

PERSPECTIVA ESCOLAR 140

Publicació de «Rosa Sensat»

Desembre 1989

Per què la gramàtica

ÍNDEX

<i>El simple plaer de jugar</i>	1
PER QUÈ LA GRAMÀTICA	
1. <i>Les teories lingüístiques i la gramàtica</i> , per Artur Noguerol	2
2. <i>La gramàtica a l'ensenyament primari</i> , per Lluís López del Castillo	8
3. <i>La gramàtica a l'ensenyament secundari</i> , per M. Paz Battaner	13
4. <i>Cal la gramàtica per escriure bé?</i> , per A. Camps, O. Guasch, M. Milian	18
5. <i>La gramàtica i la reforma de l'ensenyament</i> , per Rosa Maria Ramírez Palau	22
6. <i>Bibliografia sobre gramàtica</i> . Biblioteca Rosa Sensat	27
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>El camí cap a l'obra de Picasso</i> , per Oriol Panyella i Pepa Soler i Gali	29
Didàctica	
<i>Experiments elementals d'electricitat per a 3r. i 4t.</i> , per Montserrat Castells	35
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	39
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>En memòria de Ferrer i Guàrdia</i> , per Marta Mata i Garriga	41
<i>Emigració: diversitat cultural, racisme. Apunts per a l'escola</i> , per Adolf Castellví	49
Bibliografia	
<i>Tècniques de treball i estudi (M. Manent, C. Márquez, J. Palou)</i> , per Jaume Cela	55
<i>Altres novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	57
Per als nois i noies	
<i>Diari de ruta</i> , per Jaume Cela	61
Literatura infantil	63
Pel broc petit	
<i>Mals exemples</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 Carnió, Merce Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomás

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lull, 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.

EL SIMPLE PLAER DE JUGAR

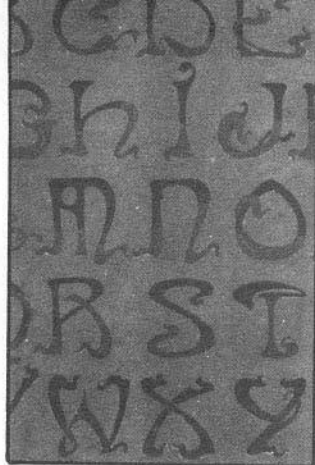
En aquesta època de l'any tothom es preocupa de comprar joguines, endut per l'ambient festiu, la tradició i la pressió publicitària. Potser després, passat el deliri dels regals i de les festes, el nen deixa de racó les joguines i fins i tot el mateix joc. I és molt important que el nen jugui sempre i no només durant les vacances o quan li acaben de regalar les joguines. I és bo que juguin no només els nens sinó també els adults.

En el nen el joc és el mitjà fonamental per desplegar totes les seves potencialitats, físiques, psíquiques i socials. Sobretot en el joc simbòlic, en què fa el paper d'algun personatge, el nen és més del que és en realitat; se sent adult, mestre, pare, cantant; se sent superior a ell mateix i no en desavantatge respecte a l'adult. Això el fa important i l'ajuda a créixer. Fins i tot s'ha arribat a dir que quan un nen no juga és que no vol créixer.

Però és que també l'adult té necessitat de jugar. Amb el joc pot oblidar-se per uns moments dels aspectes negatius de la vida i dels problemes de la feina, descarregar-se de les tensions, expansionar-se i aconseguir un equilibri més gran. De fet, el joc per a adults s'està introduint com més va més i el mercat se n'ha adonat i n'ofereix gran quantitat.

A més d'aquest efecte equilibrador, els jocs constitueixen una mena d'aprenentatge per desenrotllar una sèrie de potencialitats, com la imaginació, la creativitat, el poder de deducció, la relació social, la cooperació. Saber guanyar i saber perdre, per exemple, és un aprenentatge que serveix per a la vida, amb l'avantatge que el joc, si bé s'ha de prendre seriosament com a joc, pel que fa al resultat s'ha de saber prendre de broma.

D'altra banda, el joc és una activitat gratuïta. Acostumats a una societat bàsicament productiva i utilitarista, és bo fomentar com a contrapès activitats en què el que compta és l'activitat de la persona en ella mateixa, pel simple plaer de fer, de jugar. I enfront d'una societat sovint competitiva, feroç, avorrida, cal potenciar totes aquelles activitats que la facin més participativa, suau i alegre.



LES TEORIES LINGÜÍSTIQUES I LA GRAMÀTICA

Artur Noguero

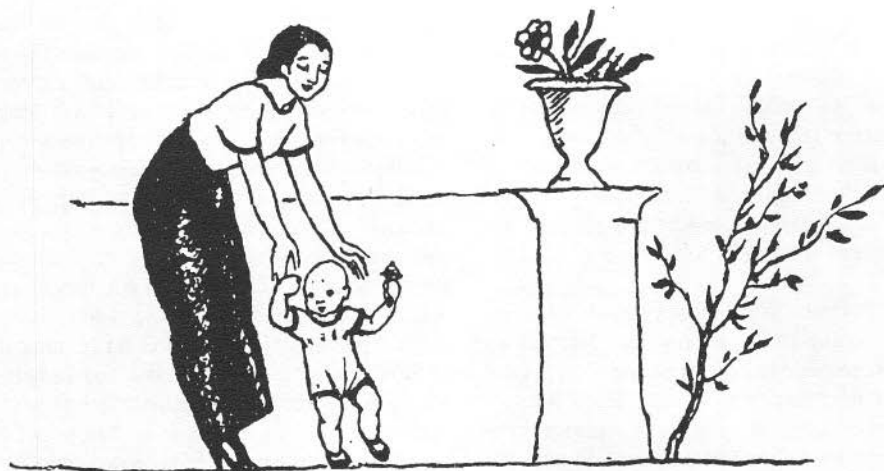
La presència tan diversificada de teories lingüístiques en els llibres de text de llengua demana de fer unes reflexions de tipus didàctic i pedagògic que orientin les decisions dels mestres en el moment de programar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Evidentment, voler ser exhaustiu en aquest camp suposa un espai bastant més ampli i, per tant, es tracta només d'uniques reflexions sobre alguns dels aspectes d'aquesta temàtica.

La qüestió de les teories gramaticals i les seves terminologies és força present en les preocupacions dels mestres de llengua. Es realitzen estudis per unificar la terminologia i, fins i tot, surt en articles de divulgació als diaris: «Què fem els mestres, diuen, practicant aquesta mena de conjurs màgics i estrambòtics de la teoria gramatical, quan els nens tenen tants problemes de comprensió i expressió?»

Els mestres se senten sacsejats, de tant en tant, per noves propostes «científiques» o pròpiament didàctiques que, amb molta freqüència, no es veu a quina mena de pressupostos responen i, el que és més important, no representen cap canvi real ni en la manera d'ensenyar ni en l'aprenentatge dels seus alumnes. La matemàtica «moderna», la

gramàtica «estructural» o la «generativa» poden servir-nos d'exemple. Hom té la sensació que són modes que, vistes a distància, són transitòries i, en conseqüència, si se sap esperar, tot tornarà al lloc de partida. S'han anat produint canvis de paraules i, per contra, sembla que tot ha quedat com abans, però amb un desconcert més gran.

L'anàlisi de la situació, en síntesi, podria ser la següent: de les aportacions teòriques només s'agafen algunes explicacions i mai no es contemplen les repercussions que podrien tenir en la vida de l'aula o en la metodologia de la matèria. Com a exemple podem agafar el que ha passat amb la importància del fet comunicatiu en l'explicació de la llengua: en lloc d'aplicar aquesta realitat a tota l'estructura de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua amb la creació de situacions comunicatives en les quals els alumnes exercitin la seva competència lingüística, el que es fa és explicar l'esquema de la comunicació i fer que els alumnes el memoritzin. Sembla que, a la base, hi ha una postura que pressuposa que el coneixement teòric d'un determinat fenomen estalvia el seu coneixement directe i, és de suposar, produeix els mateixos efectes sobre l'aprenentatge. En definitiva, el mateix que passava amb la literatura: la



mama
 ma ma
 m a
 ma
 m
 ma mo mi mu me

lectura dels resums de les obres i el coneixement de les dates i batalles entre autors t'estalviava la lectura de les obres. I apa!, ja «sabies» literatura i, fins i tot, podies treure «nota». Quin món, però, quedava amagat darrera d'aquesta estafada! Només s'aprenien paraules i dates!

A més, si parlem de la normativa gramatical i ortogràfica, cal reconèixer que els mestres de llengua sabem molt bé que una cosa és conèixer una regla i una altra aplicar-la adequadament i en totes les situacions. I així, els alumnes poden conèixer perfectament les regles, i en canvi presentar un escrit ple de faltes d'accentuació, sobretot si l'han redactat per a una altra matèria.

Cal fer-se la pregunta: les teories lingüístiques tenen alguna cosa a veure amb la classe de llengua o podem «passar de teories»? Perquè, de vegades, s'ha donat la sortida còmodament ràpida de rebutjar totalment la gramàtica i qualsevol mena de teorització: el nen, es diu, ha d'aprendre la llengua a l'escola tal com l'adquireix: fent-la servir. Aquesta mena d'espontaneisme és poc rigorós, primer perquè aprengui a parlar, segon perquè el nen quan aprèn sovint rep i elabora «instruccions» i «reflexions» sobre la manera de parlar i, tercer, perquè l'escola no és el «medi natural» on aprèn la llengua; si volem que ho sigui, ha de ser planificada i cal establir institucions i ac-

4 tivitats, cosa que el mestre podrà fer solament amb un bon coneixement del funcionament del llenguatge, la gramàtica.

Per tant, cal trobar el terme mitjà entre l'exclusió total de la gramàtica de les classes de llengua i la de fer que la seva explicació per part del mestre sigui l'eix gairebé exclusiu del treball escolar a l'aula. Les mateixes teories explicatives de la llengua ens donaran la solució a aquesta dicotomia.

Hi ha dos grans grups sobre els quals volem reflexionar: d'una banda, els que es refereixen als diferents camps de la llengua als quals cal prestar atenció. Un bon exemple pot ser l'atenció a les estructures textuais com a unitats superiors a l'oració, aportació de les anomenades «teories del text». En segon lloc, les operacions que aquestes teories utilitzen per construir les seves explicacions. Aquestes operacions ens poden servir per dissenyar la mena d'operacions que cal que l'alumne faci per analitzar el funcionament de la llengua. Així, per exemple, els processos de segmentació, substitució o commutació que proposen les teories estructurals com a base per a les classificacions poden servir com a alternatives a les memoritzacions de determinats paradigmes lingüístics (així es poden treballar els determinants o els temps verbals).

Un altre aspecte que cal tenir present és que aquestes repercussions que els plantejaments científics de la lingüística tenen en la didàctica de la llengua poden afectar dos aspectes diferents en els aprenentatges dels alumnes a la classe de llengua. Primer en la interiorització de la gramàtica implícita de la llengua, el que en diem el desenvolupament de les competències lingüística o comunicativa, en definitiva, com s'aprèn la llengua. El segon és el paper que la gramàtica pot tenir en l'execució, la utilització de la llengua com a element de control de la comprensió i l'expressió. Aquesta precisió, a més, ens ajudarà a matissar la discussió sobre el paper de la gramàtica a la classe de llengua, donat que en un i altre cas és diferent perquè parlem de dues accepcions d'aquesta paraula: la gramàtica implícita i l'explícita (quan es parla del paper de la gramàtica es fa referència a la segona accepció).

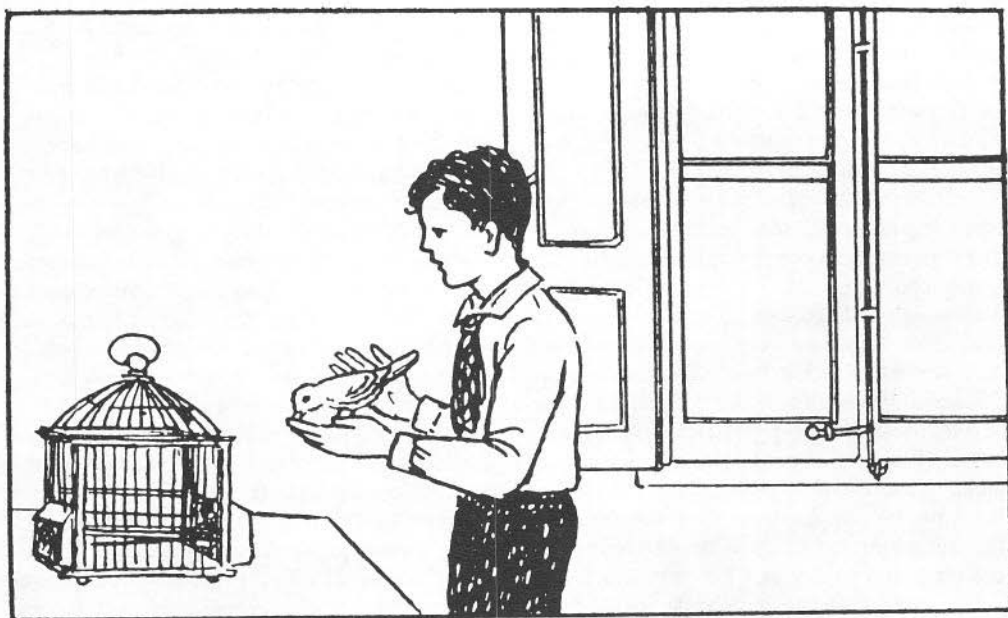
Concretant exemples de les aportacions, veiem que ja en les propostes de Saussure sobre el signe lingüístic i la definició de la lingüística hi ha algunes de les línies mestres del que serà el marc de les aportacions posteriors. Ell parla de la ne-

cessitat d'incloure l'estudi de la llengua dintre d'una ciència que es diria la «semiologia», «la ciència dels signes». La semiòtica, com a ciència, ha desenvolupat aquesta idea i defineix la llengua com un sistema de signes —els lingüístics— que es realitzen en interrelació amb altres sistemes de signes (per exemple, en una conversa, a més de les paraules, intervinen gestos, objectes personals o el to de la veu; cada un d'ells és un sistema de signes). El conjunt dels sistemes componen un únic sistema que relaciona tots els components per donar lloc a un únic fet comunicatiu.

Si el que pretenem a la classe de llengua és que el nen aprengui a utilitzar coherentment la llengua en totes les situacions en què es pot trobar, és ben evident que és necessari treballar la llengua en relació amb aquests altres signes. Aquests poden ser molt variats: els que es produeixen en una conversa informal o per telèfon, un llibre, un diari, una revista o un programa televisiu o de ràdio. El fet d'exercitar la comprensió i l'expressió de la llengua en relació amb la dels altres sistemes que intervenen en diferents sistemes comunicatius fa que s'interioritzi més adequadament la «gramàtica», que en aquest cas podem anomenar «competència comunicativa», tot donant-li un contingut una mica més ampli que el que se li dona normalment.

Segons això, les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua han de ser programades tenint en compte aquestes unitats globals i, per tant, els «mitjans de comunicació no poden ser presentats com un apèndix dels continguts de la llengua —i menys com a simples recursos didàctics per a les explicacions—, són un dels nuclis fonamentals del programa de l'àrea de llengua. Solament d'aquesta manera aconseguirem que els nostres alumnes puguin esdevenir ciutadans que dominin la llengua com a font de coneixement i instrument de comunicació i element clau per a la participació en la societat que els ha tocat viure (objectius que es proposen com a bàsics en tots els currículums de llengua). En conseqüència, el programa de la llengua oral de cada curs caldrà que concreti amb quin sistema o sistemes de comunicació es treballarà. El mateix caldrà fer amb la llengua escrita.

Però el camp d'atenció de la ciència lingüística també s'ha ampliat tenint en compte els elements pròpiament lingüístics. Seguint propostes de l'antiga retòrica, es reconeix que hi ha una unitat superior a la oració, el text. Les teories del text



Aquest nen té un ocelllet alamaà La gabiola està al taula

es plantegen, per exemple, els tipus de text que es poden construir i, en conseqüència, també les estratègies de l'expressió i comprensió relacionades amb cada tipus de text (narratius, descriptius, expositius, instructius, etc.); els mecanismes de cohesió del text (repetició de les paraules, substitució, deixi, nexos, etc.), els de coherència (com s'ordenen les idees i es presenta el text, les parts del text).

Segons això, convé programar activitats de llengua que tinguin com a nucli i centre d'interès textos complets produïts en un context concret i amb una funció ben clara. Com que, a més, aquestes unitats globals són de diferent mena, segons sigui la seva estructura i funcionalitat, caldrà pensar que en aquestes activitats hi hagi la presència del major nombre de variants de textos perquè els alumnes puguin desenvolupar les capacitats lingüístiques necessàries per a comprendre i expressar-se. Encara més, quan es fan exercicis de llengua centrats en les paraules o les oracions cal re-

lacionar-les, sempre que sigui possible, amb el conjunt més ampli que és un text o un discurs.

Certament, aquestes propostes porten implícit un conjunt d'elements teòrics que els expliquen. I, evidentment, per al disseny de les activitats d'ensenyament i aprenentatge cal que el mestre conegui tant les propostes de les teories de la semiòtica com les teories del text. Com més coneixements tinguin d'aquestes aportacions teòriques, millor podrà programar-les.

Atenent, però, els coneixements de l'alumne, ja que es tracta de la interiorització de la gramàtica, el nucli que cal tenir en compte és la creació de situacions comunicatives que possibilitin l'aprenentatge dels alumnes en aquesta àrea, i de cap manera ho pot ser el sistema teòric explicatiu d'aquestes unitats: no es tracta d'explicar, sinó d'utilitzar aquestes unitats comunicatives. La qual cosa no exclou la conveniència, àdhuc la necessitat imperiosa, de fer reflexionar els nostres alumnes sobre la manera d'utilitzar la llengua tot te-

6 nint en compte els diferents elements que la configuren com a globalitat. Per això serà molt important que en la realització dels exercicis el mestre faci verbalitzar què s'està fent i que utilitzi aquesta activitat per introduir els elements de reflexió sobre la llengua.

Si passem finalment, a les frases, paraules, grups de paraules, els sons (fonemes) o les lletres, que ja es tenien en compte en la gramàtica tradicional, convé precisar que l'ampliació del camp d'atenció de la lingüística no treu la importància d'aquestes altres unitats quant a l'aprenentatge de la llengua. El mestre ha de saber trobar les deficiències que els alumnes tenen en aquest aspecte o les construccions que no saben utilitzar i, en conseqüència, ha de programar exercicis de tota mena (jocs, exercicis estructurals, escrits amb buits que cal completar, etc.) que tinguin com a finalitat provocar l'ús de les construccions que desconeixen o no dominen suficientment.

Per exemple, els alumnes cada vegada tenen més dificultats a utilitzar determinades construccions típiques de la llengua escrita, com el subjuntiu o alguns pronoms febles. Com hem dit que calia fer respecte a les anteriors unitats, el que importa és el disseny d'activitats que fomentin l'ús d'aquestes construccions amb les aportacions reflexives que facin falta, però tenint en compte que el fonamental és l'ús i que, a partir de l'ús, es va introduint el coneixement del funcionament, mitjançant la verbalització de què hem parlat abans. En canvi, no és adequada la solució d'exposar la teoria que explica aquella construcció com si d'aquesta explicació es derivés la possibilitat de la utilització d'aquestes construccions. I així, en el cas de la manca d'ús del subjuntiu, explicar el paradigma del subjuntiu i el conjunt de les oracions subordinades no soluciona el problema.

Hem parlat de l'ús de la llengua i la reflexió sobre el seu funcionament. Evidentment, aquesta reflexió ajuda l'alumne a ser més conscient de la llengua que està utilitzant —en moltes comunicacions l'interès sobre el contingut faria que passés desapercebuda la seva forma—. Però si volem que l'alumne vagi adquirint la capacitat de correcció sobre les seves produccions i, sobretot, si volem que aquesta capacitat li vagi donant més capacitats per a l'aprenentatge d'altres llengües, cal que l'introduïm en la gramàtica explícita. Per a això, és convenient que de tant en quant es faci una recopilació i «sistematització» de les observacions, classificacions i regles formulades. Això és el que

volem dir quan parlem de l'aprenentatge de la gramàtica explícita.

Plantejat el problema d'aquesta manera, la funció que es dona a la gramàtica és força diferent del que sovint té en moltes programacions i activitats escolars, i cal canviar fortament aquests plantejaments perquè sovint les activitats es limiten a les explicacions de les regles gramaticals i s'avalua la gramàtica simplement pel coneixement que tenen d'aquestes regles. Això, qui en dubta, facilita la feina de programar i posar notes, però amaga el que el nen sap o no sap de la llengua.

I aquí hi ha un altre problema: quina teoria o descripció gramatical utilitzem com a suport per a aquesta sistematització? Es fa difícil donar una resposta que sigui vàlida per a tothom i en totes les situacions, però sí que cal donar alguna pista dels elements que cal tenir presents en la decisió.

De primer s'ha de dir que no és científic el plantejament segons el qual existeix una teoria explicativa «definitiva» —allò de «la millor gramàtica»—, i per tant, les teories són vàlides en l'àmbit i límits per als quals han estat concebudes, és a dir, de cada teoria es pot aprofitar, sempre, alguns elements i troballes. En segon lloc, l'alumne tracta les dades lingüístiques que li subministrem tenint en compte, sobretot, les regles que ell intuïtivament ha elaborat; les dades lingüístiques que rep i allò que nosaltres li diem, no ho copsa ni de la manera que se li presenta ni com voldríem que ho fes.

D'això cal deduir que l'important per estructurar la gramàtica que utilitzarem a la classe és tenir en compte les diferents aportacions de les teories gramaticals. Els criteris per decidir quins aspectes són més vàlids són: tenir en compte les operacions que ha de fer l'alumne per comprendre el model que li proposem i que l'important és la manipulació del llenguatge i no «saber argot gramatical»; i prendre com a base aquella que sigui més coneguda pel mestre, amb la introducció d'aspectes que responguin als pressupostos didàctics que hem anat explicitant en aquestes reflexions.

Posem per cas la gramàtica «tradicional». Certament les crítiques respecte a la seva manca de científicitat han posat en relleu les seves deficiències, però hi ha aspectes que es poden recuperar. Les famoses preguntes amb què «trobàvem» els diferents grups funcionals de l'oració poden ser reinterpretades per comprendre i analitzar un

text, o no és això el que es proposa amb les famoses preguntes per a la redacció de l'entrada dels articles periodístics: qui?, què?, com?, quan?, on? i per què? A més, la reflexió sobre el significat del text que es vol analitzar és una de les claus que cal introduir; cal pensar que volem que s'adonin del funcionament de la llengua, i la llengua relaciona unes formes —paraules, frases o textos— amb uns significats.

Per contra, és cert que el recurs a les definicions nocionals que imperaven a la gramàtica tradicional feia que els llistats de les parts de l'oració només es poguessin memoritzar sense cap mena de «raonabilitat». Si introduïm, però, en la seva «reflexió» les operacions que facilitaran la classificació —substitució i commutació d'elements—, podem fer que aquest aprenentatge esdevingui significatiu. Sobretot si fem que els alumnes verbalitzin el procés de reflexió —observació i definició de regles—. Un cop s'ha definit la classificació i la regla —en aquest cas el principi de classificació— s'aplica a altres casos i es comprova si funciona o cal canviar la regla. El mateix podem fer amb els grups sintàctics o les oracions.

Així podríem anar analitzant molts dels elements que intervenen en les formulacions gramaticals que s'utilitzen a l'escola. L'important, però, és aquesta mena de procés que s'ha anat dibuixant: el primer es utilitzar la llengua tot reflexionant sobre aquest ús i el funcionament de la llengua; després es donen possibles explicacions amb la utilització de les operacions que fan més conscient el funcionament de la llengua; per acabar amb la formulació i comprovació de les regles tot aplicant-les a nous conjunts significatius.

Un cop insinuats els diferents elements a què cal atendre, es planteja quina mena de seqüència cal dissenyar; això dependrà de les diferents menses de gramàtica a les quals hem fet referència en l'article:

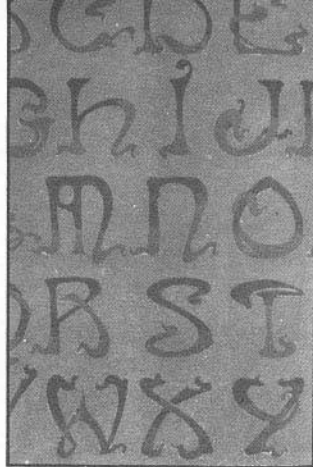
a) Quan es parla de les activitats que duen a la interiorització de la competència lingüística o comunicativa, cal concretar primer les unitats globals que donaran el marc per a tots els treballs. Cal dissenyar un programa que tingui en compte la varietat de textos i de mitjans en què cada un d'ells es pot presentar. Per establir una gradació caldrà tenir present la major o menor complexitat de l'estructura i del tipus d'idees, fets o realitats que s'hi expliquen. Un cop feta aquesta tria,

caldrà atendre la resta de les unitats que van apareixent, tot i que la seva seqüència vindrà determinada pel «fet comunicatiu» o «text» global que s'estigui treballant, el que abans hem anomenat com a aprenentatge incidental.

b) Quant a la presentació de la gramàtica explícita, s'ha de dir que no té sentit fer-la «ordenada», segons criteris formals i d'elaboració científica. En canvi, en un primer estadi, serà útil fer el recull dels diferents aspectes observats durant el treball d'interiorització de la gramàtica, com a punt de partida. També serà útil aplicar aquesta «sistematització incidental» a tots els àmbits de la llengua des de l'ortografia a la sintaxi o l'estructura i presentació d'un text. En un segon estadi, i sempre centrats en les dificultats més evidents dels nostres alumnes, la sistematització haurà de tenir en compte el procés del concret a l'abstracte i del senzill al complex, certament, però sobretot que les operacions que l'alumne hagi de fer siguin raonablement introduïdes. Per exemple, abans de la classificació dels grups funcionals de l'oració caldrà haver treballat la pronominalització, donat que aquesta operació és una de les bases de la classificació.

Sigui quina sigui l'opció presa, com en tants camps de l'ensenyament, el més important serà el treball de l'equip de mestres de l'escola per coordinar verticalment i horitzontalment les programacions i propostes de treball gramatical. A partir d'aquesta coordinació, s'anirà primfilant una veritable «millor gramàtica» que serà una «millor proposta d'ensenyament de la llengua».

Suposo que ara, en acabar la lectura d'aquest article, algú pot pensar que l'espai reservat a parlar de «gramàtica gramàtica» és molt petit, que és desproporcionat el pes donat a la interiorització de la gramàtica. Cert, ho és, i ho és ben conscientment, perquè cal situar en el lloc que li pertany la gramàtica que han de saber els nostres alumnes i la que ha de saber el mestre. Perquè ha de ser relacionada essencialment amb l'aprenentatge de la llengua i, per tant, la gramàtica explícita no pot ser introduïda com a tal si no hi ha un domini bàsic de la gramàtica implícita. I perquè sovint ha estat una determinada visió de la gramàtica la que ha impedit l'entrada de propostes renovadores de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua dins de les nostres aules.



LA GRAMÀTICA A L'ENSENYAMENT PRIMARI

Lluís López del Castillo

El grau de domini que del llenguatge oral té un escolar que comença la Primària hauria de ser per a nosaltres la indicació de base per abordar el treball gramatical amb un mínim de garanties d'encertar-la.

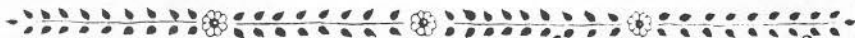
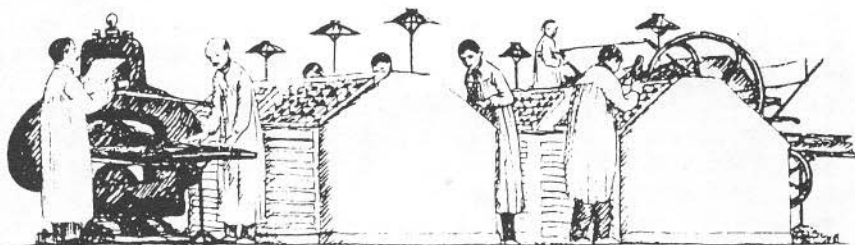
Les dades que actualment tenim sobre la competència (teòrica) lingüística i comunicativa en aquesta etapa de la vida d'un infant fan referència a la realitat d'unes estructures usades en la pràctica oral. Conèixer aquesta realitat de la manera més ajustada possible ens pot permetre d'arribar a unes hipòtesis mínimament vàlides sobre què hi pot voler dir gramàtica, en aquest cas, i, en conseqüència, organitzar el nostre ensenyament.

En aquesta edat és un fet la prioritat de la «llengua de l'acció»,¹ molt lligada encara al context immediat, a la situació concreta (ara i aquí), amb predomini del model conversacional. Els assaigs que el nen ha anat fent des de l'etapa anterior (4-5 anys) de models descriptius i narratius (que, objectivament, ajuden a la descontextualit-

zació, és a dir, a desenganxar-se de la situació concreta) són més o menys reeixits en la mesura que el medi li hagi proporcionat l'ocasió de desenvolupar-los. Un medi familiar, social, escolar, propens a la comunicació oral continuada en totes les situacions de la vida de l'infant provoca que aquest avanci enormement en la seva competència comunicativa en els models esmentats i els vagi estructurant mitjançant una experimentació constant.² Però, en qualsevol cas, som encara davant d'una producció lingüística en què, ben bé fins a vuit-nou anys, la referència extralingüística (predomini del deíctic sobre l'anàfora, per dir-ho de manera molt esquemàtica amb l'argot dels usuaris de la ciència que tracta aquests temes) té encara importància. És a dir, malgrat l'aparició de la funció simbòlica en una edat força primerenca, aquest desenganxar-se de la situació concreta, o sigui, la descontextualització a què fa referència, és un procés llarg i lent, i gens lineal; anirà en augment en les etapes posteriors, i assolirà el grau màxim dins de l'escolaritat (la qual con-

1. Cf. F. Bresson, *Lenguaje oral, lenguaje escrito*, dins *La dislexia en cuestión*, Pablo del Río, Madrid 1977.

2. Cf. Àngels Prat i altres, *Trucafort, Llibre del Mestre*, p. 11, Onda, Barcelona 1989.



M'ha sortit sense una errada



dicionarà més o menys el procés, segons la consciència que se'n tingui i el grau d'incidència que s'hi exerceixi per part dels mestres).

Una altra dada de gran importància és que, en aquesta etapa, encara no s'ha acomplert (això no és fins a partir dels set anys, aproximadament) el procés d'emergència de la parla interna, amb tot el que aquesta comporta d'instrument de construcció d'un pensament lingüístic.³ La capacitat de planificació dels discurs que la parla autoreguladora comportarà posteriorment es troba, doncs, en procés de constitució, i avança gradualment.

És així que en una narració o en una descripció orals, fetes més o menys espontàniament per un nen d'aquesta edat, s'hi troba encara una estructura iterativa, lineal, concatenada, que es va trencant en diversos plans... Cada element que hi apareix s'aguanta amb el precedent. A penes hi ha un disseny global: tot sovint, un possible disseny global inicial queda estroncat per desviacions sobtades provocades per un element ple de pos-

sibilitats que ha aparegut en últim lloc i que el nen continua desenvolupant autònomament (es perd el fil primitiu; se n'enceta un de nou). Els connectors (i..., i...; després..., i després...; i llavors..., i llavors...) a penes són res més que indicadors de continuïtat de la seqüència narrativa o descriptiva.

Tot i així, els primers indicis —cap a 5 anys ja— de la funció metalingüística constitueixen la darrera dada a tenir present. La capacitat d'utilitzar el llenguatge per reflexionar sobre d'ell mateix té al principi una traducció molt pragmàtica: el nen es manifesta capaç de rectificar tot sol elements de la pròpia producció lingüística i es veu amb cor d'autoregular-los de manera explícita (s'adona de certs «errors» lingüístics que ha fet i els «corregeix» sobre la marxa).

Aquesta capacitat metalingüística, encara molt en embrió a l'inici de la Primària, és la que ens permet de pensar que l'escola pot organitzar i sistematitzar la seva incidència per ajudar el nen en aquesta autoregulació de la seva producció lingüística —tenint tothora present, és clar, les altres dades que hem comentat.

El treball gramatical, doncs, durant tot el cicle

3. Cf. James V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, pp. 160-161, Paidós 1988.

10 inicial, si m'he fet entendre en els paràgrafs anteriors, consistirà a incidir fonamentalment sobre el llenguatge oral. Això comporta, és clar, que a l'escola el nen pugui produir constantment llenguatge oral, que l'escola incentivi la producció oral sobre models diversos altres que el conversacional (especialment descriptius i narratius, però esbossant ja, d'acord amb les possibilitats de l'edat, el treball sobre models més formals, com són ara l'expositiu i l'argumentatiu),⁴ i que hi incideixi tenint en compte almenys dues coses: quina és l'adequació teòrica a les possibilitats de cada edat de l'estructura del model produït pel nen (evitant, doncs, comparacions inútils amb estructures «ideals» del discurs dels adults, i basant-se específicament en les dades abans comentades) i quina és la capacitat teòrica que el nen té de reflexió i autoregulació del seu producte lingüístic (adequació i autoregulació «teòriques» que es converteixen en «pràctiques» per poc que el mestre conegui els seus alumnes).

El procediment a seguir és, doncs, inductiu, dins d'activitats orals, en què no solament hi ha el mestre amb la seva funció d'«inductor» principal, sinó que la participació col·lectiva del grup classe és essencial en la reflexió i en la revisió constant del model produït (o que es va produint, en un context de participació i de co-elaboració). Es parteix de la premissa que —sempre dins d'aquestes condicions d'incidència esmentades— l'exercitació constant és el principal factor de reestructuració i adequació progressiva de la producció lingüística, i alhora, dialècticament, de consolidació de les capacitats metalingüístiques, de les de descontextualització extralingüística i de les de disseny previ (o planificació) que s'adeqüi al model de text que es necessita.

Val a dir que en aquest plantejament metodològic que fem hi apareix la «gramàtica» sense destriar d'allò que en diem de manera genèrica expressió oral, ni d'allò que en diem lingüística textual (aplicada en aquest cas a la producció oral); sense destriar tampoc d'activitats orals de «llenguatge» (en el sentit que A. Galí donava al terme); i que, insensiblement, aquesta «gramàtica» es pot arribar a escapar de l'«àrea de llengua» i lliscar cap a activitats de les altres «àrees», on també, almenys, es descriu i es força mínimament l'alumne a l'argumentació i a l'exposició (en Ma-

temàtiques i en Experiències); és a dir, on també es fa treball «gramatical», segons aquesta concepció. I no presenta tampoc gaire diferència respecte a les magnífiques intuïcions de Freinet pel que fa a l'arrodoniment de text (en aquest cas oral).⁵

Haurem de convenir, per això, que incidir d'aquesta manera tan global sobre les estructures lingüístiques que l'infant usa «intuïtivament» (que no vol pas dir que no hi intervingui la raó, sinó la consciència), tibar-lo sistemàticament perquè les organitzi d'una manera més conscient i d'acord amb les seves progressives necessitats de comunicació, és el treball gramatical més important que es pot fer a l'escola.

Però tampoc no volem ara fer-ne, de tot plegat, una qüestió de principi exclusivista o reduccionista. Ja s'ha fet fins ara (i encara se'n fa) prou exclusió i reducció a partir d'una concepció gramaticalista de l'ensenyament de la llengua. Les reflexions que hem fet abans partien de les possibilitats de treball generades per una concepció pedagògica determinada. El gramaticalisme es basa en una altra de ben diferent. No les explicarem per no cansar el personal; les suposem prou conegudes de tothom.

D'aquest gramaticalisme, però, altrament generalitzat sinó exclusiu en l'època precedent a la nostra, ens n'ha quedat, ens queda encara, la fallera d'uns treballs formals desenganxats de la globalitat d'una pràctica pedagògica. «Estem d'acord amb l'activitat lingüística del nen com a centre, amb la importància de la seva expressivitat, amb l'aprenentatge comprensiu i motivador de la llengua escrita, amb el conreu de la creativitat literària... però, sisplau, deixeu almenys un racó per a la gramàtica: els nois i noies necessiten estructurar el pensament, el discurs...!» I a la pràctica, aquesta preocupació es tradueix només en una producció frenètica d'arbres i branques, en bateria d'exercicis de morfosintaxi, i tot sovint en potipotis terminològics ben perdedors. (Però, qui pot tirar la primera pedra?)

Comptem entre nosaltres, també, amb magnífiques intuïcions que, el seu dia, van posar el dit a la ferida i van intentar anàlisis per reenfocar la qüestió, i propostes concretes per canviar els hàbits del treball gramatical a les escoles.⁶ No po-

4. Cf. J. M. Adams, *Quels types de textes?* «Le français dans le monde», núm. 192.

5. Cf. C. Freinet, *Los métodos naturales*, I, *El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona 1979.

6. Cf. A. Galí, *Introducció a la gramàtica*, Proa, Barcelona 1977.

dem pas deixar encara, ni de molt, de tenir-les com a referència important.

Però per no caure en reduccionismes, convindrem que de treballs formals concrets que incideixin en la producció lingüística, individual i col·lectiva, dels alumnes, en fan falta, no solament perquè ofereixen múltiples recursos a l'expressió oral i escrita (i augmenten, doncs, la competència comunicativa), sinó perquè repercuteixen en una millor estructuració del pensament abstracte en tant que li serveixen formes lingüístiques que augmenten la seva capacitat (usos múltiples de connectors, síntesis derivatives, síntesis analògiques... que es necessiten com més es vol afinar en l'exposició o en la definició, i fins i tot en la descripció).⁷

Tot això no perd la seva vigència a mesura que l'escolar va adquirint i afermant progressivament

7. Cf. els plantejaments de base de tota aquesta qüestió, i sobretot el paper que hi pot fer l'escola, a A. R. Luria, p. e. *Lenguaje y pensamiento*, Martínez Roca, Barcelona 1988.

les habilitats de la llengua escrita. Es produeixen aleshores, certament, unes determinades adequacions, unes determinades exigències i unes determinades noves possibilitats, però es manté, al nostre entendre, un mateix rerefons. I entrem ja en el cicle mitjà fins a arribar al final de la futura —immediata Primària (11 anys).

La pràctica escrita dels models textuais evidencia un fenomen bastant generalitzat en els nens d'aquesta etapa: hi ha un cert desfasament entre l'estructura d'un mateix model escrit i oral. S'és més endavant en l'estructuració d'una descripció oral, per exemple, que en una d'escrita. Tant és així, que hi tornem a trobar, en aquesta darrera, les característiques de linealitat, iteració, trencaments o salts lògics, etc., talment com en la parla dels més petits. Segur que el desfasament no és tan gran si hi ha hagut anteriorment un bon treball sobre la llengua oral. Però tot i així, l'esforç d'adequació al nou canal és tan gran que es fa inevitable un període més o menys llarg de tempteig i aproximació d'aquestes característiques.



RESUM:

La paraula més important del subjecte és el nom.

La paraula més important del predicat és el verb.

El nom serveix per designar els éssers.

Els verbs expressen acció, existència, estat.

Els trets d'enumeració i amorfisme que A. Galí va detectar i sistematitzar per a les «composicions» dels més petits a Primària,⁸ només se superen gradualment mitjançant un treball seguit (tot i que es constata una reducció considerable del problema com més espontani és l'escrit: el text lliure de Freinet, per exemple). En qualsevol cas, trobem aquí, novament en la pròpia producció lingüística infantil, la referència concreta per orientar el treball gramatical.

L'aprenentatge i el conreu seguit de la llengua escrita (lectura, però sobretot escriptura) *ha de poder significar* un pas definitiu perquè el nen es pugui desenganxar completament del context extralingüístic i aprengui a jugar exclusivament amb les relacions intralingüístiques, les que exigeix el text mateix (el text és escrit, en principi, per a receptor(s) amb qui no serà possible cap mena de feed-back: no pot pas contenir, doncs, ambigüitats); per tant, s'imposa l'adquisició d'unes estratègies (també gramaticals) adequades que ho facin possible. La llengua escrita no és, doncs, solament un nou canal on cal adaptar les estructures lingüístiques d'ús per comunicar-se bé: força els esquemes lògico-verbals i dóna, en conseqüència, un nou impuls a les capacitats abstractives del

pensament. L'edat de nou anys fóra el punt de referència mitjà en què aquests processos comencen a agafar relleu. (I abans hem subratllat l'expressió *ha de poder significar*: volem dir, és clar, sempre que l'escola acompleixi el seu paper d'inductora.)

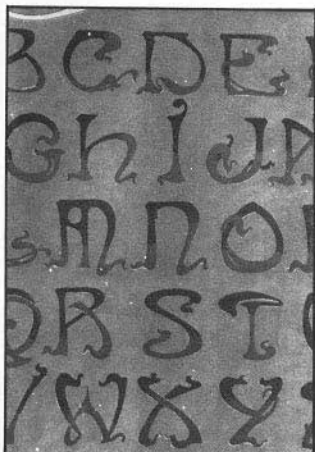
És en aquesta etapa en què continuant amb l'enfocament d'un treball gramatical de base sobre la producció lingüística dels alumnes, s'ha de poder sistematitzar aspectes formals parcials que hi ajudin, comptant-hi també els conceptes gramaticals més bàsics. Tot el cicle mitjà i superior (el futur 10-11 anys) és un període en què s'hi pot fer un treball continuat i de fort contingut gramatical en aquest sentit. I ja és prou si es fa ben fet.⁹

Sobre què convé fer en aquest sentit en les etapes que vénen a continuació (12-16 anys) és una qüestió que escapa als límits d'aquest article. De tota manera, no crec pas que la gramàtica com a matèria d'estudi, com a disciplina formal, hi tingui cap interès o utilitat. Però, en fi, doctors té l'ensenyament secundari.

8. A. Galí, *La mesura objectiva del treball escolar*, Eumo, Vic.

9. Són de referència obligada, novament, les propostes d'A. Galí, tant a l'op. cit. com a *Lliçons de llenguatge*, Barcino. Cf. també A. Camps, *La gramàtica a l'escola bàsica*, Barcanova, Barcelona 1986.

LA GRAMÀTICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI



M. Paz Battaner

...«que los que gobiernan ínsulas, por lo menos han de saber gramática.
—Con la *grama* bien me avendría yo —dijo Sancho—;
pero con la *tica*, ni me tiro ni me pago, porque no la entiendo.»

Quijote, II, cap. 3.

La didàctica de la llengua és obra de la tradició d'una comunitat. No és el fruit d'un sol professor ni d'un grup de professors o d'una escola. Reverteixen a ella el treball de moltes generacions i una acumulació de materials que vénen de lluny. Tota renovació ha de tenir-la en compte.

A la nostra tradició d'ensenyament, la gramàtica ha tingut un paper important, ha estat en la cruïlla de tots els canvis i renovacions. I humilment s'ha anat configurant un cos de doctrina que de vegades destorba i de vegades ens representa un dels camins més segurs per ensenyar la primera llengua. Tenim bones recopilacions d'experiències gramaticals a l'ensenyament secundari (Galí, Fernández Ramírez, Alcina) i, si hi hagués més publicacions pedagògiques, podríem recollir d'altres materials que no han sortit a la llum i que augmentarien la bibliografia sobre aquest aspecte gramatical.

Això és comú a tots els països europeus, on l'escola ha tingut un fort component llatínia que va permetre disposar d'una gramàtica prou gene-

ral com per servir també a les llengües maternes.

Essent conscients d'aquesta tradició, ara estem en un bon moment per tornar a situar la gramàtica.

L'objectiu més alt, jeràrquicament, a l'ensenyament de la llengua materna a secundària és ampliar l'habilitat que els escolars ja han adquirit; ampliar-la pel que fa a lèxic, construccions, variants de prosòdia; enriquir-la amb nous usos en noves situacions lingüístiques, i fer-la conscient.

Les habilitats lingüístiques (comprensió i expressió oral) ens són tan inconscients com ara el caminar o el respirar. L'escola, principalment introduint la llengua escrita, contribueix a donar forma al que sembla que no la té. Els aprenentatges de la lectura i de l'escriptura representen la primera adquisició de conceptes instrumentals de reflexió, de gramàtica implícita. Una vegada es tenen dominades les habilitats escrites (tot i les insatisfaccions normatives que puguin donar-s'hi), el segon estadi de reflexió s'adquireix per la gramàtica formal i per l'observació dels textos

artístics; aquest estadi es desenvolupa als anys de l'adolescència. Seria convenient valorar aquesta base implícita que representa la llengua escrita, tant per a la reflexió en general, com per a la reflexió gramatical en particular. ¿Hi hauria gramàtica sense llengua escrita?

A més d'aquesta aplicació, gramàtica com a camp d'observació per fer conscients les habilitats lingüístiques, la gramàtica és una eina metalingüística per a la correcció ràpida, una eina retardada per aprendre les segones llengües i una eina coneguda del professorat, és a dir, una eina de la qual sabem fer ús.

L'ensenyament de la gramàtica a l'adolescència presenta dos problemes:

a) ¿Com introduir-la, com presentar-la, com programar-la, quina gramàtica utilitzar, quina nomenclatura aplicar, quina càrrega dins de la programació ha de tenir, quins exercicis proposar, quin tipus d'anàlisi o de diagrames usar? Aquests interrogants es refereixen a *coneixements*, i poden ser resolts amb una metodologia didàctica sem-

blant a la d'altres coneixements escolars; és per això que molts professors de llengua s'aferran a fer només gramàtica dins de les classe de llengua a partir de certs nivells: es tracta d'aplicar una metodologia per descobriment —per inducció—, per arribar a tenir un esquema general de les regles de gramàtica.

b) ¿Com fer-ne ús? ¿Com fer ús de les nocions de gramàtica que l'escola dóna per desenvolupar l'*habilitat* —objectiu de l'ensenyament secundari en primeres llengües— que és tenir eficàcia, correcció, propietat, sensibilitat, tant a la llengua escrita com a la llengua oral? Perquè la gramàtica, una vegada adquirits els rudiments, és una eina, és una coneixement ancilar (malgrat que a nivells d'alta especialització pugui ser un objecte en si) per als adolescents, com ho va ser als seus orígens: un coneixement instrumental.

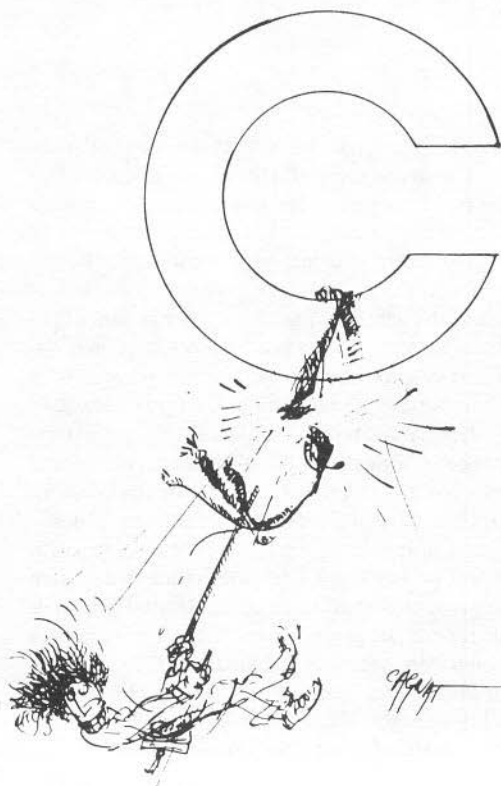
En un model de comprensió i de producció lingüística, el gramatical és un nivell necessari, no l'únic. Quan un text oral o escrit es comprèn bé, o és fàcil de produir, no es distingeixen els nivells paral·lels: fonètic, prosòdic, lèxic, morfològic, sintàctic, d'organització textual, de planificació, pragmàtic. Les dificultats d'un text, però, ens fan descobrir aquests nivells: no distingim els sons, hem equivocat una entonació; no és una pregunta, no hem sentit mai aquesta paraula, què vol dir aquesta terminació, de qui estan parlant, per què introdueixen aquesta idea, com insinuarem allò, hauran entès el meu desig?

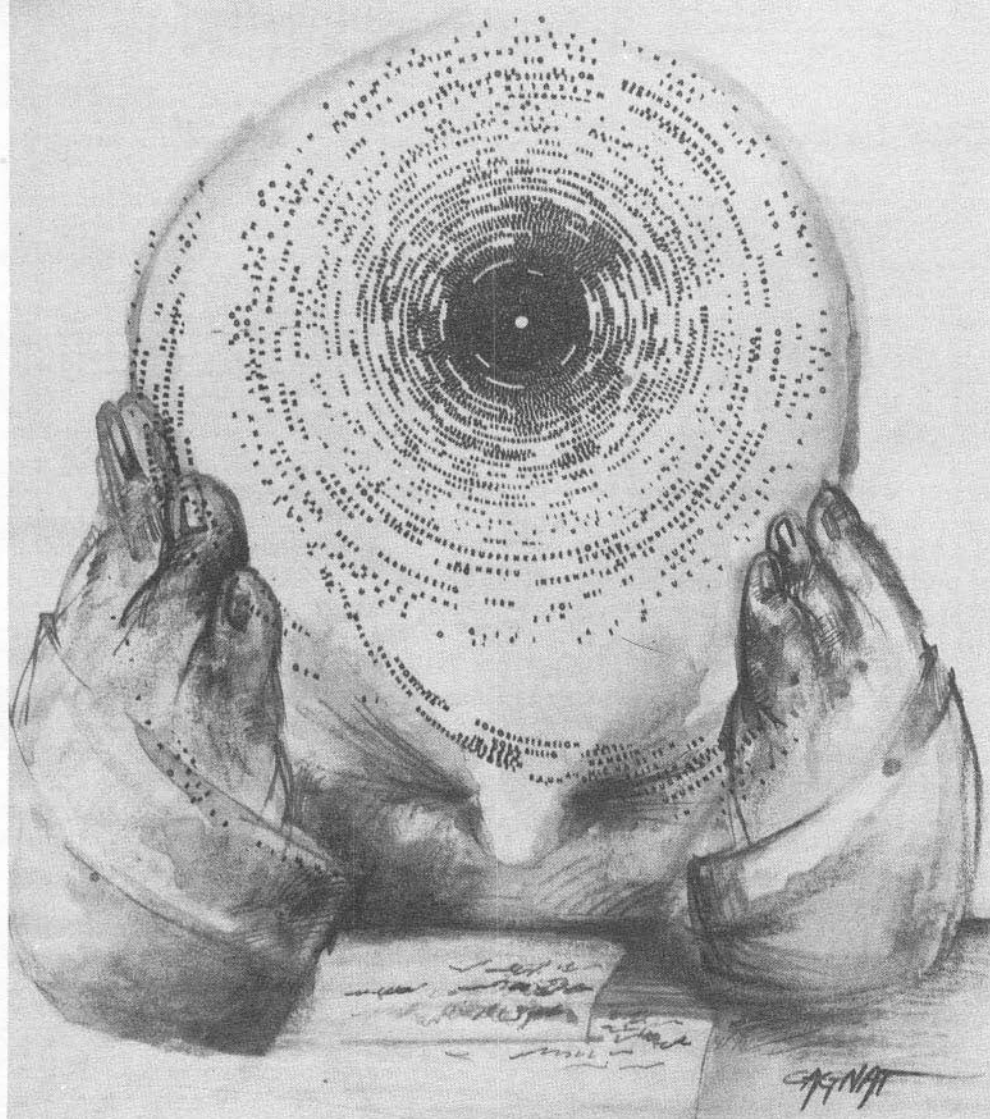
Per aclarir preguntes com aquestes és pel que serveix la gramàtica.

La gramàtica ens subministra uns conceptes metalingüístics, ràpids, unívocs, econòmics. Al mateix temps, com un instrument adient que és, dóna possibilitats que no s'havien entrevist encara, obre noves perspectives, noves hipòtesis, tant per comprendre, com per expressar-se.

La instrucció gramatical requereix per part del professorat un marc teòric flexible i sempre present, que es pugui activar des de qualsevol angle, molt especialment des de problemes de semàntica i de pragmàtica.

El currículum ha de correspondre a aquest marc (reflexions a partir dels sons, o de l'oració, etc.), amb poques hores de programació. Fernández Ramírez deia: «eficiencia inversa al tiempo que se le dedique». Poques hores molt eficaces, mantingudes després pel coneixement del professor quan la presència de la gramàtica es fa necessària, auxiliar, davant d'una dificultat.





Un desenvolupament del currículum hauria d'incloure:

a. *Unitats* de descripció (so, síl·laba, grup accentual, grup fònic, paraula, oració, etc.)

b. *Categories*: a) tipus de sons, de síl·labes, de grups —paraules— accentuals, de grups fònics bàsics; b) tipus de paraules morfològiques flexives i derivatives, sintàctico-funcionals)

c. *Relacions* paradigmàtiques i sintagmàtiques (construccions endocèntriques i exocèntriques, per exemple, concordança, règim...); és a dir, les relacions morfològiques i sintàctiques principals de les unitats.

d. *Funcions* principalment oracionals (subjecte, predicat, complement, etc.) o enunciatives i de discurs (deíctiques, anafòriques, etc.).

e. *Jeràrquiques* a partir de les relacions i de les funcions, per distingir els grups, els nuclis, i principalment arribar a distingir la no linealitat gramatical, saber rompre la llisor de les frases (els rangs de Jespersen en serien un petit exemple).

És convenient la memorització de certs paradigmes, amb memòria significativa a ser possible, en els primers estadis. La conjugació, les persones gramaticals, els pronoms personals, les preposicions, etc.: els repertoris tancats i alguns oberts (com certs adverbis) són molt útils quan es tenen memoritzats.

Després, la inducció ens pot portar a les regles més bàsiques, si el professor en sap trobar enunciacions adients. Una vegada induïdes les regles, el camí a l'inversa: l'anàlisi dels enunciacions. Les for-

16 mes analitzades han de ser valuoses, textos distants (no difícils al començament, sí distants). La significació dels elements gramaticals és bàsica per fer ús de la gramàtica; denominacions com *obligatorietat, perfectiu, explicatiu, causal* etc., són satisfatòries per als estudiants. A secundària és necessari dosificar estructura i significat.

La sintaxi és un aspecte gramatical que demana la representació gràfica, representació convencional de la jerarquia de les formes: els diagrames. Els diagrames són convenients, no necessaris però; estan al servei d'una millor comprensió (relacions, funcions, jerarquia): a vegades no els fem servir més que de control, quan són un mitjà de descoberta. Sovint la bona comprensió consisteix a adonar-se que els diagrames no serveixen per al que estem observant. En aquests moments, l'explicació oral o escrita és l'única via (Hockett dixit). A les llengües es fan servir moltes expressions idiosincràsiques, és a dir, inexplicables gramaticalment.

Per servir-se d'una gramàtica els estudiants no poden romandre sempre a la mateixa perspectiva, no es pot mantenir un rigor metodològic. La gramàtica ha de ser tan flexible com ho es la ment. De vegades és el significat el que ajuda, de vegades la forma fònica o morfològica. És per això que la gramàtica, l'aparell teòric per a reflexionar sobre alguns fenòmens lingüístics, s'ha de poder recórrer en tots els sentits possibles, s'ha de bastar d'una ullada, no ha d'estar perdut entre moltes pàgines d'un llibre (seria molt convenient tenir tota la gramàtica en un apartat del text, sense trobar-hi, al mig, exercicis, bons consells per a la redacció, o textos que distreuen).

Dels enunciats a les regles, de les regles a les anàlisis i aquestes al servei de l'expressió: condensar, sintetitzar, introduir, fer redundàncies: «maîtriser la langue», arribar a expressions més inclusives i elegants. Per després, davant d'un text interessant, recomençar en sentit contrari.

Aquesta flexibilitat s'ha de mantenir a les definicions, poques, molt poques. Molts exemples, «prototípics», de categories, d'unitats, de funcions. Tornem a recordar que els conceptes gramaticals, com la gramàtica, estan al servei de l'habilitat lingüística.

Per contra la inflexibilitat seria convenient en la terminologia; aprofitar tot el que es pugui la gramàtica tradicional, la que és d'ús en els diccionaris, en les gramàtiques descriptives de les llengües; i no confondre els estudiants amb la no-

menclatura i els mètodes de les gramàtiques teòriques.

Els coneixements dels estudiants han de ser els que es necessiten per a la correcció, per a la consulta d'un diccionari, d'una gramàtica descriptivo-normativa. Els professors han de saber molt més: cal distingir la qualitat dels coneixements dels professors de la qualitat dels coneixements dels estudiants de secundària, no només la quantitat.

Fins ara parlàvem de la conveniència que els estudiants tinguin una gramàtica de la seva llengua, també de les llengües adquirides en nivells avançats; sobretot dels aspectes analògics. És aquesta una qüestió relativa al raonament, una de les virtuts «formatives» per als adolescents que de sempre s'ha reconegut a la gramàtica. Al contrari, ara ens referirem a les anomalies, les irregularitats, les constriccions que tota gramàtica d'una llengua presenta i que els gramàtics afronten amb dificultat. Ho havíem insinuat més amunt, quan parlàvem de la insuficiència dels diagrames. És aquest un aspecte, diguem-ho sense por, de la memòria, del sentit intuïtiu de la llengua, de la norma.

A la gramàtica normativa, tot seguit d'una instrucció —del reconeixement explícit d'una regularitat—, figurava el llistat de les excepcions, de les irregularitats. Saber la gramàtica consistia, doncs, a saber les regularitats i les irregularitats, «le bon usage» de la llengua, l'art de parlar i escriure correctament.

Els primers estructuralistes europeus varen observar que els errors lingüístics infantils eren deguts a aplicacions de regularitats sistemàtiques, del sistema de la llengua (per desconeixement de les irregularitats o anomalies del discurs). La gramàtica generativa va tenir amb les irregularitats el seu «cavall de batalla»: construir un model que expliqui les frases acceptables és trobar límits a regles molt potents (el regular no acceptable, l'irregular acceptable), cosa que per ara està resolent amb l'interès pel lèxic.

La gramàtica escolar ha de subministrar als alumnes de secundària un domini d'aquests punts anòmals. Aquest interès normatiu no té res a veure amb una posició oberta davant les varietats lingüístiques. A cada varietat hi ha anomalies i s'han de conèixer.

Les anomalies, les irregularitats, les excepcions, la correcció són, al meu parer, un dels punts que, als no lingüistes, els interessen més i amb els

quals la gent s'engresca. Són, doncs, susceptibles de ser aprofitades a classe. Per exemple, és més interessant per a un jove discutir i saber l'ús dels clítics, que una teoria sobre ells; conèixer el règim prepositiu d'un verb o d'un adjectiu que la seva explicació sintàctica; reflexionar sobre les distintes possibilitats d'expressar un dubte i després aprendre les perífrasis modals. És molt possible que d'una discussió normativa neixi l'interès per la teoria que ho explica; i, fóra convenient, que l'explicació acabés en un altre punt anòmal per deixar obert encara el dubte, per introduir la curiositat, el desequilibri; per trencar la tranquil·litat escolàstica.

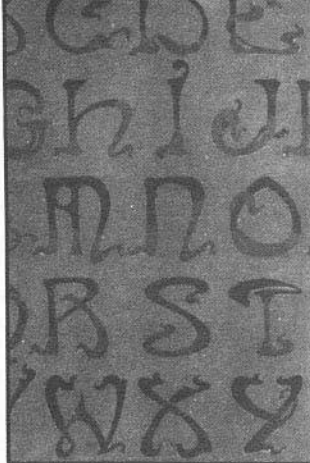
Tenir la norma estàndard als hàbits lingüístics és un dels objectius de primària juntament amb l'adquisició de les destreses escrites i el desenvolupament de les destreses orals; prendre consciència de les formes lingüístiques mitjançant una gramàtica i una teoria literària serien objectius de la secundària obligatòria, orientats sempre a l'ús lingüístic, a enriquir les habilitats; l'aprofundiment sobre la norma, el problema que l'anomalia planteja a la gramàtica, les qüestions sempre obertes i no resoltes d'una llengua, serien part del currículum de la secundària no obligatòria, juntament amb l'aprofundiment en el món de la literatura.

He deixat de banda qüestions que la gramàtica del discurs serveix per aclarir, perquè no veig la manera que siguin útils dins el marc gramatical dels alumnes. Per ara els veig adients per als professors de llengua, no per als alumnes.

Novembre 1989

Bibliografia

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M., *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (textos fundamentales)*, Akal, Madrid 1987.
- BESSE, H. Y PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Credif-Hartier, París 1984.
- BRONCKART, J.P., «La gramática en el siglo XX», en C. Coll (ed.), *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos*, E.U.I.C.E., Barcelona 1980, p. 100-106.
- CRYSTAL, D., *Rediscover grammar*, Longman, Londres 1988.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S., «Enseñanza de la gramática y de la literatura», *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, editada por J. Polo, Arco/Libros, Madrid 1985.
- SECO, M., «Gramática y enseñanza de la lengua. (Dos preguntas)», a *Revista de Bachillerato*, 1978.
- STUBBS, M., *El llenguatge i l'escola* Edicions 62, Barcelona 1982, Longman, 1975.



CAL LA GRAMÀTICA PER ESCRIURE BÉ?

A. Camps, O. Guasch, M. Milian

El tractament de la llengua escrita ha esdevingut en els últims temps un dels temes centrals de reflexió a l'escola, perquè s'ha anat prenent consciència de la distància que hi ha actualment entre les dificultats que genera el seu aprenentatge i les ajudes que aporta el seu ensenyament.

És veritat que un cop s'han donat les bases perquè les nenes i els nens estableixin la correspondència so/grafia, sovint es pensa (o s'actua com si es pensés) que els fonaments ja estan posats i que a partir d'aquí el desenvolupament de les capacitats d'escriptura es farà de manera natural i lliure. Es confia que les necessitats expressives i comunicatives dels nens seran el motor que desenvoluparà el domini de l'instrument lingüístic i per aquest motiu gairebé se sacralitza el text lliure.

La pràctica del text lliure és un pas endavant respecte de concepcions tradicionals que centren el treball de llengua escrita en «exercicis de redacció» allunyats de les necessitats expressives i comunicatives dels escolars, però té l'inconvenient de partir d'una visió ingènua de la complexitat de l'instrument lingüístic que és la llengua escrita i dels processos d'adquisició de coneixements que posen en joc els aprenents.

Aquesta complexitat i la conveniència de crear marcs en què els processos d'adquisició no tan

sols es vegin dificultats sinó que es potenciïn és el que ens fa considerar insuficient el text lliure com a procediment d'ensenyament de l'escriptura. Un ús de la llengua que no vagi acompanyat de la reflexió sobre el mateix ús i els seus resultats difícilment podrà constituir-se en un mecanisme real i plenament eficient de facilitació i potenciació de l'aprenentatge.

Què s'ha de saber per escriure?

Saber escriure no és un saber teòric, estàtic, sinó un saber orientat a una activitat, un saber fer alguna cosa. I si hi parem una mica d'atenció ens adonarem de seguida que aquest saber fer és un saber fer complex perquè engloba dos tipus de saber pràctic. El primer el formen aquelles habilitats bàsiques que els aprenents van automatitzant de mica en mica i que tendeixen a convertir en rutines quan esdevenen escriptors experts. Saber agafar el llapis i saber dibuixar les lletres, per exemple, serien dues d'aquestes habilitats. El segon tipus de saber pràctic és el que ens fa capaços d'organitzar el conjunt de sabers del primer tipus en funció dels nostres objectius. Així, per exemple, en escriure una carta posem en funcionament

un conjunt de sabers fer: escriure les grafies, triar les paraules adequades, ordenar les frases, organitzar la informació, etc., que són governats per un saber fer d'ordre superior i posats al servei d'un objectiu: transmetre un missatge que sigui adequat a les nostres intencions i a un receptor concret.

No podem dir que sabem escriure si no som capaços de gestionar els sabers fers elementals en funció dels nostres objectius expressius o comunicatius. És a dir, els sabers fer característics i essencials que acaben definint-nos com a bons o mals escriptors no són els sabers del primer tipus sinó els del segon.

La nostra capacitat d'actuació, el nostre saber fer, es desenvolupa, però, a partir d'uns sabers teòrics estàtics que en un cert sentit la fonamenten. En el cas de l'escriptura, formarien part d'aquests sabers el coneixement de qüestions com les diverses situacions de producció dels textos, els tipus de text més adequats per als diversos usos socials, el coneixement de les característiques que defineixen els textos com a tals i no com a un seguit de frases, o el coneixement del codi lingüístic. Fixem-nos que, de tots aquests sabers, l'únic que ha tingut tradicionalment un tractament sistemàtic a l'escola ha estat l'últim. Però aquest tractament s'ha dut a terme només en funció de la frase i, per tant, no ha pogut constituir-se en un saber bàsic per a la producció de textos, que no podem concebre com a simples encadenaments de frases.

Què fem quan escrivim?

Quan escrivim organitzem els nostres sabers de segon nivell per dur a terme tres tipus d'operacions: les operacions de planificació, les de textualització i les de revisió.

La planificació consisteix en la construcció d'una representació mental del contingut del text en funció dels nostres coneixements del tema que tractem, de l'audiència i dels objectius que ens proposem.

La textualització és el procés de traducció lingüística del que s'ha planificat. Per dur-lo a terme posem en funcionament una gran quantitat de sabers teòrics i pràctics d'índole molt diversa: uns de locals, que afecten aspectes parcials del text, com ara l'ortografia, i uns de globals referits a la seva organització general, com ara la seva cohe-

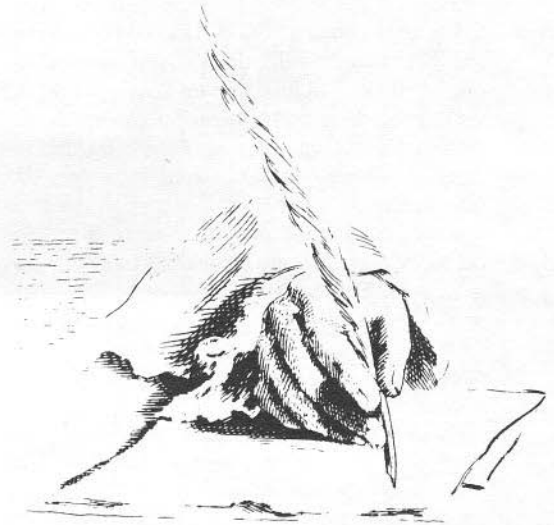
rència lògica: uns de pròpiament lingüístics, lligats al domini del codi, i uns altres no estrictament lingüístics, com poder ser les habilitats motores requerides per l'instrument de transcripció que utilitzem.

La revisió és el conjunt d'operacions a través de les quals, en un primer moment, identifiquem la distància entre allò que hem produït realment i allò que havíem planificat o allò que considerem adequat en funció del nostre coneixement del codi, dels nostres objectius o del que sabem sobre el tema de què parlem; i que, en un segon moment, ens permeten de donar solucions alternatives als problemes detectats.

És en la gestió de les operacions de textualització i de revisió que es fa patent la necessitat de coneixements sobre el codi que possibilitin una reflexió explícita sobre aquestes activitats i els seus resultats. Però, quins coneixements es necessiten? Són prou adequats i són suficients els que tradicionalment han estat presents a l'escola? Caldrà que ho revisem amb deteniment.

Quins tipus de coneixements

L'experiència ens ha mostrat repetidament la insuficiència de les reflexions gramaticals sobre la frase per explicar o per millorar les habilitats de comprensió o de producció de textos escrits. És evident el valor limitat dels coneixements sobre els constituents de la frase, l'estructura del sintag-



ma verbal o la noció de recursivitat per abordar la complexitat lingüística del text. Aquest fet no implica, però, que en puguem prescindir. Ja hem vist que els processos de textualització comporten operacions variades a diferents nivells. En una posició intermèdia entre les que podríem qualificar de més locals, relacionades, per exemple, amb l'ortografia, i les més globals, referides a les nocions de coherència i de cohesió textual, trobem les que pertanyen al domini de la competència lingüística, entesa com a capacitat de produir frases ben formades. No es pot produir un text si no es dominen, per exemple, la modalitat, els nexos que estableixen relacions lògiques entre frases o el sistema verbal, habilitats lingüístiques que estan relacionades amb el nostre coneixement implícit de la gramàtica de la frase.

Si en els processos de textualització hi impliquem aquestes habilitats és obvi que també seran necessàries per a la revisió dels escrits. Una capacitat de reflexió lingüística en aquest nivell que permeti de discernir el grau de gramaticalitat de determinades construccions i unes habilitats de producció que facin possible de construir propostes alternatives a textualitzacions poc adequades es fan imprescindibles per a la producció de textos.

L'escola no pot obviar, doncs, una reflexió sobre la gramàtica de la frase que s'ha de fonamentar en el coneixement implícit de l'aprenent i que, a través de la seva capacitat de manipulació de la llengua, ha d'arribar a la formulació explícita dels mecanismes que regeixen la sintaxi de la frase.

Però els textos com a producte de la nostra activitat no depenen només de la nostra competència lingüística, és a dir, de la nostra capacitat de produir frases ben formades en la nostra llengua, sinó també de la nostra capacitat general de comunicació, que ens permet d'organitzar-les segons els nostres objectius, l'auditori, el tema de què parlem, etc. Per acostar-se reflexivament al fenomen del text cal, per tant, recórrer a un model teòric que en la seva anàlisi dels productes lingüístics tingui en compte la seva realitat complexa. Els conceptes de coherència, de cohesió i de superestructura són els eixos fonamentals d'aquest nou model.

1. La noció de *coherència* es refereix als fenòmens de relació del text amb la situació en què es produeix: la seva adequació a l'audiència, al context espacial i temporal, i a la intenció del seu

productor. La primera observació que cal fer en considerar el text escrit des d'aquest punt de vista és la seva especificitat respecte de la comunicació oral: mentre que en aquesta última es produeix una comunicació en situació, en l'escrit la comunicació és diferida, distanciada en l'espai i el temps. Aquest fet afecta la configuració material del text perquè el força a contenir totes aquelles informacions sobre el context espacial i temporal i sobre l'enunciació mateixa que siguin significatives, informacions que no cal explicitar, en la comunicació en situació perquè són compartides pels interlocutors. Així, caldrà prendre en consideració, per exemple, fenòmens com la coherència enunciativa del text (la coherència del punt de vista espacial, temporal, intencional, des del qual l'enunciador exposa els continguts) o la seva progressió temàtica (la coherència del seu desenvolupament semàntic). Aquests fenòmens s'expliciten al text a través d'un sistema de traces lingüístiques que només podrem reconèixer a partir d'un model que reorganitzi les categories que estem acostumats a manipular en la gramàtica de la frase. Podem resseguir en un escrit les traces de l'enunciador a través de les marques de persona, per exemple. En fer-ho, haurem de considerar en la mateixa categoria formes com «jo» i «el meu» i, en categories diferents, formes com «jo» i «el». Trencarem, per tant, la categorització establerta per la gramàtica de la frase i en crearem una de nova feta a la mida d'unes noves necessitats descriptives i explicatives.

2. La noció de *cohesió* es refereix a les relacions internes entre els elements del text que el configuren com a tal i l'ajusten a un contingut i a una superestructura. La progressió semàntica a qualsevol escrit ens demana l'aportació contínua de nova informació sobre un nucli temàtic invariable. Això vol dir que constantment fem referència a aquest nucli a través de repeticions, de marques lingüístiques que s'organitzen al text segons criteris precisos que la gramàtica de la frase, lògicament, no especifica. La substitució lèxica, per exemple, sol funcionar de manera que les denominacions d'abast significatiu ampli substitueixin les d'abast significatiu més específic, i no a l'inrevés, a mesura que el text avança. Així, per exemple, preferirem la construcció: «S'ha escapat un tigre del zoo. L'animal va desaparèixer ahir a la nit» a aquesta altra: «S'ha escapat un animal del zoo. El tigre va desaparèixer ahir a la nit».



La linealitat del discurs fa que sigui imprescindible de comptar amb instruments lingüístics que ens permetin de relacionar elements separats en l'espai i de distanciar elements pròxims entre ells. D'aquesta manera, al costat de la substitució lèxica hi ha tot un entramat de mecanismes de referència interns que ens remetien al context lingüístic. El pronom «la», el possessiu «la seva» i el demostratiu «aquesta» poden ser, per exemple, les marques de relació d'unes determinades informacions noves amb un element aparegut anteriorment en el text.

3. Els textos que podriem no són mai absolutament originals perquè s'ajusten a uns patrons determinats socialment i culturalment que en condicionen l'estructura: els contes, les cartes o les instàncies són exemples clars de tres tipus de

textos, de tres *superestructures* textuais, a les quals ens hem de cenyir necessàriament perquè siguin acceptats com a tals pels nostres interlocutors. Sense el coneixement d'aquests patrons és impossible una activitat d'escriptura que permeti de produir escrits acceptables en el nostre entorn social i cultural.

Ens sembla, doncs, d'una banda, que la gramàtica de la frase és insuficient per abordar la problemàtica de l'escriptura i, de l'altra, que fóra molt útil de poder comptar amb una gramàtica pedagògica que integrés les nocions de coherència, cohesió i superestructura textual. Aquesta nova eina dotaria els ensenyants d'instruments de reflexió ordenats i coherents sobre el text i sobre l'activitat d'escriptura, que farien possible la millora del seu ensenyament i que facilitarien el seu aprenentatge.



LA GRAMÀTICA I LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT

Rosa Maria Ramírez Palau

Parlar de la reforma de l'ensenyament, sobretot si pensem en els problemes que té l'escola al nostre país, vol dir qüestionar-se fonamentalment, encara que no exclusivament, l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. La reforma pot referir-se a les propostes que fa l'administració, reforma descendent, o les propostes que, dutes a terme pels mateixos ensenyants, arriben a tenir reconeixement oficial, reforma ascendent. En el nostre cas, la reforma actual pot barrejar ambdues propostes. Per tant, solament podrà tenir un veritable significat si reflecteix la pràctica quotidiana dels mestres que en aquests moments estan fent les classes, i proposa alternatives que ja hagin estat dutes a la pràctica per collectius de mestres i que puguin ser generalitzades de manera progressiva.

Tenir present tota la realitat escolar vol dir alhora contemplar els collectius que han aportat idees renovadores en l'ensenyament de la llengua i els que realitzen el seu treball amb una formació inicial deficient i amb la manca generalitzada de formació permanent. També és necessari l'anàlisi de la situació lingüística de la societat que envolta l'escola i molt en concret la situació dels diferents grups d'alumnes amb què han de treba-

llar. Per altra banda, cal contemplar els instruments concrets de què tothom disposa en aquests moments: llibres de text, materials i recursos i els diferents hàbits i maneres de fer respecte a la llengua.

D'altra banda, parlar de la llengua en l'ensenyament vol dir plantejar-se també les altres àrees de continguts, perquè el nen ha d'aprendre a parlar i escriure els diferents registres d'ús de la llengua que necessita per captar els continguts de les ciències socials, matemàtiques, etc.

Centrar l'article en les reflexions sobre el paper de la gramàtica no vol dir que es pretengui reduir tota la problemàtica de la llengua a la gramàtica.

Simplement és agafar un dels aspectes que pot resultar més clarificador dels canvis didàctics que la reforma hauria d'implantar.

En les «Orientaciones ...» i en los «Programas renovados», ja es parlava de la funcionalitat que ha de tenir el treball gramatical a l'escola. «El professor deberá tener muy presente que es preciso enfocar los contenidos científicos desde una perspectiva que subordine todo planteamiento teórico a la práctica. La Gramática, por ejemplo, no será nunca un fin en sí misma, sino que su es-

tudio sólo es válido en cuanto conocimiento vertebrador de la capacidad de expresión y comprensión» (pág. 23 de las *Nuevas Orientaciones*). I, quan proposa activitats concretes, només parla de «ejercicios de transformación de estructuras gramaticales» (pág. 33). En canvi, la proposta, realitzada en un moment d'irrupció de noves teories gramaticals a les aules universitàries, es va traduir en la introducció de les noves terminologies sense cap mena de repercussió en l'estructura de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

Si som realistes, una part ben important del futur de les propostes de canvi en l'ensenyament de la llengua passa per les alternatives que respecte a aquesta concepció de la «llengua-gramàtica» es prenguin en el Disseny Curricular Base i les concrecions a què doni peu als llibres de text de les editorials. També, si sabem utilitzar les vies que la reforma està impulsant, aquest canvi podrà dependre de la coordinació que es realitzi als centres d'ensenyament. En aquest sentit, parlar de gramàtica és parlar d'ensenyament de la llengua i de reforma.

I si passem ara a concretar, donat que parlem del paper de la gramàtica en la reforma de l'ensenyament de la llengua, hem de precisar a quina mena de gramàtica ens estem referint, perquè sovint es confon la gramàtica que ha de dominar el mestre amb la que volem que l'alumne vagi adquirint. Evidentment crec que és imprescindible que els mestres dominin al màxim possible la gramàtica, com a explicació teòrica del funcionament de la llengua, per poder programar adequadament les activitats d'ensenyament i aprenentatge. La qual cosa no vol dir que pugui «transmetre» aquests coneixements de la mateixa manera que ell, adult, els ha adquirit. Perquè si parlem dels aprenentatges lingüístics dels alumnes, haurem de parlar d'una manera diferent del paper que hi té la gramàtica.

En el moment de l'adquisició de la llengua, els alumnes desenvolupen una primera «gramàtica» —competència lingüística o gramàtica implícita— de la llengua oral, la llengua que dominen quan comencen l'escolaritat. Aquesta habilitat va progressant pel contrast de les seves produccions amb les dels adults que els envolten i els models, les «explicacions» i correccions espontànies que els fan. Això ens fa pensar que aquesta forma de procedir en l'aprenentatge de la llengua pot ser un bon model de treball a l'escola. En aquest sentit, parlar de domini de la llengua equival a par-

lar de progrés en la gramàtica, implícita en les seves produccions.

Aquesta funció de la gramàtica és una de les que apareix com a fonamental en els documents del Departament d'Ensenyament (que són els que he utilitzat com a base per a aquest article). Així, en la redacció dels objectius generals, s'insisteix en la importància de l'ús de la llengua en les seves múltiples funcions: «mitjà de realització personal i social»; «mitjà per fixar i desenvolupar el seu pensament», (afavoreix) «l'assimilació i la producció de coneixements propis d'altres àrees»; «font de coneixements, lleure i de projecció personal»; «mitjà d'arrelament participatiu en la cultura pròpia i de relació amb altres pobles». La referència a la necessitat d'aquesta reflexió sobre la llengua com a globalitat hi és molt present també en els objectius terminals i els continguts de l'àrea.

Majuscules.		Cursives.		
<i>Pointes Lapidaires</i>		<i>Rondes. Majeusc. Minusc.</i>		
	L	L	L	L
	U	u	u	u
	O	o	o	o
	E	e	e	e
	I	i	i	i
	R	r	r	r
	T	t	t	t
	N	n	n	n
	U	u	u	u

Però quan parlem del paper que la gramàtica haurà de tenir, normalment ens referim a altres aspectes que també cal tenir en compte, perquè evidentment no es parla només d'aquesta «competència lingüística»; en aquests documents, es parla de les anàlisis gramaticals, de les parts de l'oració, en definitiva, d'una certa gramàtica sistemàtica, és a dir, d'una reflexió gramatical explícita. De tota manera, la necessitat d'aquesta sistematització només apareix en l'objectiu número 6 quan diu: «L'alumne ha de ser capaç de dominar i utilitzar la normativa gramatical i la reflexió lingüística en benefici d'una plena comunicació i com a mitjà de referència en l'aprenentatge d'altres llengües, per tant, donant-li una funcionalitat que implica subordinar aquestes reflexions i explicacions a les necessitats comunicatives i d'aprenentatge del grup d'alumnes.

Abans hem parlat del progrés del nen en l'ús del llenguatge oral. Quan aprenem el llenguatge escrit, també es produeix un procés d'ampliació de les estructures gramaticals, tot llegint i escrivint, procés que repercuteix també en el progrés de les estructures de la llengua oral.

Durant el cicle inicial ja es dona una primera interacció entre la llengua oral i la llengua escrita, perquè l'aprenentatge d'aquesta última suposa una reflexió sobre determinats elements de la llengua oral. A partir d'aquest primer moment, amb l'ús de la llengua escrita, aquesta anirà progressant d'una manera similar al procés que hem descrit en parlar de la llengua oral: pel contrast amb altres usos. Per això, com més variades siguin les propostes de lectura i els usos d'escriptura, i segons siguin les explicacions i correccions, més possibilitats tindrà l'alumne d'evolucionar en la seva gramàtica implícita, en el domini de la llengua escrita.

En parlar del procés de la redacció d'un text escrit veurem aspectes concrets de les repercussions que pot tenir aquesta reflexió gramatical tal com la proposen els documents de la Reforma.

En primer lloc, podem parlar del moment de la preparació oral que ha de precedir a la redacció. Els comentaris i propostes orals fets pel mestre i el grup d'alumnes sobre el text parlant de l'escriptura global, l'ordre dels components o els elements que assegurin la continuïtat de la història, podem relacionar-los amb els objectius terminals referits als continguts conceptuals i de procediments de la gramàtica que apareixen en el document de 12-16 anys.

«Observar els elements textuais: parts d'un text, elements introductoris, elements relacionats i d'altres elements rellevants.»

«Segmentar conjunts en unitats: aïllar les parts d'un text, d'un paràgraf,...»

«Identificar les parts fonamentals d'un text oral o escrit i reconèixer-ne les unitats bàsiques de significació, expressió d'una idea, concepte o oració.»

Sovint els mateixos alumnes podran precisar aquests elements i, si cal, arribar a fer segmentacions i classificacions dels diferents components, a partir d'aquesta reflexió gramatical més global. Ja des d'aquest moment, els alumnes poden posar en relleu i corregir les incorreccions gramaticals degudes al contacte de llengües, també les repeticions de nexos i enllaços o la d'altres menes de paraules, tot fent llistat de possibles solucions. Tots aquests elements que acabem de citar són els que apareixen quan es parla de la necessitat de treballar la gramàtica «en una situació real de l'ús de la llengua» o quan diu que cal «reflexionar sobre la llengua que el nen utilitza tenint en compte els models de text i vocabulari».

Aquesta atenció a la globalitat del text és un àmbit nou en els continguts gramaticals, que fins ara se circumscriu a l'oració. Aquesta perspectiva està estretament relacionada amb la lectura i l'escriptura —incloent en aquest apartat també el llenguatge literari—. Aquí el que interessa és el text com a globalitat comunicativa, per tant amb una estructura global i una funcionalitat que cal tenir en compte perquè sigui eficaç com a comunicació. És tan gran la importància de les reflexions relatives a aquest àmbit, que es pot dir que les centrades en l'oració solament tindran valor si es contempen des d'aquesta perspectiva. Un altre aspecte positiu d'aquesta reflexió sobre la globalitat és que dona a l'alumne eines per a una crítica raonada de les seves produccions i les dels altres, base per a l'aprenentatge de l'autocorrecció; d'aquesta manera es dona coherència a les diferents activitats de l'àrea de llengua i possibilita una programació més lògica.

Si observem ara el procés d'escriptura i correcció del text, veurem exemplificada tota una altra sèrie d'elements sobre els quals ha d'incidir la reflexió gramatical. Quan s'escriu també s'apren a escriure diferents menes de frases segons la seva intenció i la manera de ser dites. Els signes de puntuació poden ajudar-nos a distingir unitats su-

aquestes edats té el seu nucli fonamental en la reflexió relacionada amb la llengua escrita. Però crec que, com apareix en els documents per a la reforma, a més, aquesta reflexió demana una certa professió sistemàtica que ordeni els diferents aprenentatges. Amb tot, aquesta sistematització no ha de venir determinada per la presentació de les teories gramaticals. El mestre ha de tenir en compte els elements del comportament lingüístic que convé treballar, sigui perquè introduïm una determinada estructura que els alumnes no dominen suficientment, sigui perquè volem que reflexioni sobre una determinada norma gramatical que convé interioritzar i aplicar. El camí, caldrà fer-lo des de l'observació i experimentació sobre el funcionament del llenguatge a la formulació de la regla i la seva aplicació. Un cop s'hagin treballat suficients aspectes relacionats amb aquest comportament lingüístic concret, caldrà fer «una parada» i recapitular —sistematitzar— les diferents observacions sobre la llengua. En l'exemple anterior del nombre gramatical, serà convenient arribar a formular per escrit la recapitulació de les diferents regles gramaticals treballades a la classe.

Plantejada d'aquesta manera, la sistematització de la llengua pot ser molt útil, ja que ens donarà els instruments necessaris perquè les observacions que anem fent vagin dotant l'alumne d'uns conceptes i una terminologia que li facilitin les pròpies reflexions sobre ella. Aquesta sistematització no ha de pretendre ser «científica», construcció rigorosa seguint les teories lingüístiques, han de ser l'esquelet que ajudi a un millor domini dels recursos de la llengua, a una millor captació dels missatges que reben els alumnes i una millora en la seva capacitat expressiva.

Aquest és el motiu pel qual els continguts i objectius terminals relatius a la gramàtica no han estat redactats seguint una terminologia massa caracteritzada des d'una teoria lingüística, ho han estat de manera que possibilita que «el mestre utilitzi la teoria que més conegui i que la tradueixi

en exercicis que vagin de la pràctica i concreció a la regla i abstracció.»

A grans trets es dona una evolució en el plantejament de la gramàtica en l'ensenyament obligatori, que s'inicia en els aspectes més globals relacionats amb l'ús oral i escrit de la llengua, aspecte bàsic a tenir en compte com a mínim durant tot l'ensenyament obligatori. Per a aquest aprenentatge el fonamental és oferir als alumnes situacions comunicatives en què l'ús de la llengua adquireixi tot el seu significat i funcionalitat. En aquestes situacions cal plantejar-se els aprenentatges bàsics de les capacitats lingüístiques: parlar i escoltar, llegir i escriure, nucli fonamentador i organitzador de la programació de llengua dels 6 als 16 anys.

Passa després a l'observació i experimentació sobre el funcionament del llenguatge que el nen utilitza, fent que arribi a explicitar les regularitats, irregularitats o normes que el regeixen. En aquest pas el nen anirà aprenent una terminologia que serà la base per a noves reflexions sobre la llengua que possibilitaran un major domini conscient dels elements lingüístics amb les seves potencialitats expressives.

L'estudi de teories lingüístiques quedarà per als alumnes que després de l'ensenyament obligatori vulguin especialitzar-se en aquesta àrea del saber.

Crec que aquesta valoració dels diferents elements que participen en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua ens ajudarà a trobar una seqüenciació i valoració dels diferents continguts més adequada.

Si ens hi fixem, moltes de les propostes ens «sonen» i responen a pràctiques que hem pogut veure recollides en les pàgines d'aquesta mateixa revista; crec que és la demostració del paper que els mestres podem tenir en la Reforma i del paper que aquesta ha de tenir en la nostra pràctica docent.

Barcelona, 12 de novembre de 1989.

BIBLIOGRAFIA SOBRE GRAMÀTICA¹

OBRES GENERALS

- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramàtica estructural: (según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española)*. Madrid: Gredos, 1969. (Biblioteca románica hispánica. Manuales)
- BLECUA, J. M. *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat, 1982 (Temas clave)
- BRONCKART, J. P. *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO, 1985 (Ciencias de la educación)
- BRONCKART, J. P. *Teorías del lenguaje: introducción crítica*. Barcelona: Herder, 1980
- CAMPS MUNDÓ, Anna. *La gramàtica a l'escola bàsica: entre els 5 i els 10 anys: algunes reflexions i propostes*. Barcelona: Barcanova, 1988 (Educació)
- De la teoria lingüística a la ensenyanza de la lengua*. Ed. J. Martinet. Madrid: Gredos, 1975
- FERNÁNDEZ, Sonssoles. *Didáctica de la gramàtica. Aportaciones de las teorías lingüísticas. Descubrimiento del sistema de la lengua*. Madrid: Narcea, 1983
- GONZÁLEZ NIETO, Luis. *La enseñanza de la gramàtica*. Salamanca: Anaya, 1978 (Temas monográficos de educación)
- RIGAU I OLIVER, Gemma. *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: Public. Univ. Autònoma de Barcelona, 1989 (Sèrie lingüística)
- SMITH, Neil; WILSON, Deirdre. *La lingüística moderna: los resultados de la revolución de Chomsky*. Barcelona: Anagrama, 1983 (Biblioteca de lingüística)
- Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Comp. J. M. Álvarez Méndez. Madrid: Akal, 1987
- TUSÓN, Jesús. *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova, 1988 (Temas universitarios)

TUSÓN, Jesús. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. 3.^a ed. Barcelona: Teide, 1985 (Serie lingüística)

GRAMÀTICA CATALANA

- BADIA I MARGARIT, Antoni M. *Gramàtica catalana*. Madrid: Gredos, 1962. (Biblioteca románica hispánica. Manuales)
- FABRA, Pompeu. *Gramàtica catalana*. Barcelona: Aqua, 1981. (Bibl. Vidal de Besalú)
- GALÍ, Alexandre. *Introducció a la gramàtica*. Barcelona: Proa, 1977
- MARTÍ I CASTELL, Joan. *Gramàtica catalana: curs mitjà*. Barcelona: EDHASA, 1985. (El Punt)
- MARTÍ I CASTELL, Joan. *Gramàtica catalana: curs superior*. Barcelona: EDHASA, 1984. (El Punt)
- MARTORELL, Artur; VALLÈS, Emili. *Curs superior de gramàtica catalana. Nova edició, revisada i ampliada per E. Artells*. Barcelona: Barcino, 1968. (Manuales lingüístics Barcino)
- RAFEL I FONTANALS, Joaquim. *Gramàtica catalana. Curs elemental per a infants*. Barcelona: EDHASA, 1969. (El Punt)

GRAMÀTICA CASTELLANA

- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Estudios de gramàtica funcional del español*. Madrid: Gredos, 1970. (Biblioteca Hispánica. Estudios y ensayos)
- ALCINA, Juan; BLECUA, J. M. *Gramàtica española*. Barcelona: Ariel, 1975. (Letras e ideas. Instrumenta)
- GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf, 1969
- SECO, Rafael. *Gramàtica esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar, 1972. (Obras de consulta)

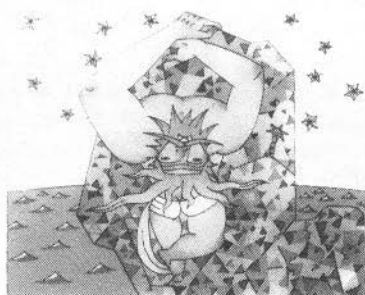
1. Bibliografía que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

L'Aventura de descobrir els Clàssics continua.
ELS MILLORS LLIBRES PER A REGALAR ALS JOVES

De venda als quioscs i llibreries.

ELS LUSÍADES

LUI DE CAMÕES
 Adaptació d'Emili Teixidor
 Il·lustracions de Miquel Calatayud



Edicions Proa

11

Vasco da Gama surt de Lisboa cap a descobrir

l'Índia. Du amb ell el record de tot el poble portuguès i l'amistat de la deessa Venus. I la ira del déu Bacus, que mirarà d'aturar el seu viatge amb tota mena d'ardits i de trampes... Ho aconseguirà? Luís de Camões el borni, poeta de Portugal, us convida a esbrinar-ho amb el seu cant.

FAUST

J.W. GOETHE
 Adaptació de Feliu Formosa
 Il·lustracions de Lluïsa Jover



12

L'il·lustre doctor Faust arriba a vell, però tot i

la seva saviesa no és feliç. Queda tant per viure i per conèixer!

Un petit gest li permetrà obtenir joventut i riquesa: només ha de segellar amb sang el pacte amb Mefistòfil, l'obscur. I un nou món se li oferirà, des de la Nit de Walpurgis fins a l'amor de Margarida. Tot plegat, a canvi de què? Descobriu-ho amb els dibuixos de nit i sang de Lluïsa Jover i el text de Feliu Formosa, que donen vida nova al personatge més gran de Goethe.

1. CANIGÓ de Verdaguier il·lustracions de Carme Peris.
2. ULISSES d'Homer il·lustracions de Fina Rifà.
3. MACBETH de Shakespeare il·lustracions de Maria Rius.
4. GARGANTÚA de Rabelais il·lustracions de M. Ginesta.
5. CYRANO de Rostand il·lustracions de Carme Peris.
6. EL «BUSCÓN» de Quevedo il·lustracions d'Irene Bordoy.
7. MOISÈS de l'Antic Testament il·lustracions de Fina Rifà.
8. L'ANELL DELS NIBELUNGS de Richard Wagner il·lustracions de Maria Rius.
9. LLIBRE DELS FETS del Rei en Jaume el Conqueridor il·lustracions de Joma.
10. TIRANT LO BLANC de Joanot Martorell il·lustracions de Manuel Boix.



Edicions Proa Diputació, 250
 08007 Barcelona. Tel. 302 71 18

EL CAMÍ CAP A L'OBRA DE PICASSO

A la classe de 2n. vam introduir els nens en el món de Picasso. Se'ls en va anar donant informació, a partir de llibres, fotografies, quadres; se'ls va motivar perquè busquessin i portessin a la classe material que parlés de l'artista. Hi ha hagut, doncs, l'objectiu de fer participar activament el nen davant la figura de Picasso; que fos ell mateix qui de mica en mica anés descobrint-lo i s'hi interessés, a partir d'unes pautes que se li anaven donant. No era el nostre objectiu, en cap cas, fer arribar al nen una gran quantitat d'informació; tampoc no havia d'ésser un subjecte passiu receptor d'uns coneixements. Els nens han estat, amb el mestre, copartícpis en l'elaboració del treball. Això els ha ajudat a interioritzar de manera natural, a raonar i comprendre, molts aspectes bàsics que enriqueixen la seva evolució personal, ja sigui des d'un punt de vista vivencial o bé intel·lectual.

El procés d'elaboració i interiorització per part dels nens sobre la pintura de Picasso es va anar fent per mitjà de dues àrees: l'àrea de plàstica i l'àrea de llenguatge. A partir d'una motivació concreta, hem treballat continguts propis de cadascuna de les àrees.

Àrea de llenguatge

A l'hora de treballar el llenguatge a la classe de 2n, aprofitem qualsevol cosa que sigui motivadora per als nens i que serveixi com a eina d'aprenentatge. La figura de Picasso, que en

principi podia semblar molt allunyada dels seus interessos, també podia ser introduïda a classe com a element motivador del seu treball; tot era proposar-s'ho.

L'objectiu principal era que a partir d'una informació general sobre el pintor: qui era?, què feia?, i la seva obra: què pintava? quins quadres va fer?, etc., després ells poguessin preguntar, parlar, escriure sobre allò que se'ls havia explicat, sobre allò que els havia cridat més l'atenció, el que els havia agradat, el que no els havia agradat, etc.

El més important era que parlessin, escrivissin, llegissin, tal com ho fem sempre a la classe: com quan s'expliquen observacions o notícies, quan es llegeixen contes i textos lliures als altres, quan escriuen contes, poemes, etc. L'acte d'escriure i llegir és present de manera continuada a la classe, els nens ho fan lliurement a partir dels seus interessos i motivacions. Picasso només ha estat una manera més de fer-ho, allò important és que mentre amplien el seu bagatge de coneixements, no deixen d'escriure, llegir, reflexionar, parlar, etc.

Com a objectius més específics ens vam marcar els següents:

- Treballar l'expressió oral:
Expressar de forma clara i correcta una idea, un pensament.
- Treballar l'expressió escrita:
Reflexió sobre el treball escrit: Allò que s'ha escrit que estigui ben explicat i sigui entenedor.



Clay i Foc

Fer servir els signes d'interrogació, exclamació i puntuació.

— Lectura:

Llegir en veu alta, davant els altres, el que han escrit.

Preparar-ho bé, entonar i pronunciar de manera correcta.

— Treballar l'ortografia:

Sons i grafies de l'ortografia natural que es treballen aquest curs.

Carta a Picasso

Quan Picasso ja era conegut a la classe, vam pensar que era el moment adequat perquè els nens en poguessin parlar i escriure.

Els vam proposar que els semblaria escriure una carta a Picasso. De seguida una veu discordant va dir: «Però si està mort!»

Vam quedar que ens imaginàvem que estava viu i que cadascú li escriuria una carta. Així doncs, cada nen es va posar a escriure-la.

A les cartes hi podien escriure allò que volguessin. Entre moltes de les coses que van abocar-hi a l'hora d'escriure-les hi havia les següents:

- Li explicaven com l'havien conegut.
- Li comentaven les coses que els havien sorprès i copsat de la seva vida i dels seus quadres.
- Li preguntaven moltes coses que volien saber.
- Si bé en un principi tots tenien clar que el pintor estava mort, molts nens li donaven la seva adreça i telèfon perquè els contestés.
- Molts nens van establir una relació molt directa, parlant-li com si estigués viu i tractant-lo de tu.

Les cartes no van ser gens fredes ni impersonals. Hi havia en totes elles un component emotiu, eren plenes d'impressions i sentiments que els havia produït «la coneixença de l'artista».

Quan van estar fetes les cartes, aquells nens que ho van voler les van llegir davant dels altres.

En fer aquestes cartes vam treballar tot un seguit d'aspectes:

— Aprendre a escriure una carta:

Presentació.

Desenvolupament.

Comiat.

— Treball d'expressió escrita:

Les cartes les havia de «rebre una persona», per tant havien de fer molta bona lletra i tot allò que hi escrivessin havia d'estar ben explicat perquè ho pogués entendre.

— Treball d'ortografia:

A l'hora de corregir les cartes, vam fixar-nos en l'ortografia natural i, en aquells nens que tenen més bon nivell, hi vam corregir també els aspectes d'ortografia arbitrària.

La carta de Picasso va ser, entre d'altres, una de les activitats que vam fer a classe.

Com a valoració final, cal dir que els nens s'ho van passar molt bé fent aquestes cartes, que van ser fruit de la seva creativitat i espontaneïtat.

Al mateix temps que els nens s'ho passaven bé fent-les, sense adonar-se'n estaven treballant i aprenent.

Àrea de plàstica

La introducció de l'obra de Picasso a 2n d'EGB va ser una proposta que va incloure diferents aspectes de treball.

Motivar el nen perquè el treball sigui ric i creatiu és un aspecte a assenyalar. Que el nen expressi el que va coneixent d'una manera lliure i creativa.

Altres aspectes, com l'observació, van anar ampliant la seva capacitat de raonar, comprendre i evolucionar.

Com a objectius específics ens vam proposar els següents:

- Conèixer més i millor la pintura.
 - Aprendre a llegir un quadre.
 - Observar, motivar i estimular.
 - Fer participar el nen en el món dels grans (visitar el museu).

Vam escollir la figura de Picasso per 3 motius:

- a) El lligam de Picasso amb Barcelona.
- b) El poder veure de prop la seva obra.
- c) Poder distingir clarament èpoques, corrents, tècniques i materials.

Tal i com anàvem explicant i parlant de l'obra de Picasso, proposàvem diferents treballs d'acord amb els aspectes que normalment treballam a plàstica.

Els treballs realitzats han estat els següents:

El Gernika

Vam treballar:

- Tons
- Gamma de grisos
- Textures

Vam analitzar el quadre observant-hi tons, grisos i textures. Vam descobrir el tema central tot seguint el llibret *l'Èpica del Gernika* i vam llegir el significat simbòlic de cada personatge.

Després, cada nen podia dibuixar el personatge o la part del quadre que més li interessava i ho podia fer d'imaginació o bé seguint el quadre.

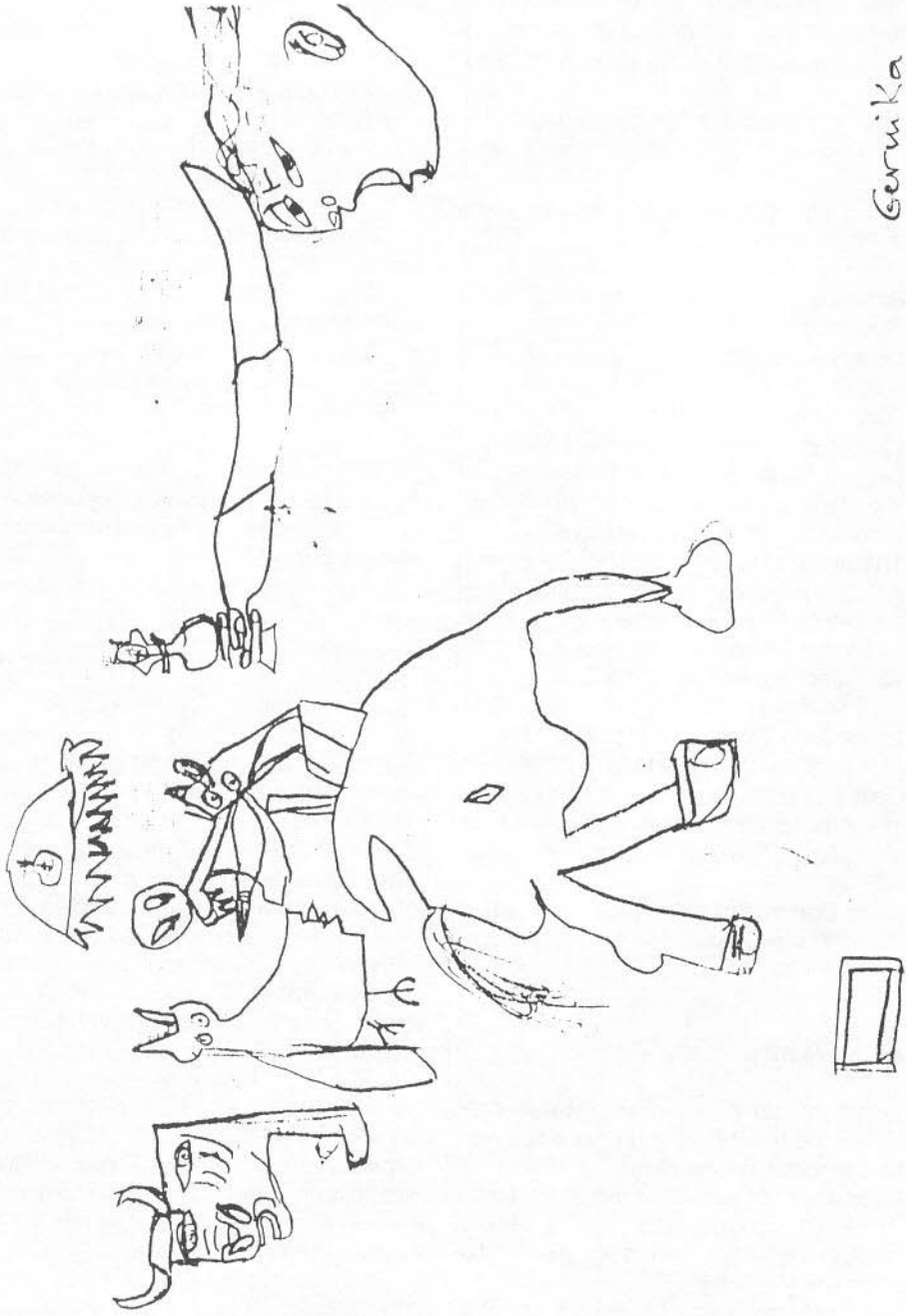
Model natural

En parlar de la primera època de Picasso, dels seus dibuixos sobre la figura humana (model natural), ens vam sentir motivats per realitzar aquest treball a la classe.

Un nen de la classe va sortir a fer de model i vam treballar els següents aspectes:

- observació

ESCOLA



Geruika

- proporcions
- situació de la figura en el paper
- textures.

Ombres

Vam sortir al pati per observar les ombres que es projecten quan un objecte és il·luminat per la llum del sol.

Després vam fer-ho sobre el paper tenint com a model un bodegó il·luminat per una bombeta.

Vam treballar:

- clar i fosc
- ombres horitzontals.

Època blava

Maternitat vora el mar va ser el quadre que ens va servir per observar els diferents tons i matisos de color ens va ajudar a buscar diferents gammes i tonalitats dintre d'un mateix color:

- època
- tema central
- gammes i matisos de color
- colors freds/càlids.

Visita al museu

En el Museu Picasso, hi trobem obres de quan era nen i de la seva joventut, treballs acadèmics, quadres tan importants com *La Primera Comunió* i *Ciència i Caritat*, també petites mostres de les diferents èpoques, que configuren l'obra de Picasso.

Podem estudiar de manera clara el seu camí cap a l'abstracció figurativa.

Vam donar als nens el dossier de treball, perquè els servís de guia.

Conclusions

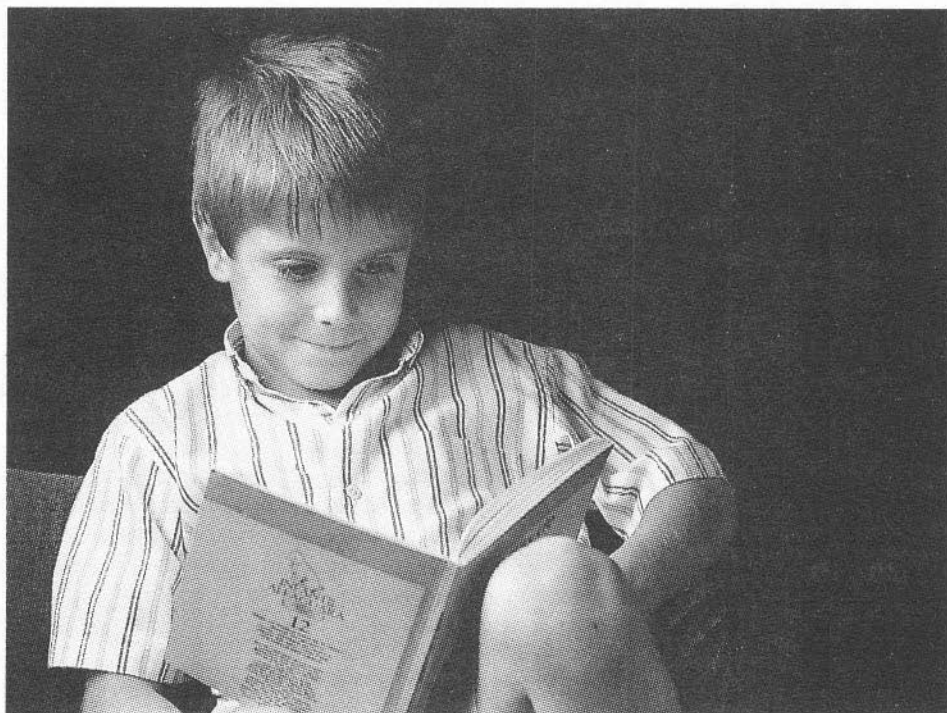
Creiem que molts d'aquests treballs que hem agafat com a punt de partida de la vida i l'obra de Picasso també serien possibles si el fil conductor fos un altre pintor, músic o personatge prou engrescador i amb les mateixes possibilitats de fer participar el nen.

El que és realment important és que qualsevol punt de partida que escollim ens condueixi als objectius que volem i que trobem el material necessari per poder treballar els aspectes que ens ajudin a enriquir el treball d'expressió, tant oral com escrita o plàstica.

Bibliografia

- BOIX, Esther; CREUS, Ricard. *Èpica del Gernika de Picasso*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona 1981.
- BOIX, Esther; CREUS, Ricard. *El segle de Picasso*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona 1981.
- CABANNE, Pierre. *El siglo de Picasso*, Ministerio de Cultura, Madrid 1982.
- CIRICI, Alexandre. *Picasso: su vida, su obra*, N. Editorial, Madrid 1981.
- DONDIS, D. A., *La sintaxis de la imagen*, Ed. Gustavo Gili, Barcelona 1976.
- PALAU I FABRE, Josep. *Picasso*, Ed. Polígrafa, Barcelona 1980.

Oriol Panyella
Pepa Soler i Galí



Les conseqüències del Pla.

Descobrir els llibres i el plaer de llegir. Adquirir hàbits lectors. Convertir la lectura en una cosa natural. Aquestes són les conseqüències del Pla. Del Pla Lector Grup Promotor / Alfaguara '90. D'una acurada selecció de llibres. Llibres amb bones històries. Amb personatges inoblidables. Llibres capaços de des-

pertar l'interès del nen. De captar tota la seva atenció.

I d'uns programes d'activitats creats per l'Editorial Grup Promotor. Per explotar al màxim les possibilitats de cada llibre. Per ajudar a motivar, a comprendre i a crear.

Pla Lector Grup Promotor / Alfaguara '90. Un pla amb conseqüències.

ALFAGUARA

Grup Promotor

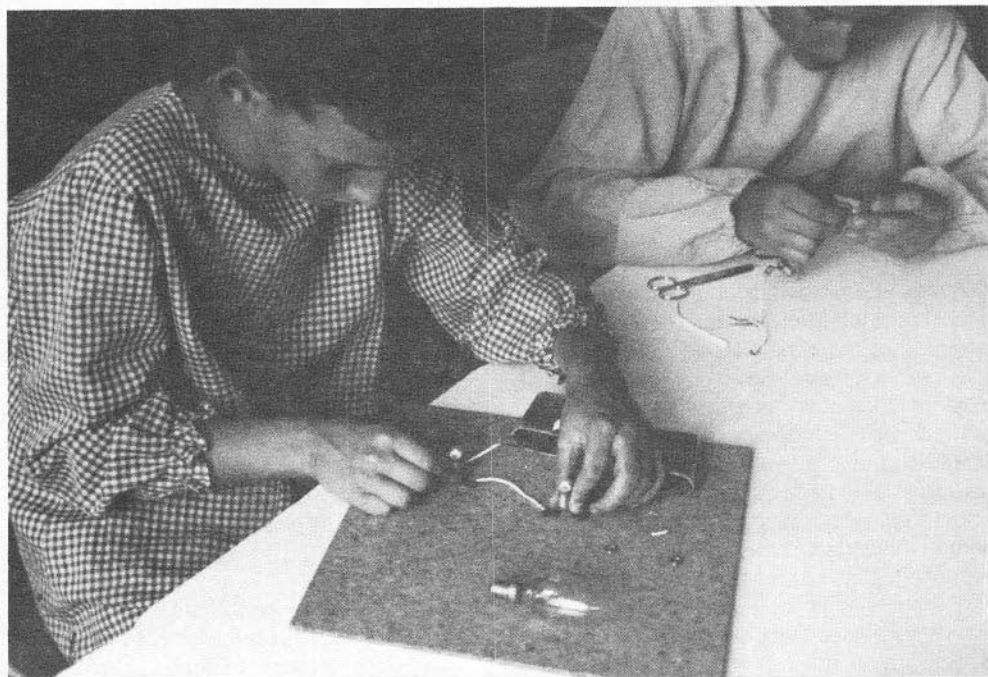


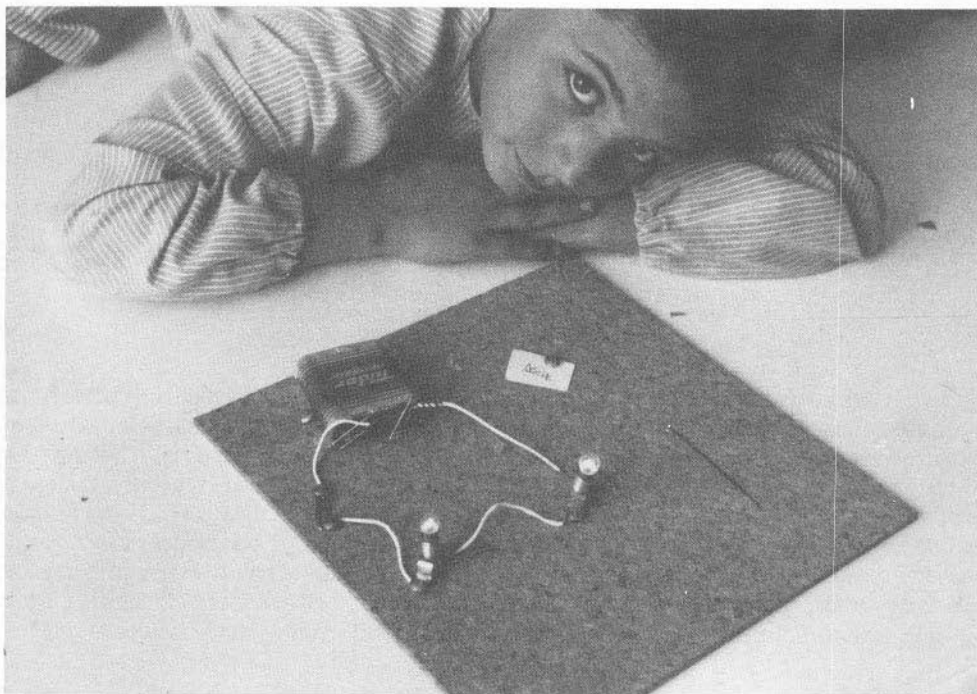
EXPERIMENTS ELEMENTALS D'ELECTRICITAT PER A 3r. i 4t.

Als nens del cicle mitjà (8, 9 i 10 anys) se'ls pot observar una forta curiositat per descobrir i experimentar el seu entorn. Però no solament el natural i social, sinó sovint també el tecnològic.

Des de ben petits, desmunten les joguines dotades de moviment (cotxes, autòmats, nòries, nines que parlen...) perquè volen veure «quin és el truc», «què hi ha dins que ho bellu-

ga», però no per això n'esperen respostes teòriques i completes, sinó respostes senzilles, curtes i que facin possible de comprendre'n alguna cosa. Sovint, davant d'aquesta curiositat per la descoberta dels funcionaments, els adults (pares, mares, educadors, iaies...) ens hi enfadem, ja que el nen només troba un camí per satisfer el seu desig: obrir i trencar la joguina! —gran disbarat— i poques vegades els do-





nem una alternativa vàlida i un camí de recerca per alimentar i satisfer aquest desig de saber «com funcionen...» petits objectes que té a l'abast en el seu entorn, com una llanterna, una joguina espatllada, i que l'obrin...

Sovint el nen més petit espera trobar-hi dins alguna cosa màgica (follets...). Però en el cicle mitjà, molts ja han sentit a parlar de diversos elements que proporcionen energia, sigui llum o moviment. Als 7 anys ja, quin nen no sap que en una llanterna hi ha d'haver una pila perquè faci llum? Cal fer-se càrrec que el nen de cicle mitjà també sent la necessitat de rebre formació i educació tecnològica, evidentment amb la simplicitat que requereix l'edat. En primer lloc, perquè està immers diàriament en un món envoltat d'aparells i mecanismes i en segon lloc perquè molts demostren una inquietud natural i espontània envers el seu funcionament.

Evidentment, no cal pas dir que només parlem de respostes tipus causa-efecte, de manipulació i muntatges o bé d'observacions, no

pas de teories i conceptes que no serien apropiats ni assimilables per la capacitat i maduresa del nen i que bé poden esperar a ser transmesos en el cicle superior o bé en la nova secundària, tal i com li correspon.

Partint d'aquests criteris, ja fa uns quants anys que estem duent a terme un taller elemental d'electricitat dirigit als curiosos «petits» de la tecnologia. I ja podem assegurar que val la pena tenir-ho present. Funciona.

Sovint els nens que han manipulat l'electricitat amb piles a tercer i quart han continuat fent muntatges i manipulacions a casa, amb els seus scalextric, maquetes, pessebres... I aquest fet els ha donat uns punts de referència molt clars, que s'han evidenciat quan a 7è aquests mateixos alumnes han entrat en l'estudi de teoria i conceptes sobre el tema.

Per acabar la reflexió sobre l'electricitat i el cicle mitjà, exposo la descripció de l'experiència que duem a terme en aquest taller.

Descripció de l'experiència

L'experiència de manipular amb bombetes i piles amb nens de tercer i quart va començar el curs 80/81 amb un grupet molt encuriósit pels fenòmens tecnològics. Es va dur a terme de manera espontània i improvisada, atenent les demandes de la classe.

Vàrem fer observacions de piles, bombetes, cables, un interruptor molt simple i algun de fet per ells mateixos, construït per grupets de 3 o 4 nens, i fins vam arribar a muntar un circuit tancat amb una o diverses bombetes. Alguns més atrevits van provar-ho amb un motoret petit d'alguna joguina vella. Va ser un experiment emocionant i engrescador per a la majoria.

Durant els dos cursos següents, 1981-82 i 1982-83, vàrem repetir l'experiència de manera semblant.

Després, en els cursos posteriors ja ens ho vam plantejar en forma de taller, incorporat dins el muntatge que ja teníem per a aquests nivells, amb la dedicació d'una hora «larga» setmanal

i una durada de cinc sessions. Durant aquestes cinc sessions, els nens manipulen i observen el material. Fan muntatges, treuen conclusions, anoten sistemàticament resultats i dibuixen descriptivament i amb «precisió» el material i els diversos muntatges. Escolten atents les reflexions sobre la diferència de tensió entre la pila i el corrent elèctric, i parlem del gran perill dels 220 volts. En finalitzar les cinc sessions, s'han construït una petita «llanterna» i han elaborat un dossier amb els dibuixos i anotacions de cada sessió.

Tant treballat a l'aula com en forma de tallers, dóna uns resultats agraïts. El material de què cal disposar és molt elemental: pila de petaca de 4.5 volts, bombeta apropiada, porta-bombetes i fil elèctric. Seria optatiu que portessin algun motoret de joguina vella.

La llanterna, la muntem a l'última sessió en quibint la pila dins un paquet de tabac buit i que prèviament han pintat o folrat.

Montserrat Castells

EDICIONS DE LA MAGRANA

L'ESPARVER

GIORGIO NILVED
Missatge de Belfast

URSULA K. LE GUIN
Molt lluny de qualsevol altre lloc

DIDIER COHEN
Per un grapat de caramels

DAVID MATHIESON
Sola en una roca perduda

ASIMOV, GREENBERG, WAUGH
Joves monstres

SALVADOR COMELLES
Un desembre congelat

L'ESPARVER LLEGIR

STEWART PEROWNE
Mitologia romana

JOHN PINSENT
Mitologia grega

DIVERSOS AUTORS
Introducció a la història de Catalunya

WILLIAM NEBLETT
La lògica de Sherlock Holmes

DIVERSOS AUTORS
Lectures de COU 89-90

PEP COLL
Quan Judes era fadri i sa mare festejava

TEXTOS PEDAGÒGICS

Fröbel és el creador del primer *jardí d'infants* de la història, qui va idear per a ells els ara ja famosos *dons*, i qui ha mostrat amb més eficàcia la humanitat de l'infant.

Titols publicats

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR
Alexandre Gail
- 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 GERTRUODIS EDUCA ELS FILLS
Johann H. Pestalozzi
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I
PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLÒBALITZACIÓ I
ALTRES ESCRITS
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE
PEDAGOGIA
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS
EDUCATIUS
Però Rosselló
- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀCTICA
DE LA LLIBERTAT
Paulo Freire
- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOME
QUE TREBALLA I JUGA
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE AL PENSAMENT
Henri Wallon
- 16 PAIDEIA, PROTAGORAS,
DE LA REPUBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LLENGUATGE
Lev Semiónovix Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius



Eumo Editorial / Diputació de Barcelona



PREMI DE PEDAGOGIA

El dia 1 de desembre s'ha lliurat el Premi de Pedagogia «Rosa Sensat» 1989. Aquesta vegada ha estat guardonat un bon grup de professionals de l'educació que ha realitzat un treball sobre el tema de l'educació moral i els valors. Cal destacar que entre els membres del grup guanyador hi ha components del grup de treball Teoria i Pràctica, de l'Associació. És una proposta didàctica pensada i fruit de l'intercanvi, tan desitjat, entre la Universitat i el món escolar. L'enhorabona als guardonats!

El reconeixement de l'Associació va adreçat també a tots els que van concórrer al premi. Les experiències escolars que suposa la seva participació contribueixen a l'increment de la qualitat de l'ensenyament.

25 ESCOLA D'ESTIU

Aquest any 1990 se celebrarà la 25 Escola d'Estiu.

Per festejar aquest esdeveniment pensem convidar mestres de la resta de l'estat i de la comunitat europea, durant la 2a. setmana de juliol.

Fóra interessant acollir-los a les nostres llars i per això us demanem que totes aquelles persones que tinguin lloc per a un o dos mestres, ens ho facin saber al més aviat possible. Caldria poder donar cabuda a uns 100 o 150 mestres.

Ajudeu-nos a divulgar aquesta demanda als vostres companys i suggeriu-nos tot allò que creieu interessant per celebrar millor aquestes nocces d'argent.

PROGRAMA D'HIVERN

Abans de Nadal tindreu a les vostres mans el programa d'activitats d'Hivern. Hi trobareu els apartats de:

Presentació, assessoraments, peticions, ofermes, biblioteca, cursos, grups de treball, trobades, fem-la petar, Escola de Català, cursos d'oposicions i informacions exteriors.

PREMI BARCANOVA A la Renovació Pedagògica

8.^a Convocatòria, 1990.

Bases del premi

1

Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, destinat a premiar el millor treball teòric, històric, d'assaig o una experiència educativa, sota la perspectiva de la renovació pedagògica.

2

Els treballs concursants han de ser inèdits, escrits en llengua catalana, i d'una extensió no inferior a 100 ni superior a 250 pàgines (DIN A-4) mecanografiades a doble espai.

3

L'import del premi serà de 350.000 pessetes, que es lliuraran en concepte d'avançament de drets d'autor (que són el 10% del preu de venda).

L'autor conservarà la propietat intel·lectual del treball premiat, tot i que la concessió del premi comporta la cessió dels drets de publicació de l'obra premiada a Editorial Barcanova, S.A.

4

Els originals hauran d'anar acompanyats d'una sol·licitud de participació en el premi, en la qual constin el nom, els cognoms i l'adreça de l'autor o autors. També podrà emprar-se un pseudònim, adjuntant un sobre tancat amb les dades sol·licitades, el qual serà obert pel jurat si l'obra resulta premiada.

5

Les obres concursants hauran de presentar-se per duplicat a Editorial Barcanova, S.A. (Plaça Lesseps, 33, entresol, 08023 Barcelona), en un sobre tancat amb la indicació «Per al Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica».

6

El termini de presentació de les obres concursants finalitzarà el dia 18 d'abril de 1990.

7

El veredict i l'acte de lliurament del premi es realitzaran dins els seixanta dies següents a partir de la data de termini de presentació de treballs. Oportunament es faran públics la data i el lloc concrets.

8

L'obra premiada serà publicada a la col·lecció Barcanova-Educació. Editorial Barcanova, S.A. es reserva una opció de sis mesos per a l'edició de la resta de les obres presentades.

9

El jurat estarà constituït per cinc persones de reconeguda solvència en l'àmbit cultural i educatiu, les quals estaran assistides per un secretari designat per l'Editorial, amb veu i sense vot.

10

El jurat, si ho considera oportú, podrà declarar desert el premi. Així mateix, el jurat podrà recomanar la publicació de les obres no premiades i que, al seu criteri, mereixen ésser editades.

11

Els concursants accepten aquestes bases pel sol fet de concursar.

12

La resolució de qualsevol incident no previst en les bases o de qualsevol interpretació d'aquestes resta a la discreció del jurat, les decisions del qual seran inapel·lables.

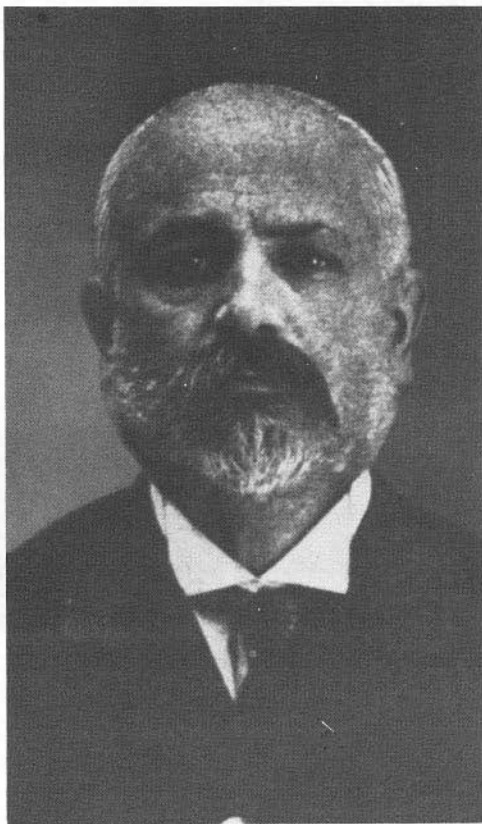
EN MEMÒRIA DE FERRER I GUÀRDIA

He acceptat amb goig i amb temor alhora la responsabilitat de parlar, avui i aquí, de la significació pedagògica de Francesc Ferrer i Guàrdia, precisament perquè crec que aquesta ciutat, on s'emmiralla Catalunya, i la seva escola, ha de donar, encara, a la tragèdia d'aquella mort, una resposta de reparació, en el sentit més clàssic, ample i profund, de la paraula.

Una reparació a la qual voldria contribuir marcant el buit, per convertir-lo en lloc; valorant el rebuig, per fer les connexions, que una personalitat com la de Ferrer i Guàrdia hauria de tenir en la història de la nostra escola.

Com remarcava el mes passat en el Ple, circumstàncies, no pas fortuïtes, fan que una persona que ha treballat en el moviment de renovació pedagògica de Catalunya hagi de situar aquí la figura d'un pedagog, o més ben dit, d'un ideòleg de l'educació, que més aviat ha estat contradit, amb matisos diversos, pels nostres mestres més directes, com Alexandre Galí i Pau Vila.

Galí, amb la seva terrible sinceritat, sent i expressa que l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia cau fora del marc de la seva obra, «perquè es difícil lligar-la amb el moviment català de cultura». Però immediatament després confessa que «si alguna institució ha d'ésser necessàriament tinguda en compte en el procés de la nostra història d'aquest segle, és aquesta tràgica escola, amb tot el que representa». Perquè, diu, «en el nostre país només dos sistemes escolars han polaritzat amb violència els sentiments i abrandat les passions... no l'escola oficial, no



l'exigüíssima escola catalana, ni tampoc la més exigua de l'escola d'assaig... Els dos únics sistemes que polaritzaven els sentiments i àdhuc

l'esperit del públic i agabellaven l'esperit dels infants dins sengles mons de tendències a priori, eren l'escola congregacionista i l'escola anarquitzant».

L'escola laica, l'escola de la llibertat de consciència, dirien més enllà de les nostres fronteres, tot recordant Ferrer. Perquè aquest és un de tants contrasentits de la nostra història, repetim-ho: que l'ideòleg de l'educació, català, més conegut i reconegut fora de Catalunya, sigui poc conegut i menys reconegut a dins, i que no se'l consideri part del moviment pedagògic català. Quan Galí escrivia, els anys cinquanta, encara no ho era. Ara...

És amb un profund respecte pel record dels meus mestres, però també per la història d'aquest moviment, que voldria que un dels seus capítols, que no episodi, més punyents, pogués ser llegit sota el signe de la tolerància, de la comprensió i de la integració, actituds bàsiques en educació.

Més que en molts altres casos, per atansar-se al mestre, cal conèixer l'home, el lloc, l'època. No és fàcil, però potser és més senzill pels que no els coneguèrem que pels contemporanis; l'època està definida per coordenades fortament contradictòries de progrés i reacció; el lloc, els llocs, l'Alella del Maresme, Barcelona, Catalunya, Espanya, noms amb connotacions tan diverses entre si, en aquell final i principi de segle; Europa, aquella diversa realitat, bull i embull de miratges i missatges per a la gent del sud.

L'home, centrem-nos, si més no, en ell, la vida i la mort d'un home com Ferrer i Guàrdia, la seva consideració pedagògica, han estat objecte molt més de reaccions passionals de tot sentit que d'estudi objectiu, científic, positiu, integrador, com han de ser els estudis humans, especialment en educació.

Ni la data del seu naixement ha estat ben tractada. La Gran Enciclopèdia Catalana la situa el 1854, quan Francesc Ferrer i Guàrdia havia nascut realment l'any 1859, a Alella, al Maresme, comarca que en aquell moment avançava a la majoria, en obertura a la indústria, al comerç ultramarí, i a la circulació d'idees.

Però, a mesura que creixia, el petit Quico de

cal Boter, havia de descobrir una escola i un país d'ambient ideològicament tancat, opressiu. El mot «llibertat» era objecte de totes les suspicàcies, un «lliurepensador» era senzillament un delinqüent intel·lectual, que no podia professar a la Universitat, ni molt menys atrevir-se a dir que els nens havien d'aprendre a pensar lliurement: això era emmetzinar les seves ànimes.

Recordem només unes dates de mitjan segle XIX:

- 1851, Es firma el Concordat que permet als bisbats inspeccionar directament l'ortodòxia d'escoles i universitats.
- 1855, A Barcelona els obrers presenten un document al Govern Central demanant el dret de lliure associació, la jornada setmanal de 60 hores i escola gratuïta per als seus fills.
- 1857, La Llei Moyano promulga i ordena aquesta escola damunt del paper; no serà realitat ni un segle després.
- 1860, Irrupció del krausisme a la universitat de Madrid; el filòsof alemany Krause gosa dir que l'educació regenerava la societat.
- 1864, Comença la depuració dels professors krausistes; destitució del Rector de la Universitat de Madrid i repressió contra els estudiants que l'acomien la nit de Sant Daniel: 8 morts.
- 1866, Al Congrés Anarquista es formula la necessitat d'integrar el treball a l'escola.
- 1868, Revolució de setembre; retorn dels professors krausistes a la Universitat.

Quan Francesc Ferrer i Guàrdia complia els 9 anys, i anava a una escola de poble, contra-model de la que ell faria, el país visqué la primera sensació d'alliberament col·lectiu, amb la per molts anys anomenada «gloriosa» revolució de setembre de 1868. El petit Francesc la visqué al costat de l'oncle revolucionari.

L'any 1874, una grisa restauració acabava amb aquella esperança; els catedràtics expulsats i els ex-ministres de la I República podien crear la Institución Libre de Enseñanza el 1876,

per fer la travessia del desert, que duraria més de quaranta anys.

Francesc Ferrer en tenia quinze i era comptable en una farinera de Sant Martí de Provençals; anava a una escola nocturna i començava a conèixer la vida política, altra vegada soterrada, de la ciutat. Continua formant-se, ara en l'ideal republicà, el lliure pensament, l'anarquisme; en coneix els lluitadors.

Finalment obté un lloc que li permet estudiar i treballar i somiar en canvis polítics, alhora: és revisor de tren, trajecte Barcelona-Cerbère. Té un compartiment reservat, ple de llibres, coneix viatgers, es casa amb una viatgera, trepitja França, hi passa refugiats, fins que ell mateix ha d'exiliar-s'hi, i hi troba en realització a vegades en retirada, però sempre a la llum pública, aquells ideals que havia conegut en la nocturnitat de la ciutat, allò que fins llavors li ha estat negat en la vida real.

Francesc Ferrer i Guàrdia té vint-i-sis anys quan s'installa a França. «Libertat, Igualtat, Fraternitat» és el lema que encara no té un segle de vigència social revolucionària; arreu de la vida política hi ha contradiccions, excepte en la fraternitat maçònica... i potser en aquest nou ideal que Ferrer comença d'entreveure: l'Escola, l'Escola Moderna.

A França, a Anglaterra, potser se'n sortiran, diu Ferrer, d'implantar els ideals amb una gran discussió política; a Espanya, no. Però començant per la base de l'Escola, potser sí; la base de l'Escola Moderna, i a la ciutat de Barcelona, la de les seixanta hores de treball, i l'escola nocturna, de més a més, la de la Rambla bullent de gatzara popular, i de flors, i l'Ateneu i el Liceu, la de l'Exposició del 88, i de l'eix rectilini, Ferran-Princesa, que comunica Rambla i Parc, passant per la Casa Gran, i el temut Palau de l'Audiència, la ciutat de les revoltes i els incendis, la de Montjuïc...

Ferrer ja no és un revolucionari, sinó un rebel, i començant per l'Escola, a Barcelona, s'hi veu amb cor. Cal dir-ho en aquest Saló de Cent, cor del cor de la Ciutat.

Ferrer va tornar, doncs, després d'aquella peripècia vital, pensant que podia fer una escola, no pertanyent a cap retrògrada congregació

ni a l'Estat espanyol, més impostor encara, i va començar una xarxa escolar lliure, laica, la de l'Escola Moderna, a l'empara de la Raó.

L'Educació hi seria contemplada com «l'adquisició de l'herència humana» al servei del bé social, i a partir del treball propi, no de cap infallibilitat, ni la papal, ni la pròpia del mestre, que Ferrer confessava témer en ell mateix.

Calia posar els nois en pla d'igualtat davant la realitat, de la natura, de la notícia del diari; calia que el mestre treballés molt i es formés constantment. Això no es faria dins de la instrucció pública oficial, que es debatia en el buit de la por dels governants, la por de l'abisme d'una Restauració buida de contingut. I calia fer-ho amb «fair play», deia Ferrer.

«L'ensenyament racionalista, digué en resum, pot i ha de discutir-ho tot; i d'entrada ha de situar el nen en la via ampla i directa de la investigació personal.»

Aquesta és la frase que es gravà, s'esborrà i es regravà al pedestal del seu monument i que resum la terrible novetat pedagògica proposada per Ferrer i Guàrdia, des d'aquesta ciutat, l'any 1902: els nois havien de ser posats en condicions de fer la seva recerca personal i utilitzar la raó per discutir-ho tot abans d'admetre res. Utopia? Potser sí, però no delictiu; ni tan sols originalitat total.

Ferrer comença a parlar d'una escola alternativa, quan fa vint-i-cinc anys que en parla i en treballa el model la Institución Libre de Enseñanza, que el seu mestre Ruiz Zorrilla coneixia prou bé; quan el laïcisme i l'anarquisme han fet ja escoles i societats.

Aquí i allà, esporàdicament, s'ha parlat de, i s'ha practicat el laïcisme, la coeducació, la higiene escolar, la disciplina natural, el respecte a l'evolució del nen, la sortida al medi, la pràctica del treball manual, l'extensió cultural a pares i adults, la biblioteca escolar. Ferrer hi afegirà poc de collita pròpia; potser aquella pràctica seva de la «coeducació de classes», de classes socials, que vol aconseguir cobrant quota variable dels seus alumnes... com seixanta anys després farien les escoles de la represa.

La dimensió i la força de l'Escola Moderna

de Ferrer, potser la dóna la seva capacitat d'aglutinar i difondre en un model ideològic i metodològic, viu, canviant, aquest cúmul d'intuïcions, raonaments i pràctiques... i de fer-ho en una ciutat viva i canviant, com Barcelona, al capdavant d'un país que començava a canviar amb ella. És la hipòtesi que voldria deixar aquí.

El 1901, encara el model, o models, vigent d'escola no era tocat, entre nosaltres, més que en un sol dels seus termes: la llengua. Una escola, la de Flos i Calcat, una Associació, la Protectora, des de 1898, gosaven dir i practicar que l'ensenyança havia de ser feta en català; però el model d'escola era el mateix que el de tot Espanya.

Quan pocs anys després unes primeres escoles iniciaren la renovació pedagògica, els plantejaments lingüístics foren inexistents o ambigus, i no cal dir, la pràctica. No és fins el 1908, un any abans de la mort de Ferrer i Guàrdia, tancada la seva Escola Moderna, quan al Saló de Plens d'aquest Ajuntament per primera vegada es parlà i s'aprovà un pla coherent d'escola catalana, renovada pedagògicament, coeducadora i laica. Ferrer i Guàrdia era llavors a Brussel·les treballant en la constitució de la Lliga Internacional per a l'Educació Racional de la Infància.

Situada i mesurada la seva significació pedagògica i ideològica, desfetes ja tantes acusacions-calúmnia-crim contra Ferrer, quedant només en els inevitables racons de la mesquina intel·lectual, el comentari, escàndol farisaic, de la seva vida privada, continua en peu la pedra d'escàndol nacional: Ferrer i Guàrdia no haurà estat sensible al tema de la llengua a l'escola.

Ara això seria greu, però no ho era llavors, entre tantes gravetats que afectaven l'escola i el país. I entre els que hem pogut viure i treballar per la represa, sota el pes de gravetats redivives no crec que hi hagi ningú que gosi tirar ni una primera ni una darrera pedra.

El cert és que el 1901, l'Escola Moderna tingué la col·laboració de personalitats, como Odón de Buen, Martínez Vargas, Anselmo Lorenzo, a Barcelona, i la correspondència pública de mestres com Paul Robin o Ellen Key. I

que de moment enlluernà molts esperits inquietos, com ara Pau Vila, teixidor de Sabadell, durant dos anys, fins que es cansà del tarannà de Ferrer i Guàrdia, tot i conservant-ne moltes pautes pedagògiques, com la sortida dels nens a investigar fora de l'escola, en la seva Escola Horaciana, en castellà l'any 1904.

Un alumne de l'Escola Moderna, Pere Vergés, que anys després dirigiria la nostra Escola del Mar, i persona ben poc suspecta de llibertarisme, recordaria molt més que els llibres que Alexandre Galí blasma, d'aquella escola, el respecte amb què era tractat, l'alegria, el treball directe en les visites a la ciutat i al camp.

Però el país patia moments d'enduriment de la vida política; de forta reacció en la vida social. Pel març de l'any 1909, una pastoral del Cardenal Casañas havia armat el braç executiu del Governador Civil, que suspenia a aquest Ajuntament el Pressupost Extraordinari de Cultura, el que havia gosat proposar de fer quatre grups escolars, grups de Kindergarten, Escola Primària i Universitat Popular, cada un, que practicarien, com ja hem dit, la coeducació, emprarien el català com a llengua escolar, i serien neutres, deien ells, en formació religiosa.

El governador, fent-se braç armat de la societat benpensant, havia acabat amb el somni: ni escoles bisexuals, que deia ell, ni catalanes, ni antireligioses; i a més, quins «derroches», aquells insensats edils pretenien construir escoles i formar el personal, sense tenir-hi competències.

El juliol d'aquell any s'ombrejava amb la Setmana Tràgica; la ciutat de les bombes es revoltava contra la fosca guerra del Marroc, que li prenia els minyons, i esdevenia la ciutat cremada.

Més de trenta fumeres s'aixecaren destruint convents i parròquies i alguna escola de religiosos juntament; no s'aixecaren, certament, les dels quatre grups escolars, cremats sense fumera, quatre mesos abans, ni la del somni de 1854, l'escola per a la minyonia obrera, inexistent encara el 1909. Entre els minyons que s'embarcaven, i els incendiàries, l'analfabetisme era el denominador comú.

Però algú havia instigat el «populatxo». A la

catedral, el diumenge següent, el Cardenal Casañas l'assenyalava, sense anomenar-lo, per respecte al temple, i instigava els jutges.

Uns dies després la ciutat vivia la iniquitat del procés de Ferrer i Guàrdia i la de ni tan sols poder demanar de ser la ciutat del perdó, com Joan Maragall propugnava. La història ja ha estat escrita i no cal remoure-la, però sí acabar-la dignament.

Crec que el millor de Ferrer i Guàrdia, pedagògicament, arrenca del coneixement en línies generals de l'obra de la Institución Libre de Enseñanza, de les intuïcions pròpies dels esperits lliures, del respecte creixent per la renovació de l'Escola que començava a produir-se arreu, i que ha estat recollit, desenvolupat i sistematitzat per Celestin Freinet, el creador a França de la Cooperativa de l'Ensenyament Laic i de l'Escola Popular Moderna.

El paral·lisme entre Ferrer i Freinet ha estat notat per estudiosos com L. Not a *Les pédagogies de la connaissance*, publicat el 1979, i només cal comparar els dotze punts del darrer manifest de Ferrer i Guàrdia, el de l'École Renouée, de 1908, amb els deu punts del primer manifest de Celestin Freinet, el de l'Escola Popular Moderna, de 1918, per veure les coincidències de fons i fins en terminologia.

Freinet va venir a l'Escola d'Estiu de 1933 i el seu gran difusor entre nosaltres fou Hermínio Almendros, l'inspector en cap de Barcelona, manxec-català, que a partir de 1936 col·laborà amb Puig Elias, deixeble de Ferrer i Guàrdia i president efectiu del C.E.N.U., aquells dos anys i escaig de guerra.

La derrota acabaria amb totes les concepcions per un igual: escola nova, escola renovada, escola unificada, escola activa, escola moderna, escola catalana, escola lliure, per un igual, encara que, «liquidats» l'anarquisme i la maçoneria per llei i de fet, es bolcaria sobre els deixebles de Freinet, la majoria dels quals foren afusellats, com el, potser desconegut, avi pedagògic.

Actualment, a més del seguidors de l'Escola Moderna de Freinet, són molts els mestres i línies pedagògiques que poden descobrir-se un parentiu amb Ferrer i Guàrdia, especialment

en les seves darreres publicacions, resum i cant del cigne o d'esperança, el Manifest ja esmentat, i «La Escuela del Porvenir»: la que «substituirà la imposició artificial de la disciplina per la natural dels fets», i «tindrà en compte els desitjos i les necessitats del nen», perquè «només el treball desitjat és vàlid», i el treball «no per la competència destructora, sinó per a utilitat de tots». «L'educació racional serà la que conservi i cultivi la facultat de voler, de pensar, d'idealitzar, d'esperar; basada únicament en les necessitats naturals de la vida, que deixarà necessitar lliurement, i en desenvoluparà les forces, per concentrar-les en la lluita pel treball i el pensament.»

«El coneixement significatiu arrencarà del treball pràctic... L'home i el nen sans tenen necessitat de treballar... de jugar, que no és altra cosa que una forma de treball.»

«La influència, amagada i indirecta de l'educador, que comprèn què li passa al nen, serveix per oferir-li el que demana sense saber-ho.»

«Així, cada treball o ofici manual, va acompanyat, avui dia, d'un treball intel·lectual; el nen sentirà la necessitat de saber i caldrà satisfer-la tenint sempre en compte el seu voler.»

«Treballant així en l'educació dels homes, infal·liblement pot esperar-se una humanitat millor (ell que temia la pròpia infal·libilitat) amb tot el vigor de la voluntat i la salut moral, caminant sempre vers nous ideals, no mesquinament dedicada a la lluita estúpida, sòrdidament subjecta a la satisfacció dels apetits, miserablement donada a vicis i mentides, trista, rancuniosa i depravada, sinó amorosa, bella i alegre.»

A part de la crítica de l'escola Congregacionista, ja vella i virulenta llavors i esmoreïda ara en les nostres latituds, sociològicament, la crítica de l'escola oficial com a burgesa i dominadora per part de l'Estat té en Ferrer un bon precursor. Freinet faria una crítica semblant, amb registre propi, deu anys després i d'ell la reprendria el MCI; amb muntatge de xifres, la demostrarien Baudelot i Establet els primers setanta.

El deute de record amb Ferrer i Guàrdia, assumits pedagògicament tants dels seus valors

i sociològicament tants dels seus plantejaments, és precisament el deute a l'home-mestre que morí per l'Escola. Mereix una lliçó especial.

Recordar avui la seva mort injusta, en aquest Saló de Cent, cor del cor de la ciutat que el veié morir, recordar, sempre més, el seu nord de la llibertat de consciència, prop del mateix mur que veié morir, afusellat injustament també, el President Lluís Companys, l'un al crit de visca l'Escola Moderna, l'altre al clam per Catalunya,

és una «lliçó de coses», de causes, no de paraules, que convé recuperar per a la història de la nostra Escola, i potser és manera de retornar a Catalunya un fill que, diuen, no la coneix, qui sap si perquè no pogué reconèixer-s'hi, com ara voldríem.*

Marta Mata i Garriga

* Parlament pronunciat al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona el 13 d'octubre de 1989.

FRANCESCO TONUCCI ENS OFEREIX
UNA NOVA, DIVERTIDA, IRÒNICA
I TENDRA VISIÓ SOBRE EL MÓN
DE LA INFÀNCIA.



ALTRES
TÍTOLS
DE L'AUTOR:

- AMB ULLS DE NEN
- INFANT S'HI NEIX

TAMBÉ VERSIÓ
EN CASTELLÀ

BARCANOVA

“Que fort...!”



- Xalet de Coll de Pal (Guardiola de Berguedà)
- Rectoria de St. Joan de Fàbregues (Rupit i Pruit)
- Priorat de Sta. Maria (Castellfollit de Riubregós)
- Rectoria de Castellar de N'Hug



- 20 equips locals per a la inserció social i professional dels joves en conveni amb la Diputació.



- Tenir fills ...quan?
- Associacions d'estudiants a Catalunya.



- 8 convenis amb centres d'informació i assessorament juvenil que presten servei a 50 municipis.



Diputació
de Barcelona

Colze a colze amb els Ajuntaments
al servei dels ciutadans

Informació:

Servei de Joventut

Rbla. de Catalunya, 126
08008 Barcelona
Tel. 402 22 35

EMIGRACIÓ: DIVERSITAT CULTURAL, RACISME. APUNTS PER A L'ESCOLA

Des d'una perspectiva educativa i per raó de la nostra feina com a professionals de l'ensenyament hem tingut oportunitat de comprovar com la presència de nous emigrants a Catalunya és un fet notable des de fa uns cinc anys i, tot i que el fenomen és encara minoritari, la tendència indica que anirà en augment.

L'abaratiment d'alguns determinats habitatges poc condicionats, amb lloguers relativament baixos, i la seva proximitat a Barcelona i altres nuclis industrials, fa que en els darrers anys s'hagi pogut detectar un corrent immigratori qualitativament diferenciat d'èpoques anteriors. Es tracta per primera vegada de persones que provenen de punts d'origen fora del territori de l'estat espanyol: àrabs, nord-africans, asiàtics, africans de la Costa Nord-occidental i del Golf de Guinea (amb totes les diferents ètnies que els caracteritzen i poc diríem si sols apuntem la seva ciutadania que figura al pasaport).

Què representa la diferència qualitativa respecte a èpoques anteriors? En primer lloc, podem notar que no som tan diferents dels nostres veïns del nord (on recorrien els emigrants espanyols buscant possibilitats econòmiques que aquí els era difícil aconseguir durant els anys seixanta), i que ens comportem amb els nous vinguts d'una manera semblant com alemanys, francesos, holandesos... ho feien amb nosaltres fa uns 20 anys.

També, però, per ser fidels a la realitat, val a dir que hi ha un altre punt diferenciador a més

del descrit: La senyera olímpica de 1992 atrau famílies d'arreu buscant solució al seu problema de l'atur laboral i millores econòmiques, reiniciant un seguit d'accions i moviments de població dintre les diferents autonomies, que no sempre suposen un canvi quantitatiu sobre el conjunt dels seus habitants. Es tracta, quasi sempre, d'iniciatives individuals que no es veuen correspostes per la satisfacció d'aconseguir l'èxit laboral i els nous vinguts han de tornar als llocs de procedència.

Coincidint amb la fita del 92 i des de molt temps programada, l'eradicació de Barcelona ciutat i l'arribada de noves famílies de diferents llocs de l'estat espanyol, Portugal i altres països europeus ha fet augmentar considerablement la població gitana, la qual es va assentant en diferents indrets, uns provisionals, altres de caràcter més definitiu, deixant de banda el nomadisme tradicional i, com a conseqüència, escolaritzant-se en els llocs d'arribada en condicions poques vegades favorables a la seva adaptació.

Pels anteriors fets observats, estàvem en condicions de plantejar la conveniència de dedicar una atenció particular als processos d'aculturació d'aquestes persones, sobretot perquè, com diu Lluís Flaquer: «El coneixement d'una cultura diferent constitueix el primer pas per comprendre-la i respectar-la». Una consciència més alta de les dificultats que tot immigrant ha d'afrontar: problemes d'aïllament, d'incomprensió, de barreres de comunicació

en una cultura que li resulta estranya, segurament conduiria a una sensibilitat pública més acusada sobre el tema i a una amatent reacció de les autoritats davant els casos que es donen de franca il·legalitat, així com de flagrant discriminació i explotació laboral.

Tota emigració pot suposar millores i desenvolupament tant per als immigrants concrets com per a les societats i cultures que la viuen, però a la vegada, també és font d'importants dificultats i problemes. Per raons històriques, polítiques i científiques, fins ara s'han estudiat, sobretot, els aspectes econòmics laborals i polítics d'aquestes migracions modernes. Molt menys, les repercussions culturals. I menys encara, parlant de casa nostra, les repercussions concretes sobre la salut individual i social dels immigrants. En un sentit ampli incloem aquí el concepte salut (mental, física, moral) susceptible de ser treballat a la institució escolar per millorar en la mesura del possible l'adaptació a les exigències que la nostra societat planteja als nous vinguts i, a l'inrevés, com podem fer més permeables els nostres patrons, les nostres normes, a d'altres persones que es veuen obligades a conviure, i per tant, desitjablement, a entendre's amb nosaltres.

Si les argumentacions que precedeixen són fàcilment comprovables en els diferents àmbits de la nostra societat, és a l'escola on cobren una destacada importància. Bon nombre d'ensenyants que treballen a Barcelona ciutat, al cinturó industrial i, cada vegada més, per tota la geografia catalana, té coneixement de les freqüents, complexes i doloroses vicissituds que acompanyen la majoria d'aquests immigrants pel que fa a dificultats escolars de diferent signe. Si ens centrem, a tall d'exemple, en l'ampli grup que representen els nens àrabs procedents de països del Magreb, ens trobarem que les dificultats prioritàriament provenen del desconeixement de les llengües catalana o castellana, aspecte importantíssim, car impossibilita bona part dels aprenentatges, de la comunicació i, conseqüentment, de la necessària socialització que cal desenvolupar dins i fora de la institució. Però, endemés, aquests alumnes es caracteritzen pel seu bagatge de patrons cultu-

rals tan diferents dels nostres i per les situacions socio-econòmiques, en general, tan poc favorables que pateixen. Millor o pitjor, més o menys afavorits per les condicions en les quals viuen, presenten la pervivència d'uns senyals d'identitat, molt especialment referents a la religió islàmica, que suposen missatges, creences, símbols no sempre entenedors i menys encara respectats per la seva distància respecte dels nostres valors occidentals.

A Catalunya són prop de cinquanta mil¹ els musulmans arribats del Marroc, Líban, Iran, Gàmbia, Pakistan i d'altres països. Aquesta comunitat musulmana té a Catalunya els seus centres de trobada, alguns convertits en mesquita, com és el cas de Sant Vicenç dels Horts o les dues que hi ha a Barcelona, al carrer de l'Hospital i a l'avinguda Meridiana (Centre Islàmic). Es calcula que els que practiquen el Ramadà i resen les cinc oracions diàries durant tot l'any són més o menys la meitat. De tota manera, els joves, els menys practicants, són molt respectuosos amb els qui ho fan i tenen la tendència conservadora de fer-se practicants més tard.

De la totalitat, aproximada, de musulmans —és difícil saber amb concreció dades més precises— sols 4.525 es troben censats,² incloent-hi africans i asiàtics; la qual cosa permet entreveure les condicions d'il·legalitat que pateixen en general, l'aïllament entre si, impossibilitat d'arribar a tenir la documentació en regla, situacions de clandestinitat, cobrant el que se'ls vulgui pagar per treballs ingrats...

La premsa ens ofereix, com a titulars, termes que no es corresponen amb la realitat i per tant no són gens apropiats, però que demostren una sensibilitat social determinada. Prenem com a mostra un article aparegut al diari «Avui» (divendres, 3 de juny de 1988): «Una guarderia de l'Hospitalet expulsa una nena mora». El breu

1. Font: Diari «Avui», 25-4-88.

2. Font: Diari «El Periódico», 5-6-88. El major nombre correspon als marroquins amb 2.389 censats; representa per tant més del 50 % d'immigrants legals.

contingut diu així: «Un grup de dones del districte V de l'Hospitalet ha denunciat un cas de racisme al Síndic de Greuges. El cas denunciat és l'expulsió d'una nena marroquina de la guarderia privada Ding-Dong, del barri de Can Serra. Segons les denunciants, l'expulsió s'havia justificat dient que *no volem saber res de gitanos ni de moros*» (EFE).

En aquest cas la denominació de «moro», tradicionalment aplicada als habitants de Nord-Àfrica i per extensió errònia a tots els àrabs, serveix per avançar el contingut de l'article. ¿Deu ser un impediment ser «moro» o «gitano» per a entrar en la categoria de persones «non grates» a qui aniria adreçat un, no públic, però sí latent «Reservat el dret d'admissió»? ¿Deu ser una manera més de menysprear allò que és diferent com a constant de la humanitat?

Costa trobar un comportament col·lectiu que no contingui referències que en nom de la raça o la religió es mostrin solidàries amb els immigrants. Quan els esdeveniments transcorren lluny de les vivències de la nostra quotidianitat sembla que l'educació cívica, el desenvolupament equilibrat de compartir amb els veïns «exòtics» certa vida en comú (quan són pocs) és norma social, de bons costums, però a mesura que augmenta el nombre aquests «veïns exòtics», de colors diferents, d'estranyes parlers, de maneres de viure més estranyes encara, plantegen problemes perquè «no s'integren», «ens treuen el lloc de treball», es dediquen a activitats delictives: «màgia negra», «sudaca», «moros camells» per la relació amb el tràfic de drogues, prostitució, atracaments, robatoris, violacions... Amb tot aquest panorama, com podem permetre que els seus fills vagin a la mateixa escola que els nostres? Perquè, «jo no sóc pas racista, però...»

En paraules de Joaquim Coca, que utilitza amb una ironia fora de tot dubte: «a Catalunya no hi ha racisme, sinó indaptats socials d'altres països i amb altres cultures». Manifestacions de racisme, al marge de la crua anècdota citada abans, de l'expulsió d'una nena amb l'argument que apareix a l'article, n'hi ha massa sovint i no sols es concreten en el col·lectiu musulmà, àrab o no. ¿Convindria recordar aquí el

tradicional enfrontament païos-gitanos en molts vessants de la vida social de cada dia?

El Maresme, La Selva, El Segrià i Ciutat Vella ens porten records d'antics contenciosos entre la població autòctona i els grups ètnics negres-africans, sortosament per a alguns d'ells ja solucionats.

Reflexionem sobre aquests punts i veurem que en tots ells existeix un comú denominador; l'expressió de descontentament més o menys clara de formes de pressió social, cultural, política i econòmica, d'una societat majoritària sobre els grups ètnics minoritaris. Le Pen a França n'ha aprofundit el discurs i els resultats són propers i esglaiadors. El mateix a la República Federal d'Alemanya, on el Partit Republicà, que defensa principis clarament racistes, ha tingut una puja sense precedents des de l'acabament de la segona guerra mundial. A Itàlia, la ultradreta exterioritza la seva xenofòbia en cartells on apareixen caricaturitzats un negre, un àrab i un jueu: «Caníbals, beduïns i rabins fora del país».

Si les diferències són l'arrel de totes les exclusions, el racisme no és més que la constatació d'una diferència en la seva utilització contra algú. Cal que trobem en les diferències l'ocasió possible per a l'enriquiment.

Per regla general «l'altre» ens fa por, no per la naturalesa real de les seves diferències, sinó pel senzill fet que en té i «quin millor regal ens pot fer 'l'altre' que reforçar la nostra unitat, la nostra originalitat, precisament per ser diferent de nosaltres?».³

Dintre de tot procés educatiu, els ensenyants som transmissors de cultura —que filtrem temperamentalment i ideològicament— i per tant l'educació com a procés, també de transmissió de cultura, ha de comprendre l'estructura sociocultural de la qual és un subsistema a part. Raó de més per defensar aquest abordatge quan a cada grup, subgrup cultural immigrant o no, corresponen codis, llenguatges, missatges, imatges, creences, símbols, identitats i lleialtats

3. JACQUARD, Albert, «Elogi de les Diferències» Ed. Seuil, París.

peculiaris. Saber quins problemes educatius plantegen aquestes idiosincràcies, com se'ls pot fer arribar missatges, coneixements i ideologies diferents dels propis, exigeix una preparació, una formació i uns recursos complementaris, però no creiem que sigui l'únic aspecte important i indispensable per tenir un cert èxit en la nostra actuació dintre el tractament de la diversitat cultural existent a les nostres aules.

La facultat d'interrelacionar fenòmens educatius i no educatius en la pràctica diària suposa també una actitud favorable al respecte a la individualitat i saber aprofitar tots els referents culturals en situació de minoria per enriquir l'aprenentatge escolar, el desenvolupament humà solidari i respectuós amb tots els que no siguin iguals que nosaltres.

Coneixem el procés d'integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials (físiques, sensorials, psíquiques...) i, malgrat els magres recursos, som testimonis dels bons

resultats obtinguts en casos i problemàtiques concrets que inicialment podríem preveure de difícil tractament i de més incert èxit. Ens anima aquesta experiència i ens serveix per defensar la necessitat d'afavorir l'adaptació dels grups ètnics minoritaris a la nostra societat, per ella mateixa rica i variada culturalment, com tradicionalment és Catalunya, el nostre país. Això no suposa renunciar, de cap de les maneres, a la catalanitat. No ens és gens estrany la pervivència de pautes de cultures pròpies d'immigrants assentats a casa nostra des de fa molts anys, ètnicament similars o diferents de nosaltres. I si així és ¿què ens ha d'impedir més que l'exotisme, que apuntàvem abans, que no pugui ser-ho en un futur proper?

Adolf Castellví

Centre de Recursos
de Santa Coloma de Gramenet

LLIBRES PER A VIURE EL

NADAL



EL PRIMER NADAL
MARCIA WILLIAMS



La història de Nadal il·lustrada amb molts detalls, humor i tendresa. A partir de 6 anys.

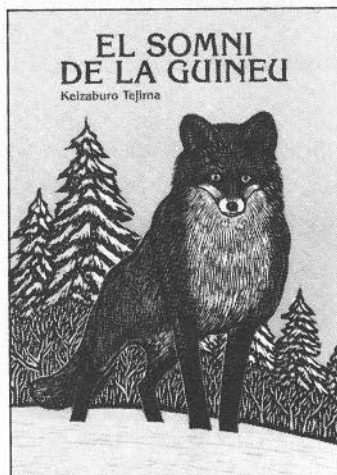
QUI TRUCA A LA PORTA EN LA
NIT TAN FOSCA?

REINHARD MICHI I TILDE MICHELS



Una bonica història en vers, bellament il·lustrada, que explica com les adversitats uneixen uns éssers ben diferents. Un missatge de Pau i Tolerància. A partir de 8 anys.

EL SOMNI DE LA GUINEU
KEIZABURO TEJIMA



Una obra amb il·lustracions poètiques, en què la natura envaeix tota la pàgina. Un llibre d'un grafisme extraordinari, amb una tècnica que recorda els gravats de boix.

Menció especial al premi gràfic de la Fira de Bolonya, 1986.

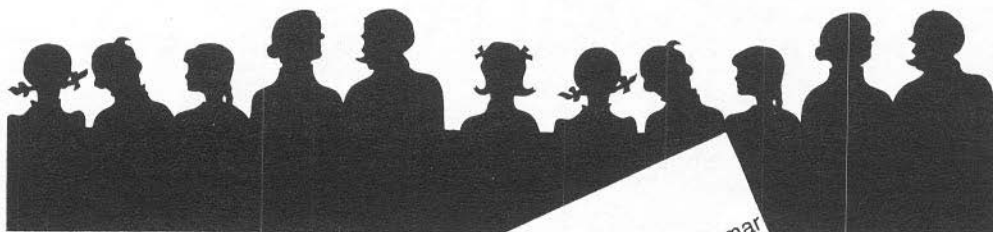
A partir de 8 anys.

JO SEMPRE T'ESTIMARÉ
HANS WILHELM



La profunda amistat entre un nen i un gos. Un llibre entranyable. Il·lustrat magníficament. A partir de 6 anys.

Editorial  Joventut



Vídeo i educació

Aquesta col·lecció d'opuscles pretén ajudar, suggerir, estimular i informar sobre les possibilitats del vídeo en l'educació.

Números publicats:

1. El guió del vídeo didàctic.
2. Didàctica del vídeo.
3. La incorporació del vídeo a l'escola.
4. Apunts sobre l'ensenyament i el vídeo.
5. El vídeo: ús pedagògic i professional a l'escola.
6. Recursos videogràfics: reportatge, entrevista, enquesta, taula rodona i debat.
7. El videodisc interactiu.

En premsa:

Usos creatius de videogrames didàctics.
Aplicacions didàctiques del vídeo.

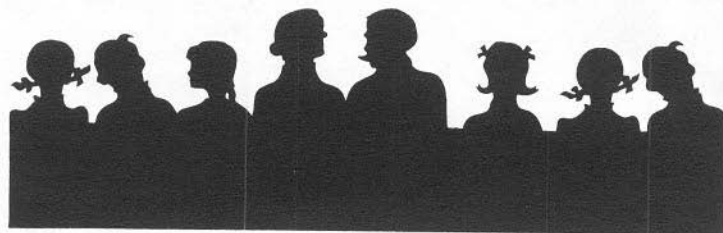
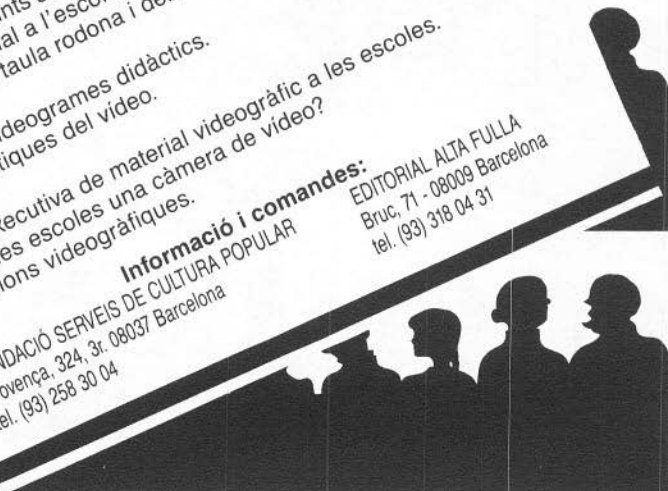
En preparació:

La producció executiva de material videogràfic a les escoles.
Què aporta a les escoles una càmera de vídeo?
Les instal·lacions videogràfiques.

Informació i comandes:

FUNDACIÓ SERVEIS DE CULTURA POPULAR
Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona
tel. (93) 258 30 04

EDITORIAL ALTA FULLA
Bruc, 71 - 08009 Barcelona
tel. (93) 318 04 31



Fundació
SERVEIS DE CULTURA POPULAR
VIDEOS EDUCATIUS

TÈCNIQUES DE TREBALL I ESTUDI

«Mentre vivim, aprenem». Una afirmació ben senzilla, però com tot allò senzill, sembla que ho oblidem amb facilitat. Aquestes paraules inicien la presentació del dossier de Rosa Sensat: *Tècniques de treball i estudi*.¹ Tot seguit, els seus autors, Maria Manent, Conxita Márquez i Juli Palou, dedueixen de l'afirmació anterior que: «Si no anéssim a l'escola, també aprendríem». I continuen formulant-se una pregunta: «Llavors, per què l'escola?» El dossier que ells han elaborat és una conseqüència de la resposta, d'una de les respostes, que ells donen a la pregunta anterior.

Afirmen que l'escola és «convivència, raonament i selecció». I per si no ens ha quedat prou clar diuen que: «l'escola per conviure, per comprendre i per ser crítics». Desenvolupar a l'escola les tècniques de treball i estudi és, en aquest context, imprescindible i ben mirat tenen tota la raó els autors. Si abans de llegir el llibre, la intuïció ja ens ho deia, ara ens ho diu també el raonament. Si l'escola no es preocupa de donar eines per resoldre els problemes del present i els que aniran sorgint en el futur immediat o en el més llunyà, ja em direu de què serveix passar hores i hores aplegats en una mateixa aula.

El dossier té dues parts. La primera justifica la segona, la contextualitza, li dona el marc teòric. La segona és pràctica, integrada per un conjunt de fitxes que han de poder fer els alumnes.

1. M. Manent, C. Márquez, J. Palou, *Tècniques de treball i estudi*, Dossiers de Rosa Sensat, Barcelona 1989.



Cada part conté tres subdivisions: la recollida d'informació, el tractament que cal donar a aquesta informació i la seva expressió.

Dins la primera subdivisió es comenten les tècniques següents: l'atenció, la lectura, la comprensió lectora, la memòria, els apunts, l'ús i l'organització de l'agenda, l'elaboració del pla de treball i estudi i les condicions ambientals. En el segon apartat es treballa el sub-

ratllat, el resum, l'esquema, el quadre sinòptic, la recensió i la preparació d'exàmens. I el tercer apartat està dedicat a la presentació de treballs, als dossiers, a les referències bibliogràfiques, als gràfics, a les conferències i a l'argumentació i el debat.

El millor que es pot dir d'un dossier de Rosa Sensat és que resulta útil per a l'escola. El que avui comentem n'és un bon exemple.

Però hi ha un altre aspecte que crec important de comentar. La renovació pedagògica a Catalunya ha estat, des de sempre i gairebé sempre un treball en equip. Aquest dossier no n'és una excepció. Els autors són conscients del paper que té tot el conjunt de l'escola per fer una feina ben feta. No puc deixar de transcriure la dedicatòria del llibre, tota ella una declaració de principis que evidencia quin model d'escola impulsen els autors del llibre: «Aquest

treball va nèixer a l'escola. Al seu darrera hi ha el desig d'aprendre dels alumnes, les pacients expectatives dels pares i les moltes hores de feina compartides amb tots els que hem pogut treballar a l'escola Estel del Guinardó. A tots ells, el nostre agraïment.»

Els mestres que utilitzarem aquest dossier hem d'agrair a tota aquesta colla d'escoles, moltes més de les que ens pensem, que fan una feina rigorosa, amb mètode i creativa i que no dubten de publicar-la perquè sigui una ajuda per a tothom.

Crec que els alumnes que treballin aquestes tècniques tindran uns elements a les seves mans que els faran un bon servei al llarg de tota la seva vida. I aquest és un dels objectius que l'escola ha d'intentar fer realitat.

Jaume Celsa

Al cor del bosc

NOVETAT



Col·lecció que planteja diferents històries dels habitants del bosc, que veuen alterada la seva existència per la intervenció de l'home.

- 24 pàgines a tot color.

Es presenta en una caixa que inclou un llibre, un quadern d'activitats de contingut didàctic i un trencaclosques de 42 peces.

- A partir de 6 anys.



- 8 pàgines a tot color.

ALTRES NOVETATS

- ARTIGAL, Josep Maria. *La immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO, 1989 (Complements; 14)
 Extracte de l'índex:
 Què entenem per immersió; La construcció conjunta de la llengua de l'escola; La immersió com a eina de normalització; La catalanització a l'escola pública.
- CARALAVILLA FERNÁNDEZ, José Luis; FERNÁNDEZ GARCÍA, Gabriel. *Historia de las matemáticas: desde que el hombre empezó a contar: historias, juegos, problemas y cosas de matemáticas*. (Toledo) Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Cultura, 1988
 Història de la matemàtica en còmics. Dibuxos de Juan Antonio López-Manzanares Mascuñana i Juan Francisco Lozano Ramírez.
- CERI. *Les Technologies de l'information et l'éducation: choisir les bons logiciels*. París: OCDE, 1989
 Extracte de l'índex:
 Les ordinateurs comme outils d'enseignement et d'apprentissage: le problème-clé des logiciels; Le concepte de qualitat i els tipus de logiciels educatius; La critique et l'évaluation des logiciels; Les enseignants et l'utilisation de logiciels educatius.
- L'Ensenyament de l'ortografia. Barcelona: Graó, 1989 (El Llapis)
 Extracte de l'índex:
 Breu esbós històric de la normativització del català; L'ortografia i el sistema de la llengua; Proposta d'activitats per al coneixement de l'ús de les grafies i de la relació entre sons i grafies; El dictat; L'avaluació de l'ortografia: Classificació de les errades ortogràfiques.
- FIJALKOW, Jacques. *Malos lectores ¿Por qué?*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989 (Biblioteca del libro)
 Extracte de l'índex:
 La concepció organícista: El contexte, La lesió cerebral, La herència, El retard de la maduració; Déficits instrumentals i cognitius; Los trastornos afectivos de la personalidad; el medio sociofamiliar: el handicap sociocultural; El cuestionario de la escuela; Las perspectivas; Bibliografía.
- Història natural dels Països Catalans 14: sistemes naturals*.
 Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1989
- MIRA, M. Rosa. *Matemática «viva» en el parvulario*. Barcelona: CEAC, 1989 (Educación y Enseñanza. Educación preescolar)
 Extracte de l'índex:
 La inteligencia del niño en la etapa preescolar; Aprendizaje y enseñanza de la matemática: La formación de los conceptos; El papel del educador,...; Propuesta didáctica: Introducción a la lógica, Introducción al cálculo, Introducción a la medida, Introducción a la geometría; La globalización y la programación de contenidos; Ejemplos de actividades: El color rojo, La forma redonda, El tamaño, El cuadrado, El triángulo, Largo-corto, etc.
- Quins llibres han de llegir els nens?: Nadal*

1985-Sant Jordi 1989. Barcelona: Public. de Rosa Sensat, 1989

Nou volum acumulatiu que aplega les novetats del llibre infantil, d'imaginació i de coneixements, seleccionades pel Seminari de bibliografia infantil de l'A.M. «Rosa Sensat» durant el període Nadal 1985-Sant Jordi 1989. Completa els del mateix títol, editats el 1981 i 1985.

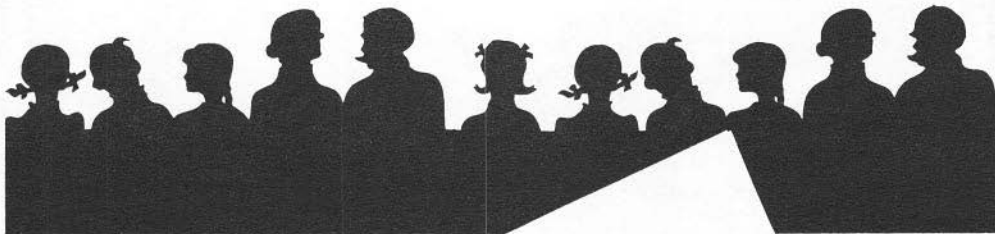
La Transició de l'escola a la vida activa i la Reforma educativa: experiències catalanes: anàlisi i propostes. Bellaterra: ICE. UAB, 1989

Extracte de l'índex:

El tractament escolar de la diversitat d'alumnes; Experiències de treball real; Formació per a la iniciativa: Per què és important l'educació per a la iniciativa?, La formació per a la iniciativa a Catalunya, Canvis que es produeixen en el marc escolar en l'aplicació de les experiències, Condicions necessàries per desenvolupar els nous models formatius.

Biblioteca Rosa Sensat

octubre 1989



Vídeos didàctics

La col·lecció més àmplia de vídeos didàctics existent a l'Estat espanyol: 285 títols, agrupats en 72 sèries temàtiques, adreçats a centres d'EGB, BUP, COU, FP, Escoles Intermedies i Facultats Universitàries. Extenses guies didàctiques.

**Informació, catàleg o comandes a
Fundació Serveis de Cultura Popular
Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona
tel. (93) 258 30 04**

**VÍDEOS EDUCATIUS
I CULTURALS**
Navegams, 11-13
08800 Vilanova i la Geltrú
tel. (93) 815 45 51

ÀBACUS
Ausiàs Marc, 16-18
08010 Barcelona
tel. (93) 302 21 08

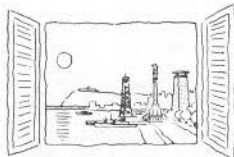
DISTRIBUÏDORA ROTGER
Cami Vell de Bunyola, 35
07009 Ciutat de Mallorca
tel. (971) 29 29 00

EDICINCO
Av. Primado Reig, 68
46010 València
tel. (96) 362 68 99

MAGIAL
Sicília, 253
08025 Barcelona
tel. (93) 207 39 11



fundació
SERVEIS DE CULTURA POPULAR
VÍDEOS EDUCATIUS



Barcelona

AULA
OBERTA

El programa BARCELONA AULA OBERTA, patrocinat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix a les escoles de fora de la ciutat la possibilitat de fer una estada de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on aplicar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

ITINERARIS MONOGRÀFICS

(Un dia i mig)

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

ITINERARIS GLOBALS

(Quatre dies i mig)

- 1.- BARCELONA CIUTAT

PER A MÉS INFORMACIÓ:

SECRETARIA TÈCNICA Tel.: (93) 318 92 62

Horari: de 9 a 14 i de 16 a 19 hores.



Ajuntament de Barcelona

DIARI DE RUTA

Es parla poc del llibre infantil i juvenil, i ara no vull entrar en la discussió de si cal o no aquesta literatura adjectivada, però en l'apartat de llibres de coneixements el silenci és encara més pronunciat.

El número 10 de la revista «Clij» conté un monogràfic destinat a tractar aquest punt. En un dels seus articles hi ha una sèrie de punts que cal tenir presents per valorar la qualitat d'aquests llibres. La col·lecció «Diari de ruta» d'Editorial Aliorna reuneix la majoria d'aquests criteris i en fa una col·lecció molt aconsellable per a l'escola o per a tots aquells que volen una informació clara del món animal.

Per ara, aquesta col·lecció consta de sis volums amb una estructura comuna:

1r. Una història on, a través del diari que escriu una cria de l'espècie que protagonitza l'aventura, anem coneixent les seves principals característiques, tant aquelles científiques com la visió que l'animal té del món. Cal destacar, i fer-ne motiu de reflexió, que en alguns d'aquests volums, l'home apareix com el depredador més sanguinari, tant perquè mata directament com perquè destrueix l'hàbitat natural de moltes espècies. L'encert d'aquesta part dels llibres està en la tria del narrador, un animal jove de l'espècie com comentada, com en l'equilibri que hi ha entre els elements informatius que presenta i les reflexions que fa de tot allò que veu i que coneix.

2n. Un vocabulari dels termes científics més importants que apareixen al llarg de la part novel·lada.

3r. Uns documents que situen l'espècie tractada dins el marc de les ciències naturals o



dins d'altres disciplines. Per exemple, al marge de la informació que es dona sobre els llops, hi ha uns breus articles que ens parlen del paper del llop en la literatura popular, fins i tot arribant al terreny dels dibuixos animats.

4t. Una sèrie de jocs que estan lligats amb els punts anteriors.

Els llibres tenen un disseny molt atractiu, els textos estan ben traduïts i els dibuixos il·lustren i informen. Total la col·lecció té l'assessorament del Musée National d'Histoire Naturelle de París.

Els títols de la col·lecció són: *El panda Ba Jing*, *L'abella Flora*, *El pingüí Agust*, *El llobatò Teo*, *L'elefant Kongo* i *El balenó Artur*.

Aquesta col·lecció és una bona aportació al conjunt dels llibres de coneixement i als de literatura de ficció, una combinació que no sembla fàcil de resoldre bé.

Jaume Cela

DURAN, Teresa, *Pim, pam, pum, poma*, Il. A. Ballester, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1989.

Una poma màgica menjada per un simpàtic follet organitza un gran aldarull quan el follet cau a la perola d'una bruixa que se'l menja; aquesta és engollida per un gegant i el gegant per un dimoni. El dimoni cau a la boca d'un drac que després d'un gran singlot va i treu la poma. Dibuixos molt divertits, acolorits sobre paper beix, amb molt moviment i color. Les il·lustracions del follet i del dimoni són una delícia. Totes complementen un text àgil, elaborat i ple d'humor que farà somriure petits i grans i provocarà jocs de paraules entre els nois. Algunes paraules una mica enrevessades, «ventrell», «estarracat», «batzucades», però està bé que comencem a recuperar vocabulari, tot rient i jugant. (A partir de 7 anys.)

Anna Gasol

FILLOL, Luce, *L'ocell de tots els colors*, Ed. La Galera, Barcelona 1987.

A l'illa de la Reunió, petita colònia francesa, hi ha un món multicolor, on es barregen creols, blancs, xinesos, indis. Cadascú, diu Luce Fillol, en el respecte de les tradicions pròpies i d'altri. L'autor ens conta la vida d'una família humil, que intenta viure d'una petita plantació de canya de sucre i de la collita de fruites exòtiques. La vida no és gens fàcil, els elements, com el tifó, a vegades s'ho emporten tot. No



hi ha feina per a tothom, els joves pateixen un alt percentatge d'atur. Si no tenen la sort de guanyar oposicions a funcionaris, per exemple a correus, com en el cas de Marina, la protagonista principal, l'única sortida sembla ser el viatge cap a la metròpoli. Però potser no és tant la faceta social la que destaca aquest llibre, com la qualitat humana dels personatges: bondat, solidaritat, esforç, com el de Jean Pol, el xicot de la Marina, per trobar feina; la tendresa de la mare, de la tieta, pobre ésser dèbil però dedicat devotament a la felicitat dels altres. Un llibre ben escrit amb una hàbil barreja de descripcions i diàlegs, interessant en tot moment per als lectors a partir de 15 anys.

F. Samuel-Lajeunesse

HUGHES, D., *No pots fallar, Nutty*, Aliorna, Barcelona 1989 (Col. Aliorna Jove).

El protagonista és un noi de 5è grau que juga a bàsquet en un equip escolar. Ha triat com a entrenador el seu pare, per poder participar en competicions. El pare fa llargs discursos sobre l'esperit d'equip, però no en té ni idea com a entrenador.

Nutty es busca l'ajut d'un amic, en William, que ho sap tot pels llibres. Amb l'ajut de tots dos triomfen, i de quina manera! El triomf commou el noi, però és d'una manera mecànica que juga (concentració condicionada/Skinner/hipnòtica), després sembla que permet interferir la persona i se'n surt. Per fi, a més, s'enamora.

La narració és àgil. Agradarà als nois per poc que els interessi el bàsquet. Dibuixos expressionistes d'en Joma. (A partir de 13 anys.)

Assumpció Lissón

HEBE, Ingrid, *L'Osset Braolaire*, Il. Helga Spiess, Editorial Noguer, Barcelona 1989.

Un petit ós que viu amb els pares al mig del bosc, i que és molt cridaner, s'ha de quedar sol un vespre en què els pares estan convidats. Braola amb totes les seves forces perquè té por. Però no li serveix de res. Es desperta enmig de la nit i surt a buscar els pares passant molts perills.

És un llibre que presenta els animals com si fossin persones i tot està vist del punt de vista de les persones grans i no dels nens. Els pares se'l podien endur en comptes de deixar-lo sol. No m'estranya que aquest ós plorés tant. (A partir de 9 anys.)

C. Zendera



PAUSEWANG, Gudrun, *El abuelo en el carro*, il. I. Steineke. Lóquez, Salamanca 1989 (La Joven colección).

El vell Aurelio ha perdut les ganes de viure. Un bon dia li diu al nét que el pugi al carretó (ell no pot, tot sol, les cames ja no li funcionen), que hi carregui les crosses i que el dugui al capdamunt de la muntanya, a la vora del precipici. El nét calla i obeeix.

De camí es troben el mestre, el qual pregunta sorprès on van. Aurelio li explica que la seva vida ja no té sentit, li fa mal tot i és un vell inútil. El mestre replica i li diu que, malgrat tot, encara no ha après a llegir i escriure. No pot pas dir que ja no l'interessa res si encara no ho ha fet tot. El convida a anar a l'escola d'adults i se n'acomiada.

Més enllà, una veïna mira per la finestra quan el carro passa i crida l'Aurelio perquè tastí el formatge, que aquesta vegada no acaba d'agafar el gust acostumat. El vell li diu quines herbes hi falten perquè sigui el formatge de sempre, i s'acomiada repetint la cançó que se sent inútil. La dona replica que, sense ell els formatges mai més no li sortiran bé i el convida a tastar-los, de tornada de la muntanya.

Així, desfilen pel camí del vell el pastor, el músic, la mare amb la criatura malalta..., tots amb una petita consulta, un petit problema que el vell Aurelio, amb la seva experiència i els coneixements adquirits al llarg d'una vida, sap resoldre senzillament. El nét, mentrestant, va empenyent el carro, però es cansa i para per reposar. A cada parada, s'entreté a escriure unes lletres a terra. Finalment el vell pregunta, i el nen li va dient quines són aquelles lletres: A-E-I-O-U. Sembla que volen dir alguna cosa, però encara no representen res.

Baixen de la muntanya un noi i una noia, enamorats, agafats de la mà. No són de la mateixa raça, però s'estimen i volen compartir la vida plegats. Li pregunten al vell si creu que, malgrat la diferència de color, pot funcionar. El vell s'entendreix, però no ho demostra. Els diu que el més important és que s'estimin. El conviden al bateig del seu primer fill, que s'haurà de dir AURELIO, diuen. Dalt la muntanya, els nens de l'escola són d'excursió amb el mestre. El vell està emmurriat, els nens

se'n tornen a casa. Aurelio diu al nét que el dugui al costat del precipici i el deixi allà i se'n torni tot sol a casa. El nét plora en silenci, deixant anar amb llàgrimes amargues, el desesper contingut. L'avi vol veure les lletres escrites A-U- -E- -I-O, falten la R i la L. Ara sap com reconèixer el seu nom. Cal que vagi a l'escola. Abans de res, ha d'aprendre a llegir, ha de néixer el nen de la parelleta, el que s'ha de dir com ell. Ha de recollir la bufanda que li feia la veïna, ha de tastar el vi, i el formatge, ha de...

El nen empeny, ara corrent, el carretó costa avall. L'alegria posa ales als seus peus.

«La balada de Narayama» ens deixava l'angoixa del vell sol, abandonat quan deixava de ser útil per al treball. Aquest llibre ens ensenya com l'experiència del vell ajuda els joves a solucionar problemes.

Amb un llenguatge senzill i un to gairebé poètic, escrit amb frases curtes i lletra grossa, a primera vista sembla un llibre per a nens i nenes a partir dels 8 anys. Conté, a més, abundants il·lustracions, en blanc i negre, realistes i molt lligades a cada una de les situacions que el llibre ens va descrivint. El tema, però, el fa adequat a partir dels 12 anys. Un llibre molt adient per encetar converses sobre la vellesa, la mort, els avis. La sensibilitat amb què està escrit, l'encertada traducció i la presentació ajudaran a fer que nois, noies i adults s'ho passin bé llegint-lo.

Anna Gasol

MALS EXEMPLES

Llegeixo en el «Diari de Barcelona» que s'ha celebrat el Primer Congrés Internacional d'Eurotalents. Com acostuma a passar en aquesta mena de trobades, on s'apleguen especialistes de diversos camps, és difícil arribar a acords, especialment en temes com aquest que no fan altra cosa que tornar a posar sobre la taula el punt de la «diversitat».

Els que ens passem unes quantes hores al dia davant d'una classe sabem que la diversitat dels nostres alumnes està a la base de molts dels problemes que hem de resoldre. És molt veritat que no hem d'adaptar el nen a l'escola, sinó l'escola al nen, a cada nen o nena i això no és gens fàcil, sobretot en una societat que tendeix a uniformitzar-ho tot i amb una escola que no té massa mitjans. Com ja va demostrar el professor Monereo, i amb molta traça, en una xerrada fa un parell o tres d'anys a l'escola d'estiu, el nen mitjà no existeix. Si fos veritat que existís aquest alumne, síntesi o intersecció de tots els altres, la nostra feina seria bastant més fàcil, i molt més avorrida, tot sigui dit.

Jo no vaig assistir a aquest congrés i només sé el que n'han dit els diaris. M'han cridat l'atenció alguns dels exemples que s'han exposat per detectar el nen o la nena prodigi. Per exemple, si una nena diu que dorm amb ulleres per veure bé els seus somnis és un senyal que estem davant d'una criatura excepcional. A mi, em sembla una beneiteria; és clar que jo no sóc res de l'altre món, perquè dormir amb les ulleres posades et pot costar un disgust, sobretot si tens el dormir inquiet, com ara jo, i no pares de donar voltes i voltes fins que destapes la pobra parella o deixes els llençols com si fossin pasta de canalons. Un altre exemple és quan et fan preguntes com: «Què hi ha darrera les estrelles?» Jo tinc molts alumnes prodigis si m'he de guiar per aquesta mena de qüestions, perquè d'interpellacions com aquestes me'n fan moltes cada dia. Imaginem-nos una criatura que ens digui: «Què hi ha darrera del que hi ha darrera les estrelles?» Aquesta pregunta la devia formular Einstein mentre es llepava els dits bruts de xocolata.

I ara penso que un fill meu, que no tenia encara els tres anys, potser manifestava un geni especial per la música, quan davant de la tallada de la seva germana: «M'importa tres *pitos*», ell va respondre: «I a mi m'importa tres *pitos* i una flauta travessera.» Jo no vaig saber veure-ho.

Però tot sigui a fi de bé i, tot i que algú va dir que els mestres somnien amb els mediocres, siguin benvinguts els congressos que ens ajuden a fer millor la nostra feina de cada dia. I més quan incideixen en un dels temes cabdals de l'educació.

Mireia Puig

ABACUS disposa de material per catalogar els
vostres llibres i organitzar la vostra biblioteca.



Fitxers, fitxes, llibres registre, etiquetes, etc.



Servei urgent d'encàrrec de llibres, a tots els establiments.

Servei exclusiu pels socis.

Si no ho ets,

fes-te'n!

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament

XERRAMECA DE XERRAIRES

Comunica'
la passió
pels conte

XERRAMECA DE XERRAIRES

5 La Xarandona



Editorial Onda

RONDALLA

XERRAMECA DE XERRAIRES

6 L'anemone



Editorial Onda

LEGENDA

XERRAMECA DE XERRAIRES

8 Coses de gossos



Editorial Onda

CREENÇA

XERRAMECA DE XERRAIRES

7 Sant Pere i l'advocat



Editorial Onda

CONTARELLA



Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 120
Tel. 415 02 12
08008 - Barcelona