'assumir, per tant, la funció de mantenir els serveis d'escolarització durant tres hores durant 178 dies, és a dir 534 h l'any, gairebé dos terços de les hores lectives totals. Però, per a molts nois i noies, ¿és un «temps privat» o un temps «a disposició» de l'escola? De fet, un càstig, uns deures, una entrevista, etc., poden ocupar aquest temps.

Cobrir un espai de temps tan considerable de la vida dels alumnes no és una qüestió menor, almenys no ens ho sembla. ¿Quins criteris s'adopten, i qui ho fa;

amb què es compta quant a orientacions, recursos o instal·lacions; qui s'ocupa de formar animadors-monitors de mitja pensió, o no cal fer-ho? Quin suport i de quin tipus troben les APAs en el seu esforç?

En el cas que les instal·lacions d'un centre siguin minses, l'APA, el Consell Escolar, els mestres i el conjunt de pares decideixen gestionar l'espai temporal del migdia d'una altra manera, per exemple seguint la jornada escolar, ¿per què no ho poden fer? ¿Qui discriminen o contra quin criteri pedagògic atempten? Si el Consell Escolar té la capacitat legal en els centres públics de resoldre en els apartats f, g i h de l'article 41.2 de la LODE, ¿per què no pot decidir, ateses certes condicions, en aquest aspecte?

Apunts per a una solució

En voler plantejar-se quina solució donar a algunes de les disfuncions que hem assenyalat es corre el risc d'oblidar-se del problema bàsic: solucionar els problemes dels alumnes, en el marc de les seves activitats intra i extraescolars. No ens sembla obvi insistir en aquest aspecte ja que les preocupacions pressupostàries de l'Administració, la preocupació per les conseqüències polítiques, o els problemes laborals que poden plantejar els col·lectius i sindicats d'ensenyants, poden ser factors «inhibidors» en la voluntat política d'abordar el problema.

Tarimateix, però, cal explicitar que no afrontar aquests problemes també té un cost per al conjunt de la població, en termes de temps, en els aspectes econòmic i polític, en la qualitat d'un servei capital com el de l'ensenyament.

Per tal d'encarrilar-se en una via de solució, pensem que a Catalunya seria bo oblidar-se de les males tradicions. Ens referim al fet que habitualment les reformes arriben gairebé sempre tard, quan ja és un clam la seva necessitat, i arriben de

forma imperativa i homogènia per a tots. ¿Seria tant difícil deixar de voler «complaure» a tothom i establir dos, màxim tres mòduls horaris, per tal que les mateixes comunitats escolars, previ acord de pares i mestres, s'hi poguessin acollir? Si la finalitat de fer tots el mateix és la de control, ¿no té els mecanismes de supervisió i seguiment suficients la nostra Administració per a garantir la qualitat necessària i els requisits que necessàriament s'han de cobrir?

Aquests dos o tres mòduls, això no obstant, haurien d'emmarcar-se en algunes decisions complementàries, consensuades amb els sectors corresponents:

- establir els dies lectius del curs acadèmic, i els períodes de descans o vacances infantils en uns termes més racionals que a l'actualitat;
- fixar la jornada laboral dels mestres, inclòs el temps de treball en comú;
- fixar els criteris per a la jornada acadèmica dels nens, donant els temps de descans mínims;
- fixar les condicions a partir de les quals una comunitat educativa pot prendre una decisió i establir a què s'obliga, i el període de temps que l'afectarà;
- l'Administració hauria de poder judicar la conveniència d'una decisió, i negociar-la en el seu cas, ateses una sèrie de condicions: equipaments, necessitats educatives expressades en el projecte educatiu, recursos disponibles i el paper i la capacitat de gestió de l'APA;
- negociació entre Administracions autonòmica i local de les seves respectives competències, responsabilitats i recursos pel que fa la gestió i funcionament del temps escolar no lectiu.

Seria pretencions, per la nostra part, que entréssim a concretar quins mòduls serien els més oportuns, a causa de la nostra perspectiva que cal partir d'una situació consensuada. No obstant això, un pri-

actualitat

mer mòdul podria ser ben bé l'actual en el cas que els interessats ho vulguin. Però no oblidem que la gestió del model horari, la fem precedir dels elements correctors que acabem d'enunciar.

En un període que l'Administració hauria d'establir, caldria fer un seguiment d'experiències minoritàries, que tenen una llarga tradició de funcionament amb l'acord de tota la comunitat escolar, o atendre determinades demandes per tal de fer-ne un seguiment, i que poden significar models complementaris a l'anterior. Si

aquest tipus d'experiències s'ignoren, o es fan desaparèixer, com ara és el cas, sense cap mena d'avaluació ni control de com han funcionat, ¿com es tindran els arguments i criteris necessaris per a poder establir més endavant les negociacions amb les diverses parts que reclamen una racionalitat més gran en la planificació del treball amb els nostres alumnes?

Joan Rué
Hortènsia Tolosana

COL·LECCIÓ GENT NOSTRA

Titols publicats: 1 **GAUDI** per Joan Bassegoda i Nonell, 2 **VERDAGUER** per Antoni Carner, 3 **MARAGALL** per Joan A. Maragall, 4 **GIMENO** per Enric Jordi, 5 **CLARA** per Josep M. Infiesta, 6 **CASAS** per Francesc Fontbona, 7 **CASALS** per Jesus Garcia-Pérez, 8 **GUIMERA** per Guillem-Jordi Graells, 9 **RUSIÑOL** per Jaume Socias, 10 **TOLDRA** per Manuel Capdevila, 11 **DOMENECH I MONTANER** per Joan Bassegoda, 12 **PLA** per Josep M. Castellet, 13 **CASELLAS** per Joaquim Bochaca, 14 **CLARASÓ** per Noel Clarasó, 15 **SAGARRA** per Lluís Permanyer, 16 **MONTURIOL** per Santiago Riera i Tuebols, 17 **DALI** per Jaume Socias, 18 **VAYREDA** per Montserrat Vayreda, 19 **FORTUNY** per Rafael Santos Torroella, 20 **VIVES** per Angel Sagardia, 21 **PRAT DE LA RIBA** per Josep M. Figueres, 22 **PIJOAN** per Enric Jordi, 23 **MANÉ I FLAQUER** per Josep Tarin Iglesias, 24 **MOMPOU** per Manuel Valls i Gorina, 25 **CHARLIE RIVEL** per Josep Vinyes, 26 **MIR** per Francesc Fontbona, 27 **POMPEU FABRA** per Josep Miracle, 28 **BLUME** per Antoni Sala, 29 **BALAGUER** per Maria Pilar Queralt, 30 **TORTOLA VALENCIA** per Irene Peypoch, 31 **PUJOLS** per Xavier Renau, 32 **XIRGU** per Antonina Rodrigo, 33 **GAMPER** per Nicolau Casaus, 34 **VENTURA GASSOL** per Josep M. Ainaud de Lasarte, 35 **TRUETA** per Antonina Rodrigo, 36 **BARRIENTOS** per Josep M. Colomer Pujol, 37 **MORERA** per Xose Aviñoa, 38 **PRIM** per Joan Garrabou, 39 **D'ORS** per Enric Jordi, 40 **GASPAR DE PORTOLÀ** per Josep Ll. Alcofar Nassaes, 41 **FOLCH I TORRES** per Josep M. Miracle, 42 **PUGI I CADAFALCH** per Joan Bassegoda, 43 **DURAN I BAS** per Josep Tarin-Iglesias, 44 **JOFFRE** per Joan Garrabou, 45 **VICTOR CATALÀ**

per Josep Miracle, 46 **ALBENIZ** per Angel Sagardia, 47 **OPISSO** per Josep M. Cadena, 48 **RIBA** per Albert Manent, 49 **LLULL** per Miquel Batllori, 50 **MACIÀ** per Josep M. Ainaud de Lasarte, 51 **NONELL** per Francesc Fontbona, 52 **HIPÒLIT LAZARO** per Ramon Sabatés, 53 **MATA** per Joaquim Toro, 54 **MUNTANER** per Miquel Coll i Alentorn, 55 **JUNCEDA** per Montserrat Castillo, 56 **SERRAT** per Jordi Sierra i Fabra, 57 **CAPABLANCA** per Marià Fontrodona, 58 **CLAVÉ** per Pere Artis, 59 **JULIO ANTONIO** per Josep M. Infiesta, 60 **TRISTANY** per Joan Garrabou, 61 **GRANADOS** per Antoni Carreiras, 62 **JUNYENT** per Teresa M. Sala, 63 **VALENTÍ ALMIRALL** per Josep M. Figueres, 64 **LOLA ANGLADA** per Francesc Granell, 65 **RAQUEL MELLER** per Javier Barreiro.

COL·LECCIÓ TERRA NOSTRA

Titols publicats: 1 **LA TERRISSA CATALANA**, per Emili Sempere, 2 **MIRATGES DE CADAQUÈS**, per Anna Maria Dalí, 3 **LA PATUM DE BERGA**, per Jaume Farràs, 4 **EL PANTOCRATOR ROMANIC DE LES TERRES GIRONINES**, per Antoni Noguera (2 volums), 5 **LA RAMBLA I ELS SEUS MISTERIS**, per Josep M. Carandell, 6 **LLEGENDA I ENCÍS DE MONTSERRAT**, per Osvald Cardona, 7 **VISIÓ DE L'ALTA GARROTXA**, per Estanislau Torres, 8 **ELS VINS DEL PENEDES**, per Miquel A. Torres, 9 **ELS CARRILETS DE CATALUNYA**, per Manuel Maristany, 10 **L'EMPORDÀ MÀGIC**, per Montserrat Vayreda, 11 **EL MONTSEC**, per Josep Maria Serrano, 12 **EL MONESTIR DE PEDRALBES**, per Assumpta Escudero, 13 **SANT PAU, HOSPITAL MODERNISTA**, per Consol Bancells, 14 **EL POBLENOU**, per Xavier Benguerel, 15 **GUIA DE GAUDÍ**, per Joan Bassegoda i Nonell.

EDICIONS DE NOU ART THOR

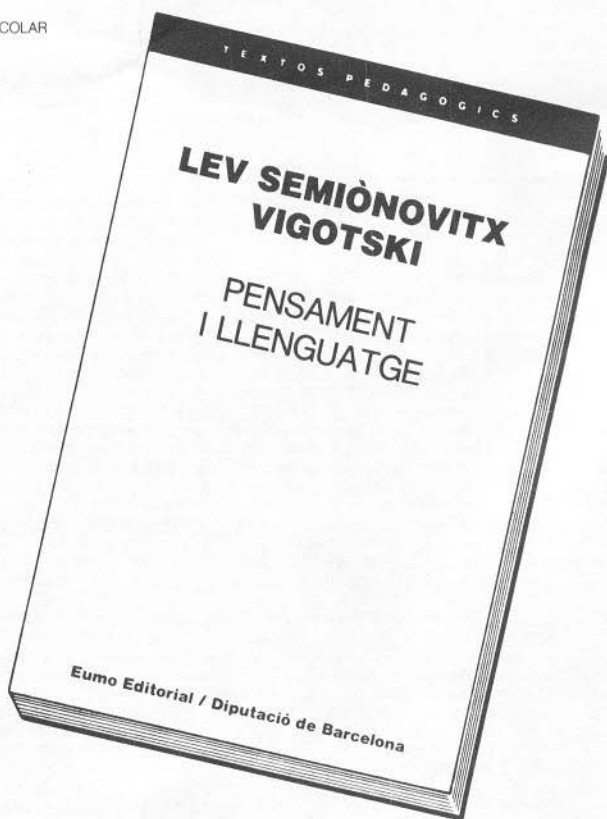
Plaça Gala Placidia 1, 08006 Barcelona. Tel.: (93) 218.11.97

TEXTOS PEDAGÒGICS

En els seus escrits Vigotski es manifesta com a bon cirurg i propedeuta per tractar els problemes del procés ensenyament-aprenentatge. Una lectura atenta i reflexionada d'aquest recull de textos suggereix un gran nombre d'idees per comprendre i millorar la pràctica de l'ensenyament.

Titols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR
Alexandre Gali
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS
Jean Piaget
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ
Jean Jacques Rousseau
- 6 SUMMERHILL
A. S. Neill
- 7 PEDAGOGIA I VIDA
Joaquim Xirau
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS
Johann 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 PRÀCTICA
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
- 16 PAIDEIA, PROTÀGORAS,
DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS



Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

Introducció i tria de textos
d'Ignasi Vila i Rosa Colomina

BON DIA, SENYOR JUTGE!

Bon dia, senyor jutge. Me'n vaig assabentar un bon matí en comprar el diari. La notícia era aquesta: responent a les seves reivindicacions salarials, el govern havia decidit augmentar-li el sou, en raó d'un 30% en dos anys. Així vostè i el seu col·lectiu s'equipararien, deia el diari, als jutges de la CEE.

Enhorabona! Era dimarts, m'esperaven els nens de la meva classe; vaig tancar el diari i vaig apressar el pas. Vostè també devia anar cap al jutjat.

Així dona gust, senyor jutge, sense manifestacions, ni vagues... sense estrafer el gest, amb elegància, entre cavallers, en un diàleg civilitzat i ponderat.

I no és que tingui res en contra d'aquest augment en el seu salari; el que succeeix, és que em veig empesa a fer un paral·lelisme entre les seves reivindicacions i les dels mestres, entre el seu sector i el meu.

La notícia de com s'ha resolt feliçment el seu problema va arribar els mateixos dies en què s'asseien a parlar de nou, passat el parèntesi de l'estiu, els representants sindicals dels mestres i els membres

de l'Administració. Ara, finalment, el novembre, als mestres se'ns ha reconegut part dels nostres drets salarials i professionals. Com veu el nostre camí ha estat més llarg i costerut. Compari: el mes de juny va sortir a la llum pública la reivindicació salarial dels jutges, just quan els mestres ja portaven quatre mesos de conflicte, per una semblant reclamació. Quatre mesos en què ja havíem estat la «bugada» del carrer, quan ja ens les havíem sentit a dir de verdes i de madures, quan tot un senyor ministre d'Educació havia mentit públicament sobre els nostres sous reals, quan ja s'havia manipulat l'opinió pública per fer impopulars les nostres reivindicacions. Quan ja havien començat els descomptes als nostres salaris, salaris ja de per si prou magres.

Ara, ja era hora!, els mestres respirem alleugerits, però, senyor jutge, acabo amb una pregunta: Vostè que sap de justícia, diguim, si us plau, vist el procés del seu «conflicte» i del nostre, ¿és això just o es pot parlar de greuge comparatiu?

Montserrat Galicia

LA BIBLIOTECA ROSA SENSAT

La Biblioteca Rosa Sensat de l'Associació de Mestres s'iniciava l'any 1965 amb la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Amb l'ampliació de l'any 1978 es va tenir l'oportunitat d'obrir-la al públic i d'augmentar els diversos fons. A partir d'aquell moment l'ampliació progressiva ha fet necessària l'habilitació dels nous locals que es van inaugurar el curs passat (23 de març de 1988; vegeu «Perspectiva Escolar», núm. 124, abril 1988, p. 45).

El fons

El fons que conté és especialitzat en pedagogia i adreçat particularment a mestres i a totes aquelles persones dedicades a l'ensenyament i/o interessades en el món de l'educació. Consta de:

Llibres: Superen els 25.000 volums. Formen seccions a part el «Fons Històric», llibres editats abans del 1940 i que procedeixen, en gran part, de llegats de mestres; el «Fons Infantil», de llibres d'imaginació, format amb la col·laboració del Seminari de Bibliografia Infantil, que en fa la selecció i publica «Quins llibres han de llegir els nens?».

Revistes: El fons de publicacions periòdiques està format per: 180 títols (amb 47 revistes editades a l'estranger), col·lec-

cions de publicacions tancades (entre les quals destaquen les anteriors a 1940, com «Quaderns d'estudi», «Butlletí dels mestres», etc.), un recull de revistes d'escoles fetes pels alumnes i una col·lecció incipient de revistes dels Moviments de Renovació Pedagògica.

Audio-visuals: Format actualment per 44 videocassettes, 7 films, 19 discs, 22 cassettes, 108 col·leccions de diapositives i 79 muntatges àudio-visuals, s'ofereixen en préstec gratuït a les escoles i institucions que sol·licitin el servei.

Catàlegs

Per als llibres:

Catàleg alfabètic d'autors. Hi figuren totes les obres de la biblioteca, sota el nom de l'autor personal o corporatiu, o bé pel títol quan no consta l'autor o són més de tres.

Catàleg sistemàtic de matèries. Conté les obres classificades per la matèria que tracten seguint l'Adaptació de la Classificació Decimal per a les biblioteques catalanes. Per als usuaris s'ha confeccionat un índex alfabètic que envia del concepte al número de la classificació.

Per a les narracions infantils s'ha realitzat també un catàleg de títols i un d'il·lustracions.

Per a les revistes:

Catàleg alfabètic de revistes i Catàleg alfabètic de matèries per al buidat dels articles que poden ésser d'interès per als lectors. La classificació adoptada en aquest darrer catàleg és l'ordre alfabètic del mot o mots que expressen el tema de l'article triat.

Per als àudio-visuals:

Catàleg alfabètic d'autors i catàleg sistemàtic de matèries.

Serveis

La biblioteca disposa de lloc per a 50 lectors.

Ofereix:

- Informació i orientació als lectors.
- Prèstec immediat dels llibres i revistes perquè se'n pugui fer fotocòpies.
- Accés a llibres, tesis, ponències de congressos, articles de revistes de difícil localització, mitjançant la col·laboració amb altres institucions.

L'ILLA DEL TRESOR (O, SI HO PREFERIU, HOMENATGE AL PRESTATGE)

Digressió nostàlgica entorn del temps i la lectura

Hi ha una illa a l'Eixample barceloní que té un tresor. O més ben dit, més d'un. Això no és una història de pirates i corsaris, certament, sinó de revistes i bibliotecaris. O més ben dit, de bibliotecàries. Però anem a pams i comencem des del principi. És a dir, des de la memòria subjectiva.

Encetaré aquest escrit amb una grèmo-la: quan teníem tot el temps del món, no disposàvem de llibres ni de revistes. Ara que el temps es fa fonedís, els llibres ens envolten amb la urgència de la seva seducció de paper. Permeteu-me començar amb aquesta petita digressió nostàlgica abans d'entrar en matèria. Però també el record forma part de la matèria en qüestió: les revistes d'educació.

Temps era temps, quan el franquisme

no era una lliçó de l'àrea de socials, sinó un poderós i pesant teló de fons que ens ofegava, un llibre era un tresor i una revista una joia. Entenguem-nos: no qualsevol llibre o revista. Només ho eren aquelles publicacions, recercades fins i tot més enllà de les fronteres i de les muntanyes, que ens portaven alguna mena de llum tant a la raó com al cor. No és mera retòrica: llibres i revistes ens il·luminaven la raó i ens besaven el cor amb la pacífica força de les idees, dels conceptes i dels sentiments ja pressentits, però no expressats encara amb claredat i fermesa. Quan somniàvem una societat més justa i amb una escola millor, la passió de llegir era com un desig clandestí i neguitejador. Llegir, parlar i discutir sobre quina mena de món volíem bastir, conferia al segrest vital que l'autoritarisme imposava una mena de purificació perillosament harmoniosa, i tan ingènua com vulgueu... Bibliografia

i biografia es trobaven, d'aquesta faïçó, fortament cosides amb el fil d'or de la negació d'una realitat tèrbola i mediocre. El perill, cal dir-ho també, era el de confondre idees amb realitats o el llegit amb el viscut. L'idealisme, en una paraula.

El cas és que viatjàvem a les fosques amb les maletes plenes de llibres, de revistes i de papers que venien a canviar el món. Crèiem que interpretar la realitat era ja un acte de transformació, sense adonar-nos, alguns, que només ens modificàvem nosaltres mateixos. I, és clar, llegíem a les nits fins que l'albada ens trucava a la porta de vidre —llavors totes les portes eren de vidre— amb el seu regal de por i d'esperança.

Aquesta passió per la lectura no la trobo a les generacions actuals, ni en els mestres joves. I han de saber que llegir, disposar d'informació, és quelcom molt valuós; no només com a recurs, sinó també com a model cognitiu i d'escola. Crec que avui es llegeix més, però amb més esterilitat, amb menys passió per trobar respostes a qüestions vitals, no només als exàmens. És molt probable que estigui ben errat i que el que passa és que es llegeix amb un altre tarannà que se m'escapa. Però constato una obsessió pel certificat que dóna fe del consum cultural, del mèrit acadèmic i de l'esprint compulsiu a la cursa competitiva contra allò que hom té de més respectable: la coherència amb un mateix. Torno a dir que són impressions potser massa generals, o manies de lector incontrolat, de visitant nequitos de biblioteques, però poc racional i ordenat, i massa xafarder de totes les especialitats. Potser són dèries d'un especialista en generalitats. Però anem per feina.

Ara, per sort, n'hi ha molts, de llibres. I moltes revistes també. Però convé recordar el temps de sequera, que per a això som els grans de la tribu, per exercitar la memòria, vella i tossuda amiga. Però tampoc no hem d'exagerar. Cal lle-

gir i saber-ho fer al temps just. També convé viure sense les croses de les bibliografies postisses.

Justament perquè llavors estàvem asedegats, sols i en llibertat condicional, molts llegíem amb més veneració que esperit crític. I molts —jo el primer— convertíem la lletra impresa en una mena d'exigent ídol de paper. Orfes com érem d'idees plurals, abandonats al bell mig de la incultura oficial i corromputs per un autoritarisme subtilment verinós, arribàvem a fer-ne un gra massa de tant manual i tantes lectures catecúmeniques... Però heu de saber, també, que llavors el fet de viure era ja sospitós. I la sospita és la condició del silenci; i el regne de les dictadores és fet amb el silenci dels ciutadans. Convé recordar-ho de tant en tant i sense fer-ne rondalles heroiques.

Acabo la digressió. Volia fer aquestes consideracions malencòniques, abans de centrar la qüestió, amb una sana finalitat propedèutica: que el lector sigui conscient del valor immens de la seva llibertat com a usuari de la biblioteca de Rosa Sensat. Té un tresor... amb més de 150 joies.

Del principal a la quadra

Una biblioteca no és un lloc qualsevol. Una biblioteca autèntica és un cau de llops famèlics de sabers nous. Entorn dels llibres s'han fet les grans coses d'aquest país. Rosa Sensat, la institució, es pot dir que va relligar amb la història pedagògica adormida a partir d'una dotzena de mestres i de dues dotzenes de llibres que parlaven d'una altra escola i d'un altre país. Ara fa vint-i-dos anys de la primera Escola d'Estiu, és a dir del retrobament fructuós entre mestres, experiències, llibres, revistes i somnis; sobretot molts somnis... La barreja s'ha demostrat excel·lent, sempre que no hi falti res: mestres, llibres i utopia. És per tot això i moltes més coses que una biblioteca és un tresor.

És clar, els temps han canviat, sortosament. I ara ja no existeix aquella entrançable biblioteca crescuda al principal de Còrsega-dos-set-u, tot jugant a posar prestatges. Era una estança sordament sorollosa. Folrada de llibres i revistes, plena de lectors àvids, travessada pel so de les bellugadisses rajoles del terra i pel zumzum dels cervells digerint conceptes, idees i altres aliments tipogràfics.

Avui la nova biblioteca —qui no la coneix encara?— és a la vella «quadra» transformada, pel sortilegi d'una sàvia arquitectura, en un espai acollidor, mig submarí navegant silenciosament entre peixos observadors, i mig convent postmodern amb amables abadesses. Té, com totes les biblioteques, quelcom de sacre i de respectable, alhora que traspua també una certa flaire de temptadora provocació, una mena de cant de sirena que et convida a morir llegint... Una biblioteca és, mireu per on, un invent molt català en la mesura que s'hi combina el *seny* de l'ordre me-

ticulós i la *rauxa* de la ràbia dels mots tancats en presons de paper.

Jo, quan vaig a la biblioteca de Rosa Sensat, tinc més ganes de llegir que temps per fer-ho. Però abans, en el temps dels manualets i de les esperances folles, teníem molt més temps que matèria primera... Ja ho he dit. El mestre d'avui, el lector que entra a l'illa del tresor del carrer Còrsega, és un afortunat. Ho dic amb absoluta passió d'enveja. Un afortunat que disposa de temps i d'un fons de més de 25 mil volums. Si l'esmentat lector se sent postgutembergià, només sigui per un dia, pot fruit de videocassettes, films, diapositives i altres incitacions àudio-visuals.

De revistes i altres joiells

I tè, també, les joies de la corona: les revistes. Parlem-ne, una mica, d'aquestes revistes. En trobarem un bon grapat, ordenades, obedients i disposadetes com si penguessin el sol, panxa enlaire, en uns



prestades amorosament inclinats, com a bressoles descarades. Cada portada sembla que ens pica l'ullet amb el seu inconfusible atractiu fet de lletres, signes i colors... I n'hi ha prop de dues-centes!!! Veritablement per a triar i remenar.

Ben bé una cinquantena són editades a l'estranger, tot i que no us semblaran estranyes perquè parlen de pedagogia, d'educació i de mestres, cosa que és molt semblant a tot arreu. Com diuen els italians: tot el món és país... És veritablement increïble la quantitat de butlletins i butlletinets, de fulls i fullets, de revistes i de revistetes que hi trobareu. I que tracten de tota mena de problemes, especialitats i qüestions. N'hi ha de més maques i també de fetes més d'anar per casa. Però, com les persones, no us fieu de l'aparença: molt sovint podreu trobar la bona confitura al pot petit, i no pas a les més quiosqueres i lluent. Si us interessa sentir les veus dels habitualment muts, hi trobareu un bon grapat de revistes escolars, fetes pels nens i els més grans. Revistes dels Moviments de Renovació Pedagògica; dels sindicats; de literatura infantil i juvenil; de ciències socials; de matemàtiques; d'educació física... i del que més us agradi per passar l'estona o per preparar aquell maleït examen del divendres... Revistes, revistes i més revistes.

No podeu excusar-vos, si no llegiu. Hi ha un servei de fotocòpies que mensualment us ofereix el recull dels índexs d'aquestes revistes. Amb un cop d'ull es poden ajustar els interessos a l'oferta de la realitat informativa a l'abast...

Ai las!!! Si tot aquest tresor hagués existit quan el temps era notablement elàstic i els recursos informatius tan malauradament encongits, o senzillament prohibits per l'últim il·letrat amb «bastón de mando». No tornarà mai més aquell temps. Per sort. Ara és temps de pluralisme i d'oferta cultural per al qui la vulgui aprofitar.

Un últim exemple, si m'ho permeteu, ben emblemàtic del nou temps tecnolò-

gico-cultural, al servei també de l'educador. L'últimíssim servei d'aquest submarí pacíficament armat de llibres i de sabers: les bases de dades. Nois, el que no està informat és perquè no vol!!! Els lectors de la biblioteca de Rosa Sensat poden accedir a la base de dades ERIC, mitjançant la connexió que l'Ajuntament de la ciutat hi té establerta. Aquesta base de dades ofereix informació sobre temes d'educació recollits a través del Centre de Recursos Educatius del Departament d'Educació dels Estats Units... Aquests americans són a tot arreu!!! Això és el Plan Marshall, però amb microxips. Es pot accedir a més de 750 títols de revistes i publicacions en sèrie, a banda de molts altres documents. Però si tot això us sembla ficció documental, continua el servei de préstec de documents a través del mes casolà C-IDOC (Consortori d'Informació i Documentació de Catalunya). Ben aviat, amb els sistemes experts de segona generació, podrem encarregar tesis i tesines per telèfon... Tant de bo!

A hores d'ara un mestre —si vol merèixer aquest honorós tractament— ha de ser el ciutadà que sap accedir a la informació emmagatzemada; destriar-la críticament i, finalment, trametre-la amb les fonts i sense amagar els recursos per arribar-hi. ¿No és això, exactament, el que us ofereix una bona biblioteca? És que, ja ho he dit, una bona biblioteca és un excel·lent model cultural cognitiu per a fer una bona escola per al ja proper segle XXI. Amb això, ja tindrem la bibliografia. Només ens restarà l'eterna qüestió: la biografia. O com volien els clàssics —tan actuals com sempre, que per això són clàssics— lligar escola i vida. Saber viure i saber fer realitat allò que tal vegada vàrem llegir, un vespre qualsevol de tardor, en un llibre navegant en el silenci confortable del submarí-biblioteca de Rosa Sensat. O en una revista... tant se val!

Fabrizi Caivano

ESCUDELLA DE BITS, MÉS QUE UNA REVISTA

Malgrat que com totes les revistes «Escudella de Bits» començà el seu camí amb un número 0, que sortí a l'estiu del 88, i que, també com totes les revistes, té un Consell de Redacció, el Grup d'Informàtica de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (G.I.R.S.), i unes seccions fixes (Editorial, Notícies, Humor, El Suro, Col·laboracions...), «Escudella de Bits» és «més que una revista».

La diferència amb les altres revistes, que és el que la fa ser «més que una revista», és que «Escudella de Bits» està feta per Moviments de Mestres, Mestres i Escoles, concretament pel grup Moviments i Escoles per La Informàtica a Catalunya (M.E.L.I.C.), i que per aconseguir el seu objectiu, potenciar la utilització de les eines informàtiques al món educatiu per mitjà de la facilitació de recursos i aplicacions, reflexions i l'intercanvi d'experiències, no dóna als «lectors» cap mena de discursos intel·lectuals o propostes desarrelades de la pràctica educativa, sinó aplicacions concretes.

¿Quina millor proposta per a l'aplicació de la informàtica a l'escola, que un programa, que un micromon..., que una aplicació realitzada en suport magnètic?

Així, «Escudella de Bits», seguint a Catalunya la línia iniciada per «Diskontinua» (Aragó i La Rioja) i «Enter DQS» (Navarra), és una revista realitzada sobre suport magnètic (un disquet flexible de 5 1/4 polsades), per ser llegida i utilitzada amb ordinadors tipus PC compatibles.

Els dibuixos, gràfics, colors, i en general tot el dinamisme de les pantalles de presentació, realitzades amb «Storyboard», doten la revista d'una gran agilitat de lectura i ús, que la fan amena, agradable i interessant.

El ressò que «Escudella de Bits» ha tingut ha estat inesperat. Comentaris al «Diari de Barcelona», «El País», «La Vanguardia», «Crònica d'Ensenyament»..., un mestre de Perpinyà que es vol subscriure, el 010 que truca a l'A.M. Rosa Sensat demanant informació perquè hi ha molta gent que els la demana...

Si el número 0 posava al nostre abast un deliciós programa d'edició musical (Música) i propostes de treball d'òptica i càlcul, el número 1 ens ofereix informació sobre la XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), els virus informàtics, les connexions entre ordinadors, la telemàtica per a menuts i moltes coses més, entre les quals cal destacar totes les comunicacions i conclusions dels debats de les I Jornades d'Informàtica de la F.M.R.P.C. realitzades a Torrebónica el 14 i 15 d'octubre de 1988.

Esperem que darrera dels números 0 i 1 vingui el 2 i molts més, perquè creiem que és una eina bona, interessant i amb molt de futur a les nostres escoles.

Jordi Quintana i Albalat

ALTRES NOVETATS

Alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones sobre educación y desarrollo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Popular, 1988 (Integración escolar; 2)

Extracte de l'índex:

El niño ciego: percepción y desarrollo psicológico; La persona con retraso mental; Adquisición de la lectura en el niño sordo.

BROWNE, Naime; FRANCE, Pauline. *Hacia una educación infantil no sexista.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata, 1988 (Educación infantil y primaria)

Extracte de l'índex:

Una perspectiva histórica de la educación infantil en Gran Bretaña; Un examen comparativo de los programas preescolares contemporáneos; Los comienzos del estereotipo del género; La cooperación entre padres y personal: el punto de vista de una madre; Colaboración de los padres: algunas cuestiones feministas; Normas de actuación en la escuela infantil.

Ciencia, aprendizaje y comunicación. Barcelona: Laia, 1988 (Cuadernos de Pedagogía; 40)

Extracte de l'índex:

El diálogo de lo científico; Lenguaje y estrategias comunicativas: La comunicación intencional durante los dos primeros años, El dibujo como expresión del pensamiento, Código y mensaje en televisión; Construcción y expresión en matemáticas: Los problemas no formulados, Máquinas de pensar,...

EDWARDS, Derek, MERCADER, Neil. *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós; Madrid: M.E.C., 1988 (Textos de educación; 9)

Extracte de l'índex:

Enfoque del conocimiento y del habla en el aula, Una ideología de la enseñanza, Reglas básicas del discurso educacional, Contexto y continuidad, Ritual y principio, Comunicación y control.

KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata, 1988 (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

La naturaleza de la teoría del «currículum»; El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas; Razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica en la teoría crítica del «currículum»; Teorías del «currículum» y reproducción social; La teoría del «currículum» como ideología; hacia el restablecimiento del debate y de la teoría de la educación; Algunos puntos de partida para los investigadores contemporáneos del «currículum».

LLEIXA ARRIBAS, Teresa. *La educación física en preescolar y ciclo inicial: 4 a 8 años.* Barcelona: Paidotribo, 1988

Extracte de l'índex:

El niño, su cuerpo, necesidades motrices; La educación física escolar; Conocimiento y conciencia corporal; Conocimiento y dominio del entorno; Relación con los demás.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Becas 88-89*. Madrid: Centro de Public. del MEC, 1988

PRADO, David de. *Técnicas creativas y lenguaje oral*. Madrid: Narcea, 1988 (Primeros años)

Extracte de l'índex:

Supuestos teórico-prácticos: creatividad, pensamiento psicomotor, juego, juguete e imaginación infantil; Técnicas lógico-verbales: la solución creativa de problemas, las exageraciones; Técnicas lógico-fantásticas; Técnicas de relajación creativa; Técnicas lingüístico-literarias: rima y poesía, el cuerpo imaginativo, la canción como desencadenante de expresión total; Técnicas de investigación: el pensamiento divergente y la conservación piagetiana.

RIVAS, Francisco. *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata, 1988 (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

Conducta, asesoramiento y psicología evolutiva; enfoques del asesoramiento vocacional: desde la teoría del rasgo psicológico, desde la teoría psicodinámica, enfoque rogeriano, evolutivo,

conductual-cognitivo; Propuesta final. VILADOT, Guillem; ROMANS, Mercè. *La educación de adultos: reflexiones para una práctica*. Barcelona: Laia, 1988 (Cuadernos de Pedagogía; 41)

Extracte de l'índex:

Breve historia de la educación de adultos en España; Ofertas educativas actuales para adultos; Ser y aprender en el adulto. Examen de sus vivencias; Variables personales que intervienen en el aprendizaje; el proceso educativo; El educador de adultos; Bibliografía básica y complementaria.

VILARRASA, Araceli; COLOMBO, Ferran. *Migjorn: exercicis d'exploració i representació de l'espai*. Barcelona: Graó, 1987 (Punt i seguit)

Extracte de l'índex:

Situació i orientació; Introducció al plànol: el punt de vista; Introducció al plànol: la mesura i la representació de la distància. L'escala; La representació del relleu; Els signes convencionals i la llegenda del mapa.

Biblioteca Rosa Sensat
octubre 1988



Gina Basso

traducció d'Àlvar Valls

El coratge de parlar



Al poble no hi ha feina per a tothom, i menys per als joves. Ell en trobarà, però es veurà embolicat en uns negocis bruts i molt perillosos.

BASSO, Gina. *El coratge de parlar*, La Galera, Barcelona 1988 (Col. Cronos).

A Calàbria, un noi de 14 anys busca la seva primera feina. Té la sort de trobar-ne una. Malauradament, però, aviat s'adona que es tracta de tràfic de drogues, i ho deixa sense dir-ne res als pares. Les circumstàncies el porten una altra vegada a actuar per a la màfia sense saber-ho. Des d'aquest moment és estretament vigilat pels mafiosos vagi on vagi. Fuig al nord d'Itàlia, però quan és allà s'adona que encara és perseguit. Aleshores es decideix a parlar i a denunciar. Ell i els seus pares han de ser protegits pels carabinieri i són rebutjats per una bona part del poble.

El protagonista és un noi càndid, però obert, que madura ràpidament amb les situacions angoixoses que l'envolten. És un llibre interessant que obre el pas a la reflexió. Farà conèixer als nostres nois i noies

una de les realitats més problemàtiques del sud d'Itàlia. L'obra va seguida d'un extens apèndix sobre la màfia.

Françoise Samuel-Lajeunesse

DONELLY, Elfie. *Un paquet per a la senyora Forrellad*, il. Ute Krause, Aliorna, Barcelona 1988 (Col. Baobab).

A casa d'una senyora molt tocada i posada que només viu per a les aparences arriben un bon dia un parell d'ornitorincs. Els animals, a part de fer-li companyia, l'ajuden a despreocupar-se de tot i sentir-se molt feliç.

És un llibre on tant les il·lustracions com el text són deliciosos. (A partir de 8 anys.)

Laura Parés

ECKE, Wolfgang, *La dama del perdiguer negre*, il. Isidre Monés, Pirene, Barcelona 1988 (Col. La Maleida).

De nou una novel·la policíaca d'un autor prou conegut dels joves lectors. En aquest cas es tracta d'una nova aventura del seu personatge Perry Clifton, un dependent dels grans magatzems i detectiu aficionat.

Perry i el seu jove amic Dicki es veuen embolicats en uns misteriosos robatoris de joies. Tots els testimonis coincideixen a assegurar que el lladre és una dona alta i corpulenta que té molta habilitat a disfressar-se i que en el lloc dels fets sempre apareix un gos perdiguer negre. Els dos investigadors sospiten d'una actriu de circ que fa un nú-

mero amb un gos similar, però la seva coartada és perfecta. I això encara la fa més sospitosa, evidentment.

Una aventura ben distreta protagonitzada per una parella singular que es compenetra a la perfecció. (A partir de 12 anys.)

Monica Baró

MACFARLANE, Aida; McPHERSON, Ann, *Diari d'un jove maniàtic*, il. John Astrop, Bromera, Alzira 1988.

Un excel·lent llibre per a tots els adolescents preocupats per la seva salut i moltes qüestions, com ara: acnè, obesitat, al·lèrgies, drogues, sexualitat, primers amors. Amb humor i seriositat, l'autor aconsegueix respondre a tota mena de problemes sense cansar gens el lector gràcies a la varietat de recursos estilístics emprats: dietari, entrevistes a la televisió o a la ràdio, enquestes pel carrer, deures de l'escola i lectures furtives del diari de la germaneta del protagonista, etcètera.

Aquest llibre pot figurar tant a la secció de coneixements d'una biblioteca com a la de llibres de lectura pel plaer de llegir. Aconsellable a tots els nois i noies a partir de 13 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

RIBAS, Assumpció, *Quan la Neus somiava truites*, il. Marta Balaguer, La Magrana, Barcelona 1988 (Col. El vaixell de vapor).

Un bon matí, tot badant davant l'esmorzar i mirant per la

finestra, la Neus veu un nou veí que fa tot de gestos estrafolaris ajupit a la balconada. Intrigada, farà mans i mànigues per saber qui és aquest senyor tan estrany i aviat es veurà involucrada en l'acció. Un llibre senzill, amb una trama ben muntada, que introdueix una mica de fantasia en la vida normal i corrent d'una noieta de 8 anys força espavilada. Una història ben escrita per una mestra que l'aprofita per encapçal·lar cada capítol amb una frase feta. Les il·lustracions realistes i tendres de Marta Balaguer acompanyen molt bé el text. En conjunt, una obreta reeixida per a nens a partir de 8 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

SAUNDERS, Susan, *Un asumpt de micos*, il. Pavla Reznicková, Pirene, Barcelona 1988 (Col. La Maleïda).

Una nova aventura del Gat Misteri, G. M. per als amics, que amb la seva destresa habitual col·laborarà a descobrir uns lladres molt espavilats.

A una tranquil·la ciutat, l'arribada d'un circ coincideix amb uns robatoris ben curiosos: els lladres s'enfilen sense ser vistos fins a les finestres més altes i així entren a les cases evitant les alarmes. I com sempre, el Gat Misteri amb el seu olfacte especial per a ensumar els conflictes, és vist al voltant de l'escenari dels fets. La Hillary i la Kelly Ann, les dues amigues que comparteixen el gat, l'ajudaran en les seves investigacions.

Una novel·la «policiaca com les dels grans», amb una es-

tructura ben simple pensada per a uns lectors molt joves i que malgrat les seves casualitats massa evidents, engrescarà els lectors més reacis.

Monica Baró

SCHAMI, Rafik, *Una mà plena d'estels*, La Magrana, Barcelona 1988 (Col. L'Esparver).

En forma de diari, un noi ens explica la seva vida dels 14 als 17 anys. Parla de la seva família, de la feina i dels seus conciudadans. Hi ha dos aspectes que caracteritzen la història: el lloc, el Damasc actual, i el fort enfrontament del protagonista amb el govern. La crítica social hi és constant. Veiem els costums, els habitants de diverses races i religions, la ciutat pobre i la vida que s'hi fa, a través d'un jove que comença a descobrir el món.

Sembla escrita per algú que ho recorda (per la consideració que té als personatges i també perquè es considera un nen ell mateix). No ho reconixeria així un adolescent.

Per altra banda, les relacions amb la noia són de més gran. La història té un final obert: un grup de nois s'enfronta per mitjà d'un diari clandestí al govern, però encara que empresonen un d'ells, prossegueixen l'edició.

De lectura fàcil. Atractiu, l'atenció no decau. Intercala quantitat d'històries i contes. Fa referències a algunes obres literàries per a l'adolescència. (A partir de 15 anys).

A. Lissou



WENSELL, Ulises, *Valentí busca casa*, il. Wensell, Paloma, Destino, Barcelona 1988. WENSELL, Ulises, *Així ja ens agrades*, il. Wensell, Paloma.

Són uns contes de format petit. Tenen com a protagonista una petita erugueteta verda que descobreix el món amb els seus petits habitants i les seves aventures.

Les il·lustracions són boniques i agradables i el text resulta molt entenedor gràcies a la seva expressivitat i al to dinàmic i viu.

Valentí busca casa

En Valentí, la petita erugueteta, cau d'un arbre, arrossegada per una forta ventada, i veient com tots els altres animals del bosc tenen una casa pròpia, prova de trobar la seva, però ignora com ha d'ésser, si una closca com el cargol, o potser un cau com la formiga o un petit niu com l'ocell. Després de molt buscar, decideix no instal·lar-se per sempre més i si, en canvi, anar a córrer món per fer nous amics i passar amb ells moltes aventures.

Valentí, així ja ens agrades

En Valentí no es troba gaire a gust amb la seva aparença d'a-

nimaló tou, verd i res més (com diu ell). Enveja els altres animals del bosc i desitja ésser com ells, fins que una altra erugeta com en Valentí li fa veure els avantatges de ser com és i de convertir-se després d'un temps en una bonica papallona.

Rosalia Miralles

de BEER, Hans, *¿A dónde vas osito polar?*, Lumen, Barcelona 1988.

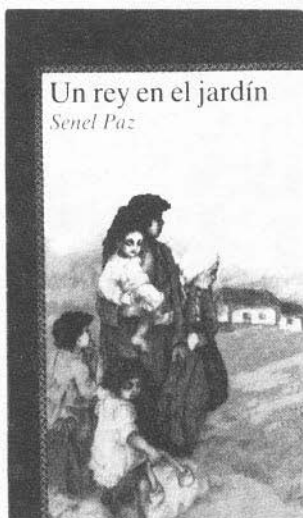
Lars, un petit ós polar, un dia al matí en despertar-se, es troba tot sol a la mar. Després de molts dies arriba a la selva i quina sorpresa! allà tot és de colors vius i atractius, no tot blanc com a l'Àrtic. Hi coneix animals exòtics i desconeguts que l'ajuden a tornar a casa en companyia dels seus pares, ara amb el record de la llunyana selva i dels seus colors canviants.

Els dibuixos són molt tendres i bonics i el format és gran. Ben enquadrant. (8 anys.)

Rosalia Miralles

PAZ, Senel, *Un rey en el jardín*, Alfaguara, Madrid 1988 (Col. Juvenil Alfaguara).

El text està dividit en quatre grans apartats numerats, els quals també estan dividits en capítols però sense numerar. El primer apartat presenta la vida d'una família de camperols, alternant-la amb la història de l'àvia des que era una nena fins a la arribada a la casa actual. La vida de l'àvia és explicada al nét de manera pròxima a la narració oral.



La segona part tracta de la vida al poble i la marxa de la mare. La tercera són les reflexions que la mare es fa a si mateixa quan es troba a l'Havana.

La quarta narra la vida del poble fins que la mare retorna, a la vegada que ens assabenta de l'ocupació del poble pels revolucionaris. És el fill petit d'aquesta família qui narra la història en primera persona, passant, en alguns casos, a reproduir els diàlegs de diverses persones i fent que la conversa es barregi com a la vida real, a vegades sense indicar qui està parlant.

«El niño», el protagonista, parla amb les plantes i les flors, amb els animals, o inventa personatges i situacions, o exagera les reals. La narració del nen s'alterna amb la de l'àvia per una banda, i amb la de la mare, per l'altra (tots dos també en primera persona). Coneixem com vivia una família cubana formada pels avis, la mare i tres néts. Ens

expliquen la seva manera de viure, les relacions i dependències amb altres persones (les senyores). Ens mostren una realitat viscuda de manera màgica pel nen i realista per la mare i l'àvia, però en el fons tots ells traspuen una gran ingenuïtat.

Esperançats per l'arribada dels revolucionaris, «el niño» acaba incorporant-se a les seves files.

Novel·la pertanyent al realisme màgic, amb un vocabulari riquíssim, ple de paraules desconegudes. La narració exuberant, propera en alguns casos, com la de l'àvia, al llenguatge oral. La ingenuïtat dels personatges i la riquesa del seu llenguatge transporten el lector cap a un món senzill i bo que provoca el rebuig, per contrast, dels personatges que el manipulen. (16 anys.)

A. Lisson

SWIFT, Jonathan, *Los viajes de Gulliver*, il. Francisco Meléndez, SM, Madrid 1988 (Col. La ballena blanca).

Ens trobem davant una nova edició de les conegudes aventures de Gulliver. La traducció de l'obra original sembla correcta i escrita en un castellà àgil i planer que facilita la seva lectura. Cal destacar també, principalment per al lector curiós, les contínues crides a peu de pàgina que expliquen les referències velades o no que l'autor fa a institucions, personatges i maneres de pensar a l'Anglaterra del seu temps. Això ens mostra clarament fins a quin punt Swift era crític i com aprofita les descripcions que fa dels mons fan-

tàstics que ell descobreix per fer-ne comparances i judicis. Els petits éssers de Lil·liput, els gegants de Brobdingnag, els dèspotes il·lustrats de l'illa de Laputa, els projectistes de Balnibarbi i finalment els cavalls intel·ligents, li permeten opinar sobre la raça humana en general, però també, i de manera despietada, sobre els

reis, nobles, advocats, científics i altres a qui considera culpables de la degeneració moral de l'home.

Molt interessants són les il·lustracions de F. Meléndez, premi nacional d'il·lustració infantil i juvenil el 1987. És estrany, però, que en una obra de certa qualitat com aquesta s'hagi inclòs una introducció

que de cap manera compleix amb la finalitat d'informar sobre l'autor, el seu temps i la seva obra, i des d'un punt de vista tipogràfic, l'escàs interliniat provoca un gran cansament al lector. (A partir de 14 anys.)

Mònica Baró

UN BON PLAT D'ESCUDELLA

Uns amics mestres informàtics que coneixen com ningú allò que s'amaga darrera la màgica pantalleta de l'ordinador m'han regalat una revista/disquet titulada «Escudella de Bits».

Com que no tinc ordinador, he hagut d'anar a casa d'una altra mestra que des de fa temps programa i desprograma la seva feina davant d'una pantalleta amb la mateixa facilitat que jo faig el punt *tonto* dels jerseis dels meus fills.

He de confessar que una revista que es diu «Escudella de Bits» m'ha guanyat el cor només amb el títol. Si hi ha un plat a la terra que em fa perdre l'oremus és l'escudella.

L'escudella és com la magdalena de Proust; té una capacitat evocadora extraordinària: Em veig vestida de Nadal mirant, escoltant el xup xup del bull, olorant i paladejant l'escudella i la carn d'olla mentre els turrons s'apilen en els prestatges de l'aparador del menjador i el cava —jo sempre en deia xampany, però ara l'han batejat amb un altre nom— pessigolleja tots els meus conductes digestius.

O aquella escudella barrejada, fumejant i encigronada, amb col i patata, mongetes i arròs, cansalada i aquelles illes flonjoses que fan els trossos de botifarra negra que jo escudello sense cap compassió.

Quants bons records entorn de l'escudella!

Aquesta és de bits. M'hauré de posar al dia. Quan la meva amiga introdueix la revista a la boca de l'ordinador comença un joc de llums que em fascina com si fos un nen amb una joguina nova. Premo un botó i tot canvia. Torno a prémer i apareixen a la pantalla propostes de treball, anuncis, notícies i fins i tot la possibilitat de compondre música. Puc anar endavant i endarrera, com si fullegés una revista de paper. Llegeixo i rellegeixo amb plaer aquesta escudella.

M'hi subscriuré. Ho tinc ben decidit. I em compraré un ordinador. I tant que ho faré.

Aquesta escudella de bits s'afegeix a la de galets i a la barrejada.

Només descobreixo un inconvenient: com ho faré per llegir-la al wàter?

Mireia Puig

Col·lecció «temes d'infància» 8/9

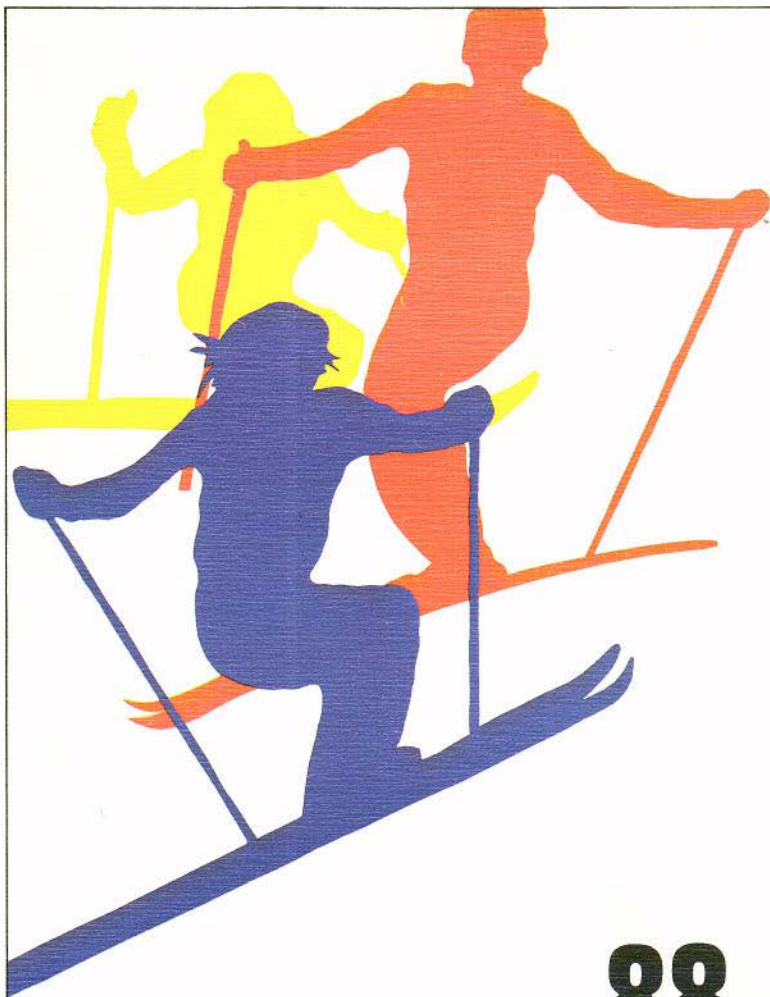


Una **NOVETAT** important

De nadó a company

Desenvolupament i aprenentatge
de la socialització durant els tres primers
anys de vida de l'infant

Temes d'infància, és una iniciativa conjunta de
l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.



Ajuntament  de Barcelona

Barcelona Informació

010

88
|
89

D'HIVERN
L'ESPORT