

PERSPECTIVA ESCOLAR 153

Publicació de «Rosa Sensat»

Març 1991

DEL
TEXT
ALS
TEXTOS

ÍNDEX

Fomentar l'hàbit de la lectura 1

DEL TEXT ALS TEXTOS

1. *Del text als textos*, per Jaume Cela i Rosa M. Ramírez 2
2. *Els textos explicatius i argumentatius a la classe*, per Artur Nogueroi 7
3. *El text en l'àrea de ciències socials*, per Roser Batllori 14
4. *Parlar, llegir, escriure... sobre ciència*, per Neus Sanmartí 19
5. *Algunes reflexions educatiu-lingüístico-matemàtiques*,
per Saül Dalmau, Jordi Quintana i Roser Reverter 25
6. *Bibliografia sobre comprensió lectora*, per Biblioteca Rosa Sensat 29

ESCOLA

- Algunes reflexions sobre una proposta de revisió de la programació de la comprensió lectora*, per Rosa M. Ramírez Palau 33
- Literatura i televisió* per Mercè Company 39

Didàctica

- Un taller d'història: els molins d'aigua i la societat del seu temps*, per Josep Casadesús i Calvó 43
- El fanzine, comunicació i llenguatge al cicle superior*, per Antoni Bardavio Novi 49

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

- Home funcional o dret a la intimitat?*, per Liliane Lurçat 55

Bibliografia

- Novetats*, Biblioteca Rosa Sensat 59

Per als nols i noles

- Blanc i negre (David Macaulay)*, per Anna Gasol 61

Literatura infantil

- Pel broc petit* 62

Pel broc petit

- Eufemismes*, per Mireia Puig 64



Perspectiva Escolar

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

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomás

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Subscripcions i distribució a llibreries: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 4.500 ptes. - P.V.P. 550 ptes.

FOMENTAR L'HÀBIT DE LA LECTURA

La primavera, Pasqua, les flors, Sant Jordi,... llibres., una pila de coses agradables que ens porta aquesta època de l'any i que inconscientment associem quan s'acosta el bon temps. Però, fixem-nos en una d'aquestes coses, de la qual, d'altra banda, podem disposar i gaudir durant tot l'any: els llibres.

Espanya és un dels països d'Europa on menys es llegeix. Però, en canvi, en el món infantil i juvenil, el panorama sembla molt més afalagador, i tant l'hàbit de lectura de la mainada com la producció editorial atenyen un bon nivell. No debades molts mestres hi han dedicat grans esforços des de fa anys i les escoles han anat muntant, en la mesura de les seves possibilitats, la seva biblioteca escolar. En aquest sentit caldria destacar la tasca duta a terme per l'Amic de Paper per ajudar a estructurar aquestes biblioteques.

El que es fa difícil de comprendre és per què després de tants anys d'intentar formar lectors assidus, a l'escola, no ha augmentat el nivell general de la lectura del país. ¿És que els alumnes es prenen la lectura només com un treball de classe sense que se'ls arribi a encomanar la necessitat i el gust que pot arribar a produir i, en sortir de l'escola, ja no els interessa, perquè tenen estímuls més forts?

Toti això, déu n'hi do el que les escoles estan fent per habituar els nens a la lectura. Però, encara deuen estar a mig camí, i algun element deu faltar. Un d'ells, per exemple, és que l'Administració no contempla ni hores ni persones per dedicar a la biblioteca escolar, per organitzar-la convenientment, per orientar individualment els nens segons les seves preferències, cosa que ajudaria a fer sentir aquest plaer profund de la lectura. Si no hi ha una persona que s'hi dedica, difícilment es pot atènyer el nivell desitjat tant des del punt de vista de la biblioteca-escola, com del de l'orientació, estimul-plaer dels nens.

Potser no ens hauria d'estranyar, doncs, que es llegeixi poc en un país que no sent la necessitat de dedicar tots els recursos necessaris per ajudar a arrelar el seu hàbit en el moment més idoni.



DEL TEXT ALS TEXTOS

Jaume Cela i
Rosa M. Ramírez*

Quan ens plantejem les activitats de lectura hi ha una certa tendència a enfocar-les des de la perspectiva de l'interès que poden despertar en els alumnes. Aquesta actitud és bona i també efectiva en molts casos. Però sempre ens queda el dubte de quina mena d'elements hem de tenir en compte per aconseguir que els alumnes millorin les seves habilitats lectores generals. Ens falta trobar un fil que justifiqui el que fem quan analitzem les «lectures» des de les diferents matèries curriculars. Una manera de clarificar aquests dubtes seria plantejar-nos si hi ha un text o si n'hi ha molts, de textos, i per fer-ho haurem de concretar quins elements s'han de tenir presents a l'hora de llegir i d'escriure. Cada un dels elements ens aportarà unes idees que podem utilitzar a l'escola quan presentem als alumnes les diferents tipologies textuals.

Al cicle inicial i al cicle mitjà, el treball de lectura està planificat per un mestre únic. Al cicle superior i a l'ensenyament secundari, cada mestre controla les dificultats que els alumnes tenen en la seva matèria. Per tant, la diferenciació dels textos hauria de ser atesa per cada especialista, però molt sovint aquest problema es traspassa al mestre de llengua.

A vegades, la problemàtica dels mestres que no són de llengua està en el fet que en el planteig de la seva assignatura no entren les estratègies que haurà d'utilitzar i que haurà d'anar ensenyant als alumnes perquè aquests puguin accedir a la lectura dels textos de la seva matèria. És ben veritat que la seva especialitat no és la llengua i, per tant, poden faltar-li recursos i coneixements per plantejar-s'ho, però, d'altra banda, el que també és veritat és que fins fa uns anys hom no es plantejava les diferències d'una lectura a una altra i es donava per descomptat que l'alumne que sabia llegir sabia fer-ho davant qualsevol mena de text.

Nosaltres creiem que l'expressió «saber llegir» s'utilitza d'una manera imprecisa. Caldria més aviat parlar de quina mena de textos saben llegir i quina no.

Si tots els textos tinguessin les mateixes dificultats, seria indiferent que un alumne aprengués a llegir en una classe o en una altra i, atès que el mestre de llengua és el que ha de tenir més coneixements sobre el tema, ell seria el més adequat

* Membres del grup de llengua i literatura al cicle superior.

El lector haurà d'atendre els següents elements:

1. La presentació

El text està presentat d'una manera determinada. Aquest factor ja ens informa de si estem davant d'una carta, d'un conte, d'un poema o d'un llibre d'exercicis.

Aquest fet crearà unes expectatives en el lector que l'ajudaran a pensar si el text l'interessa o no. Això dependrà molt de les idees prèvies que tingui sobre el que veu.

Un cop iniciada la lectura, pensarà si el text és atractiu, adequat, etc. A mesura que continui llegint, s'endinsarà en la seva estructura, on buscarà les idees que l'interessin i la intenció de l'escrit.

El coneixement per part del lector de les estructures textuals que està llegint facilitarà les expectatives de comprensió del text. Quant més conegui els seus components, més hipòtesis predictives podrà fer sobre l'escrit. Això mateix passarà si el lector coneix bé l'ús de la gramàtica de la llengua, la cohesió en aquell tipus de text i també la seva ortografia.

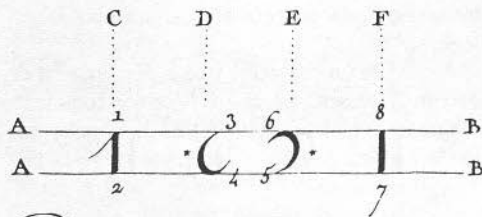
Per tant, llegir i escriure són activitats diferents però que comparteixen unes estratègies que estan molt relacionades. L'una organitza i construeix significats, l'altra els analitza i els dona significació.

El significat dependrà no solament de l'escrit, sinó també dels coneixements que del tema tingui el lector.

Les dues activitats es fan sobre un text. L'escriptor vol transmetre, comunicar alguna experiència, i el lector vol entendre el missatge. Per fer-ho tots dos utilitzen el mateix codi.

2. Elements que componen un text

Quan hem parlat de llegir i d'escriure hem dit que el text tractava d'un tema i tenia una inten-

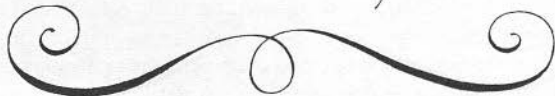


per tirar endavant aquest aprenentatge. Ara bé, hi ha una segona possibilitat si acordem que existeixen diferents tipologies de textos que, perquè són diferents, tenen dificultats diverses i que aquestes estan relacionades amb la matèria concreta. Des d'aquesta segona perspectiva, hauré d'acordar que cada mestre haurà d'ensenyar a llegir la seva matèria. Per tant, l'ensenyament de la lectura al cicle superior i a la secundària haurà de ser un tema a discutir i a treballar en cicle per posar-se d'acord en com s'implica cada mestre en aquest tema

Elements que l'escriptor i el lector han de tenir en compte

L'escriptor sap què vol escriure sobre un tema i llavors pensa en les idees que vol expressar, en la intenció que vol que tingui l'escrit pensa també en quin serà el receptor per poder-hi adequar les idees i llavors ha d'organitzar-les d'una manera coherent i alhora els va donant una estructura textual determinada. Mentre va redactant mira de triar el lèxic adequat i que el text quedi ben cohesionat. També li tocarà d'escriure amb una ortografia correcta i donar-li una presentació determinada (Flowers i Hayers, 1980).

Quan el lector s'enfronta amb un text haurà d'anar descobrint el que l'escriptor ha volgut expressar. No sempre entén el que li ha volgut dir, perquè molt sovint el coneixement del món i del tema que tenen el lector i l'escriptor és molt diferent. Aquesta desigualtat dona nivells diferents de comprensió.





ció determinada. Un lector que vulgui accedir a un text no en té prou de conèixer el codi. Cal que posseeixi coneixements del tema de què tracta el text per poder construir hipòtesis. Aquestes hipòtesis, confirmades o no, el portaran a altres que el faran avançar en la lectura i, a poc a poc, tindrà la satisfacció d'haver-lo entès i la sensació d'haver après, d'haver adquirit nous coneixements.

La comprensió lectora serà, doncs, progressiva, anirà augmentant a mesura que augmentin els coneixements del món i de la matèria concreta que el lector té.

3. El tema

Si llegim un llibre de matemàtiques, de ciències socials o de qualsevol altra matèria i no tenim esquemes mentals o models sobre el tema, sobre el grau d'abstracció, sobre les dificultats que té aquell escrit, és ben segur que no entendrem res i que podrem afirmar que no sabem llegir.

Aquest és un problema que a l'escola s'ha de tenir molt present, perquè vol fer-nos conscients que no és el mateix llegir un text de ciències que un de matemàtiques i que tampoc no té la mateixa dificultat un text que ens parla d'un mamífer a 3r. que a 6è, o a 1r. de BUP, tot i que el tema pugui ser el mateix, ja que la progressiva modelació de la ciència concreta ens fa demanar que, a més dels coneixements del tema, ens cal-

gui saber com es tracta en una ciència o matèria concreta.

a. El vocabulari:

Cada tema tindrà un vocabulari específic, així com cada ciència té el seu. Hi ha paraules que són clau per entendre tot un text; l'alumne que desconeix el significat pot no entendre bé el text i donar-li un significat erroni.

Això és elemental en les diferents matèries del currículum. Quant més abstractes són les paraules, quant més plenes de contingut científic, més errors poden haver-hi en la seva comprensió.

En aquest punt caldria veure com els nens assoleixen els aprenentages. ¿Hi ha una experiència directa amb les matèries treballades al llarg de l'escolaritat o sempre es fa l'ensenyament amb llibres i amb el discurs del mestre?

És important que les paraules tinguin un significat viu i clar per a l'alumne, que arribi als conceptes després d'una observació, d'una experimentació; que el que és abstracte comenci pel més concret possible.

També és molt important que el noi expliciti oralment els seus pensaments, que a classe hi hagi diàleg, que l'alumne pugui anar construint els seus significats i els transformi en paraules i en discursos orals.

Aquest llenguatge, ric en significats, serà el que podrà escriure i el que podrà trobar en els textos que llegeixi i, gràcies al treball oral previ,

podrà enriquir-se amb el llenguatge nou que haurà trobat en els llibres.

b. L'estructura textual:

Tots els textos tenen una estructura sintàctica determinada. No ens referim aquí a l'estructura de la frase o de les frases sinó a l'estructura del text. Segons això, i adaptant la terminologia ja clàssica de J.A. Adams, en citarem alguns:

Textos narratius: Són aquells que tenen en compte el temps i l'actuació del personatges en aquesta seqüència temporal. En aquesta estructura entrarien tant els contes i les novel·les com les notícies periodístiques i les cartes, així com molts textos històrics.

Textos descriptius: Són aquells que estan organitzats de manera que el que és important són les relacions espacials dels elements que els componen. En aquesta organització entrarien alguns poemes, les endevinalles, com a formes més subjectives, i les definicions de diccionari, d'enciclopèdia o dels llibres de text marcadament científics.

Textos expositius: Són aquells que utilitzen les diferents ciències quan fan servir en la seva estructuració l'anàlisi i la síntesi, les hipòtesis i les deduccions, les classificacions, etc., és a dir, qualsevol de les explicacions que una ciència concreta necessita per a ser entesa.

Textos argumentatius: Són aquells que tracten d'un fet del qual es donen opinions, on es pren una posició determinada i que aporten arguments sobre la posició adoptada.

Textos conversacionals: Són aquells que utilitzen el diàleg com a mitjà per explicar les relacions entre els personatges. Són els textos dels llibres teatrals o del mateix còmic o bé apareixen barrejats amb textos narratius, com ara els contes o els reportatges.

Textos instructius: Són aquells que donen una sèrie d'ordres amb la intenció d'aconseguir que el lector construeixi alguna cosa: jocs, receptes de cuina, posada en marxa d'un aparell, etc.

Textos retòrics: Són aquells en què l'atenció recau en el mateix llenguatge per obtenir una forma artística. El cas més clar el trobaríem en els textos poètics.

Cal dir que és difícil trobar textos on tots els seus components pertanyin a una única tipologia textual. Normalment, en un text hi ha fragments-sequències de diferents tipus. En un conte, per exemple, podem trobar barrejats fragments nar-



ratius, descriptius o conversacionals. Direm, això no obstant, que aquest text és narratiu si ho són la majoria dels seus elements, o sia si en defineixen el conjunt.

c. La cohesió:

Els elements lingüístics donaran cohesió al text. Aquests elements són les formes gramaticals, com ara els pronoms, els enllaços, les concordances, etc. El seu coneixement pot donar al lector la facilitat de predir amb força garantia d'èxit què vindrà després en l'escrit. Tots sabem que després d'un «quan» vindrà una explicació de temps i que si trobem un «on» ens parlaran de lloc. Com més afinem en aquestes construccions, més facilitats tindrem per entendre l'escrit.

d. L'ortografia:

Arribem a la part més exterior del text: l'ortografia. Podem preguntar-nos si és important aquest aspecte o bé si és superficial i poc important. Un lector amb una bona memòria visual davant de la forma concreta d'una paraula preveurà molt més fàcilment el seu significat correcte. Les expectatives que sobre el coneixement del tema té el lector l'ajudaran en aquesta tria i en l'incert significatiu.

6 Conclusions

Després d'analitzar els diferents elements que el lector ha de tenir en compte en llegir un text, veiem que hi ha moltes diferències tant en el tema, com en el vocabulari, com en la mateixa estructura textual, etc.

Així mateix ha quedat palès que els coneixements previs del lector són importantíssims.

També veiem que tant els textos com els coneixements poden variar les dificultats segons el curs on plantegem els conceptes i les seves relacions.

Per tant, creiem que no hi ha un text, sinó molts textos. Que els lectors en saben llegir alguns, els que en aquell moment poden entendre, i que cada matèria ha d'analitzar les seves dificultats i ensenyar a llegir els textos que genera.

Bibliografia

- FOUCAMBERT, J., *Cómo ser lector*, Ed. Laia, Barcelona, 1985.
- CASSANY, D., *Descriure escriure*, Ed. Empúries, Barcelona 1987.
- SMITH, Frank, *Comprensió de la lectura*, Ed. Trillas, Barcelona 1983.
- CAMPS, Anna i d'altres, *Text i ensenyament*, Ed. Barcanova, Barcelona 1990.
- CAMPS, Anna i d'altres, *L'ensenyament de l'ortografia*, Ed. Graó, Barcelona 1989.
- RAMÍREZ, Rosa M., *De la novel·la al teatre*, Ed. 62, Barcelona 1988.
- SOLÉ, Isabel, *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Ed. CEAC, Barcelona 1987.
- NOGUEROL, Artur, *Models i funcions del text escrit*, «Perspectiva escolar» núm 129. (nov. 1988) p. 14-19

ELS TEXTOS EXPLICATIUS I ARGUMENTATIUS A LA CLASSE 7



DEL
TEXT
ALS
TEXTOS

Artur Noguero Rodríguez

L'estat de la qüestió

«Deixeu-vos estar d'històries; el que passa és que aquest alumne de...(poseu-hi el tram educatiu, nivell, centre o cicle que vulgueu que ben segur que funciona) no saben llegir. Els he donat un text i no saben resumir-lo. Vénen molt mal preparats, no sé com els van passar de curs. Dubto que aprovin, ni que s'hi passin la vida.»

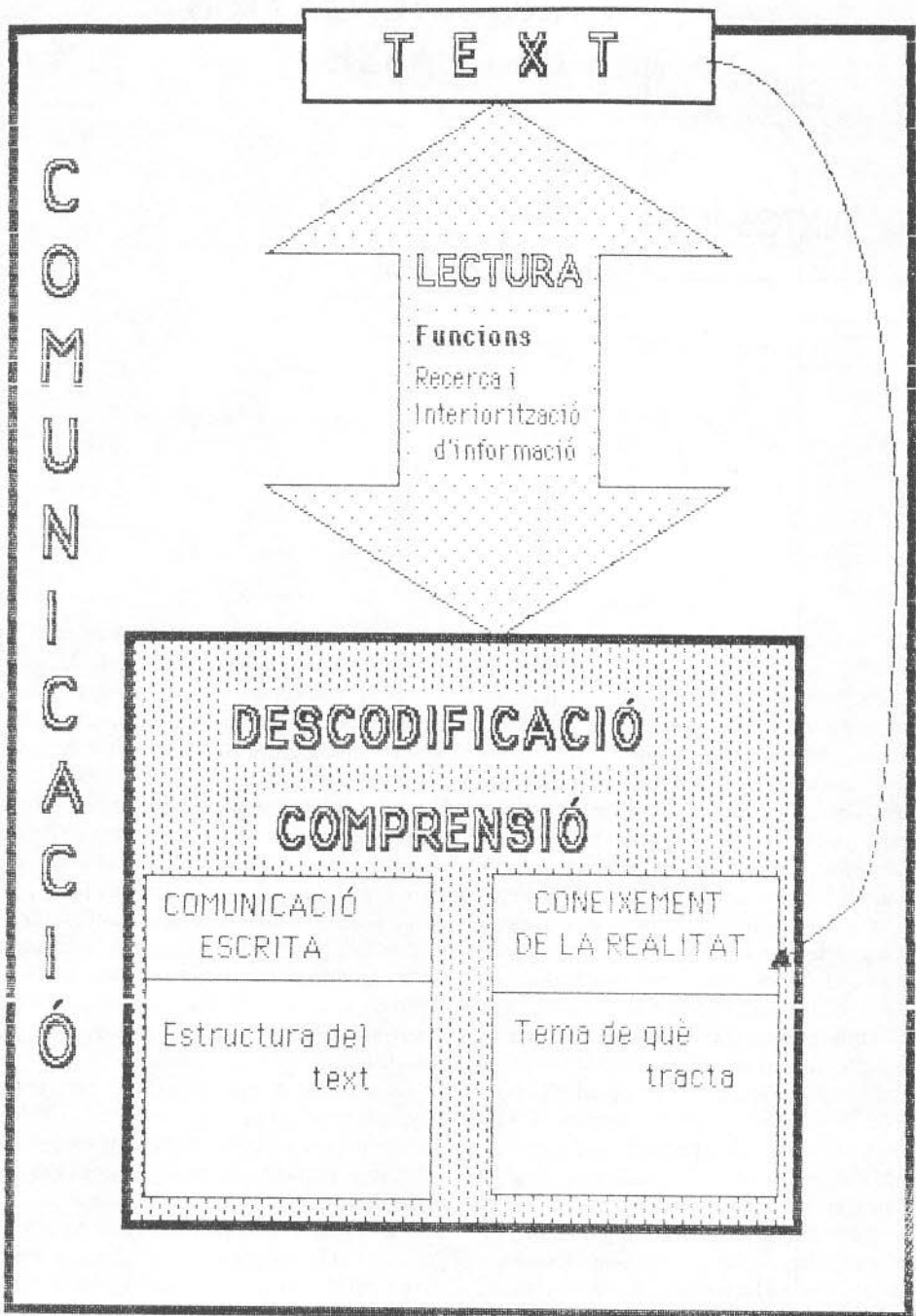
Aquesta frase pot ser pronunciada a començament, a meitat o a final de curs, sense cap mena de variació. És trist reconèixer-ho, però és un fet molt general. I el més trist és que, si només es formula d'aquesta manera l'observació, no hi ha manera de trobar-hi una sortida. Tots som conscients del problema, però cal precisar-lo més perquè el que cal és aportar solucions i no cercar els culpables. Per tant, hem de precisar què volem dir amb aquestes afirmacions i, a cavall d'això, donar solucions viables a la situació actual.

D'una manera més o menys intuïtiva, es diu que llegir és trobar les paraules que hi ha en un escrit, en les lletres. Un cop has «dit» les paraules, les entens com ho fas quan parles. Certament descodificar el text escrit és una part important del procés lector i alguns problemes de la lectura s'expliquen per una manca en l'automatització d'aquest procés (Glaser, 1988). La comprensió,

però, és un procés que demana la utilització d'unes tècniques específiques i diferents de les que s'empren en la comprensió de la llengua parlada. Quan hom llegeix, no pot relacionar directament amb el seu entorn allò que se li «diu». A més, no pot restar passiu, com si llegir fos una activitat en la qual el subjecte només hagués de «trobar» les idees, com si ell no tingués cap mena de concepció que pogués matisar-les. De fet succeeix el contrari, llegir és pròpiament passar pel filtre de les pròpies idees, conscients o no, aquelles que vénen de fora. Llegir és, en definitiva, una recerca de la significació a partir dels propis esquemes mentals («scripts», «guions», «engrames», o com es vulguin anomenar) (Barlett, 1932, citat per Mayer, 1986).

Tot això vol dir que a la classe cal treballar adequadament: a) la comprensió de la llengua parlada perquè influeix directament en determinats comportaments davant de la llengua escrita; b) la descodificació per les repercussions que, com abans hem esmentat, pot tenir en la comprensió, i c) la comprensió lectora com a domini progressiu d'unes habilitats que ajuden a captar, elaborar i interioritzar les informacions escrites.

I aquí apareix el dilema: ¿és necessari plantejar-se la solució des d'una àrea curricular concreta, normalment on s'ensenya a llegir, o no és pos-



sible perquè en trobar-nos davant d'un llibre de text que ens explica fenòmens de la realitat i ens dóna arguments sobre determinats components explicats des d'una ciència concreta, utilitzem unes tècniques específiques?

La lectura a les àrees no lingüístiques

Com en totes les situacions educatives, crec que la solució no pot venir per cap mena d'exclusió, cal acceptar totes les aportacions vinguin d'on vinguin. Reduir tot el problema a l'àrea de llengua és tancar els ulls a una situació real. Quan la majoria dels alumnes, dels quals diem que saben llegir, se situen davant d'un conte, acostumem a tenir pocs problemes, comprenen bé els textos expositius o argumentatius. Es conseqüència, el treball dels textos narratius, material bàsic a l'àrea de llengua, és útil, però ¿qui ha d'afrontar els textos positius i argumentatius que s'utilitzen a la resta de les matèries del currículum?

És cert que el de llengua sap quines tècniques es poden aplicar a la lectura, és la seva especialitat, però per contra, desconeix l'entrellat de les matèries i pot donar informacions poc correctes —deixem-ho així de suau— respecte al contingut conceptual. Per altra banda, els alumnes difícilment incorporaran a la resta de les àrees els aprenentatges fets a la llengua, si el que s'hi fa contrasta amb les propostes que han exercitat a llengua. A més, ¿quina mena de sentit té per als alumnes treballar textos que expliquen fets i aporten arguments a favor d'una determinada presa de posició que no té cap repercussió en l'aprenentatge del concepte de què es tracta? Com es pot fer significatiu aquest aprenentatge si la seva funcionalitat queda tan allunyada del nucli que podria donar-li sentit, és a dir, de l'àrea concreta?

La situació es produeix pel fet que, com hem dit abans, les dificultats no vénen de la llengua escrita com a tal —la qual cosa demanaria simplement la descodificació com ho fant sovint els de la lectura ràpida—, sinó del tipus de text —aquí l'expositiu o argumentatiu—, com a forma de presentar les idees i en la seva funció social i comunicativa. Però ara veiem que hi ha dos nous components que no podem obviar i que depenen directament de la matèria que dóna la informació escrita perquè sigui interioritzada: a) d'una banda depèn de la mena de funció que té la lectura concreta que es dóna als alumnes; b) d'una altra,

del contingut significatiu que, amb certa freqüència, es relaciona amb les teories científiques que han estat a la base de la seva explicació o argumentació i que precisen la visió que del món tenen els alumnes (vegeu la figura 1). Per tant, la via de solució no és fàcil, cal abordar el treball d'aquests textos tot coordinant les aportacions de les diferents àrees del currículum (Noguerol, 1989 a).

Això vol dir que, aquella mena d'exercicis que es fan en l'àrea de llengua quan es treballa la comprensió d'un conte cal *traduir-les* de manera adequada per plantejar-se la lectura d'una lliçó del llibre de text de qualsevol matèria. És cert que els especialistes d'aquestes àrees estranyament no s'han plantejat quina mena d'activitats cal realitzar per a la comprensió del seu text, simplement parlen del que cal fer per explicar els fenòmens, però aquesta visió tan separada deixa de banda un fet inqüestionable: la lectura és un dels mitjans fonamentals en l'adquisició de la informació per part dels alumnes (si més no, l'escola encara actua com si això fos així i, a més, per aquesta via ens arriba la informació més estructurada). A més, sovint es parla del que aporta el subjecte a la lectura, és a dir, que el lector quan llegeix ha de saber anticipar part d'allò que hi ha al text si vol llegir (Smith, 1978 i Solé, 1987), però també cal parlar d'allò que el llibre aportarà als coneixements del lector, llegir per aprendre, dit d'una altra manera, la modificació del saber que comporta la interacció entre el llibre i la ment (vegeu figura 1).

En el cas de la lectura del llibre de text, caldria parlar a més d'allò que el llibre pot dinamitzar en l'interior del grup-classe, és a dir, la lectura com a nucli al voltant del qual es generen una sèrie d'interaccions verbals i no verbals, converses, discussions (Alvermann, 1990), que van fent que els esquemes mentals dels qui hi participen es vagin adaptant als nous significats que es van produint i se'ls vagin fent seus en una dialèctica que va del que és extern, públic i compartit al coneixement més personal i interior (Izquierdo i Noguerol, 1990 i 1991).

La lectura una feina de l'equip de professors

Tot això pot resultar molt bonic enunciat d'aquesta manera, però el que ens interessa és veure què vol dir dintre de l'estructura actual de les

nostres classes i quina mena d'activitats concretes pot comportar.

Aquest plantejament cal realitzar-lo des de les lectures que s'encomanen per al treball dels conceptes de la matèria, tot i que pot haver-hi una introducció que faciliti la feina de coordinació. Dit d'una altra manera, caldrà que el grup de professors acordi un mètode per llegir els textos i que tothom hi faci referència quan doni textos de la seva matèria. Per donar cos a aquest mètode ens cal tenir en compte una sèrie de principis d'acció que apuntarem al següent apartat.

Sovint la utilització d'aquests textos tenen una finalitat secundària respecte a l'explicació d'una idea, però no ens ha de fer perdre de vista que si aquesta idea la plantejarem des de molt diversos procediments s'interioritzarà millor.

Elements per al disseny de les activitats amb textos expositius i argumentatius

A) Quan es plantegen els problemes de la lectura —el mateix que passa amb altres procediments— es busquen regles que aplicades —com més automàticament millor— donin als alumnes la solució a les diferents situacions. És cert que les regles per arribar a un bon resum són vàlides, sobretot per als alumnes amb més dificultats, però no és menys cert que, sovint, aquestes regles amaguen la mateixa dificultat que tindria l'enunciat de l'activitat general. Per exemple, quan es diu als alumnes que després de llegir subratllin el que és important, de fet demanem que comprenguin el text, que és la dificultat que s'intentava solucionar. Caldrà, per tant, dissenyar activitats que preparin l'alumne per decidir quina informació és important i quina no.

B) Es diu que l'important és que els alumnes llegeixin; cal, però, graduar les dificultats dels textos per poder accedir a diferents estratègies —potser és més adequat dir que d'aquesta manera farà més conscientment ús de les estratègies que en textos senzills aplica automàticament. També cal tenir en compte que l'hàbit de consulta sigui recolzat sobre l'hàbit de la lectura «per plaer», de distracció, perquè els aspectes afectius de la lectura també són una condició prèvia que facilitarà la predisposició positiva per part del lector.

En aquest mateix ordre de coses, cal reco-

nèixer que és cert que llegir i escriure són dos processos que interactuen tot i ser diferents. En aquest cas, determinats exercicis d'escriptura poden ajudar a la creació d'una hàbit lector millor. Per exemple, fer que els alumnes, parant molta atenció en els passos que fan, redactin resums de diferents menes de textos facilita el coneixement de la seva estructura i, en conseqüència, en facilita la lectura.

C) La lectura no és feina que els nens puguin abordar sense tenir en compte la finalitat que té per dues raons fonamentals. De primer, perquè llegir és un fet comunicatiu i cal que sigui ben explícit el que es pretén, si es vol que qui hi participa sigui agent eficient del fet comunicatiu. En segon lloc, perquè és important saber adequar les estratègies lectores a l'objectiu de la lectura i cal preparar la suficient diversitat de situacions com perquè aquest aprenentatge sigui transferible a les situacions concretes de la seva vida fora de l'àmbit escolar

D) Quan parlem de les idees principals hem de reconèixer que és una cosa molt relativa. Nosaltres mateixos, com a lectors recordem més unes parts que no unes altres i, si comparem amb altres lectors les idees que nosaltres hem seleccionat, no sempre coincidim. Això és perquè les informacions poden ser *importants textualment* o *importants contextualment*. Les primeres ho són perquè l'autor les ha marcadades com a tals en el seu escrit; ens referim a elles quan demanem als nostres alumnes que identifiquin la informació important en la lectura. La segona rep la importància de qui llegeix, per la seva experiència, pel seu objectiu concret o per la seva manera de llegir. Aquesta segona mena d'informacions són el motiu de la nostra recerca quan llegim per trobar una informació concreta. Un bon lector sap triar en cada moment quina és l'adequada i barreja ambdós criteris, textual i contextual, segons l'objectiu i la funció de la seva lectura; els lectors deficients, el que fan és només processar la informació important contextualment.

El problema es complica si ens fixem en la redacció dels llibres —inclosos els llibres de text—. L'afirmació general que diu que les idees principals vénen marcadades d'una manera concreta xoca amb la realitat que més d'un 50% de les idees que es plantegen als textos no han estat marcadades —tematitzades— com a tals i que, en conse-

qüència, la seva possible captació ha estat molt dificultada. A més, el desconeixement de l'objectiu de la lectura —no es diu la funció de la lectura o no es concreta suficientment el punt de vista que el professor vol que sigui tingut en compte— fa que els alumnes no puguin aprendre a adequar les estratègies de la lectura —només apliquen les estratègies de lectura per «aprovar», cosa útil i molt, però només en l'àmbit escolar.

E) L'escriptor quan escriu, sobretot en textos expositius, acostuma a deixar senyals perquè es reconeixin les idees principals; aquests senyals acostumen a ser molt redundants en els llibres de text. Els més importants són segons Van Dijk: 1) *Gràfics*: cos o grandària de la lletra, elements d'un gràfic, negreta...; 2) *Sintàctics*: ordre de les paraules i tematització (destacar un determinat element de la cadena sintagmàtica). 3) *Lèxics*: paraules-marca com «en resum, l'important, el tema es...» etc. 4) *Semàntics*: Paraules o frases temàtiques, frases d'introducció o síntesis, repeticions. 5) *Esquemàtics/superestructurals*: en el nostre cas esquememes expositius o argumentatius, per exemple les parts d'un text argumentatiu: la tesi, arguments i conclusió.

L'atenció a aquests elements i la utilització de títols i textos de resum —al marge— són molt útils per marcar els passos per a un bon subratllat (Noguerol i altres, 1989). A més, aquests elements poden donar la pista per a l'organització dels conceptes del text.

F) En relació a l'organització dels conceptes tenim un altre element que cal tenir present. Qui llegeix aporta, ja ho hem dit, els seus coneixements. Però aquesta aportació es fa d'una manera automàtica i intuïtiva, no hi ha reflexió i, per aquest motiu, els lectors deficients, que acostumen a ser poc constants en la cerca de la significació, poden resumir de la manera més aleatòria imaginable un text llegit. Caldrà, com a solució, que, prèviament a la lectura, els alumnes explicitin els seus conceptes i les relacions que poden establir entre ells (els mapes conceptuals de Novak, o els semàntics de Hanf), durant el procés caldrà fer-ne referències explícites i comprovar els canvis introduïts per interacció amb el text llegit (García Madruga i altres, 1989).

G) Finalment, tot i que hi ha altres aspectes que cal contemplar, parlarem de l'estructura dels

textos. Ja hem dit abans la dificultat que ve del fet que els escriptors no respectin la senyalització de les idees o l'estructuració del text, cosa que dificulta les expectatives del lector. Això planteja una dificultat que només pot ser abordada a partir de l'exercitació amb materials diversos; en aquest sentit és cert que a més experiència o bagatge lector, més habilitat lectora. En aquesta línia, cal planificar activitats que tinguin en compte l'estructura del text, per exemple, la reordenació d'un text escrit i la posterior verbalització del procés seguit pot ser una activitat que posi en evidència les característiques del text que llegeixen.

En parlar del textos argumentatius, cal observar que poden ser presentats amb una argumentació directa o indirecta. No parlarem d'aquesta segona forma, ja que planteja un problema semblant al del reconeixement de la informació important quan aquesta no és explícita. En els textos argumentatius directes cal reconèixer: a) la presentació de les premisses i l'explicació, exposició, del fet al qual es fa referència; b) les argumentacions a favor i en contra; c) les concessions i les refutacions, i d) finalment, hi haurà les con-



clusions o síntesi final. Per identificar cada una de les parts, caldrà tenir en compte sobretot els nexos que es fan servir.

En el text expositiu, cal advertir que sovint en els llibres de text s'utilitzen seqüències d'altres tipus de text, es pot presentar de diferents maneres. És ja clàssica l'anàlisi segons la qual en un paràgraf la idea principal pot presentar-se al començament o al final. Segons això tindrem un text inductiu —del particular al general, la idea principal és al final— o un text deductiu —del general al particular, la idea és al començament—. S'ha d'advertir que es pot donar el fet que la idea aparegui al mig, que no n'hi hagi cap o que n'hi hagi més d'una. De tota manera, aquesta presentació pot orientar força els alumnes en la recerca de les idees principals d'un text.

Una altra mena de text expositiu molt freqüent és la del problema/solució; en ella hi ha un primer moment en el qual es planteja una determinada paradoxa o problema. En un segon moment, s'analitzen els components de l'esmentada situació i s'aporten les possibles solucions, fase resolutiva, que es recullen al final en una mena de conclusió, fase conclusiva.

Però, a més, en un text expositiu poden aparèixer estructures organitzatives de diferent tipus: 1) *Descripció*: especifica les característiques o atributs del que es parla. 2) *Seqüència*: presenta una sèrie d'esdeveniments ordenats cronològicament. 4) *Comparació/contrast* entre els fets o objectes.

En els textos expositius, a més, es dona una gran densitat tant en la informació, ús de nominalitzacions i definicions molt precises i condensades, i de nexos amb una funció molt específica. Tot plegat fa que calgui preparar activitats que facilitin l'anàlisi i la síntesi, base d'aquest tipus de text.

El coneixement d'aquests components pot ajudar-nos a formular preguntes en el moment de realitzar la lectura amb els alumnes i a facilitar-los la creació d'expectatives en la lectura dels textos. És evident que, en formular exercicis de lectura, caldrà tenir clars els objectius que es pretenen pel que fa a les capacitats de la lectura i pel que fa als components del text escrit. Amb això caldrà analitzar els exercicis i donar sentit a la lectura de textos de les matèries no lingüístiques.

En aquest àmbit, la utilització de les anomenades tècniques d'estudi ens pot aportar idees força interessants per al disseny d'activitats d'a-

presentatge de la lectura de textos expositius. I, en definitiva, caldrà dissenyar activitats que contemplin els diferents elements assenyalats, sabent que el nucli del treball escolar cal establir-ho en la relació entre el mestre i els alumnes i aquests entre si, de manera que es faciliti l'aplicació de les diferents estratègies de comprensió:

1. Anàlisi del llibre de text: parts, tipus d'índex, altres informacions.

2. Lectura dels títols i subtítols i anticipació del tema —possibilitat de fer-ho amb discussió a la classe—. En aquest moment és molt important poder explicar les idees que sobre el tema tenen els alumnes prèviament a la lectura, element que ordenarà el procés lector.

En aquesta activitat caldrà insistir en els diferents senyals que apareixen en el text i que mostren la diferent importància dels diferents elements.

3. A partir de les dades trobades als títols fer-se preguntes del que podrà trobar-se al text.

Fer el mateix després d'haver fet una primera lectura i com a pas previ per trobar les idees principals.

Parlar-ne a la classe i procurar oferir models de com formular-se aquesta anticipació del contingut del text.

4. Contestar les preguntes formulades amb la lectura dels passatges on es creu que hi ha les idees principals.

5. Fer resums de diferent llargada, des del títol a la resposta d'examen. Comparar diferents possibles respostes i valorar la seva adequació o deficiència.

6. Reordenar textos, completar-los quan s'han esborrat determinats nexos, etc.

En fi, el llistat d'activitats podria ser bastant més llarg, però el que caldrà és contemplar els diferents components de la lectura dels textos expositius i argumentatius per poder ajudar els alumnes al progrés en les seves habilitats lectores, aplicades a l'estudi de les diferents àrees curriculars.

Bibliografia

- BAUMANN, J.F., *La comprensión lectora. (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Ed. Visor, Madrid 1990.
- VAN DIJK, T.A., *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Ed. Paidós, Barcelona 1983.
- GLASER, Robert, *Las ciencias cognoscitivas y la educación*, «Revista internacional de ciencias sociales» n° 115, març 1988, pp. 23-48.
- GOWIN, D.W., NOVAK, J.D., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- «Infancia y aprendizaje», núm. 31-32 (1982). Monográfico dedicat a la comprensió lectora.
- NOGUEROL, A., *Les tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'escola*, Graó, Barcelona 1989.
- NOGUEROL, A. i altres, *Quaderns-Guix. Tècniques d'aprenentatge i estudi*, Graó, Barcelona 1989.
- SOLÉ I., *L'ensenyament de la comprensió lectora*, CEAC, Barcelona, 1987.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., *Le résumé de texte*, «Pratiques», n° 26, març 1980, pp. 59-90.



EL TEXT EN L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

Roser Batllori i Obiols*

Si bé és cert que moltes de les classes de ciències socials de les nostres escoles es basen en l'ús de textos de diversa índole, també és cert que només en comptades ocasions el mestre és conscient que està practicant la lectura. En la majoria dels casos el text és vist només com a recurs per extreure informacions sobre les quals es basarà l'ensenyament/aprenentatge. La falta de consciència d'estar participant en un procés de comprensió lectora fa que es desaprofiti l'ocasió i té greus repercussions sobre alguns alumnes que, a causa de la seva incapacitat comprensiva, no arriben a construir el coneixement social. Molts dels alumnes que suspenen en la nostra àrea no ho fan per desconeixement del que és pròpiament específic de l'àrea, sinó per mancances lectores.

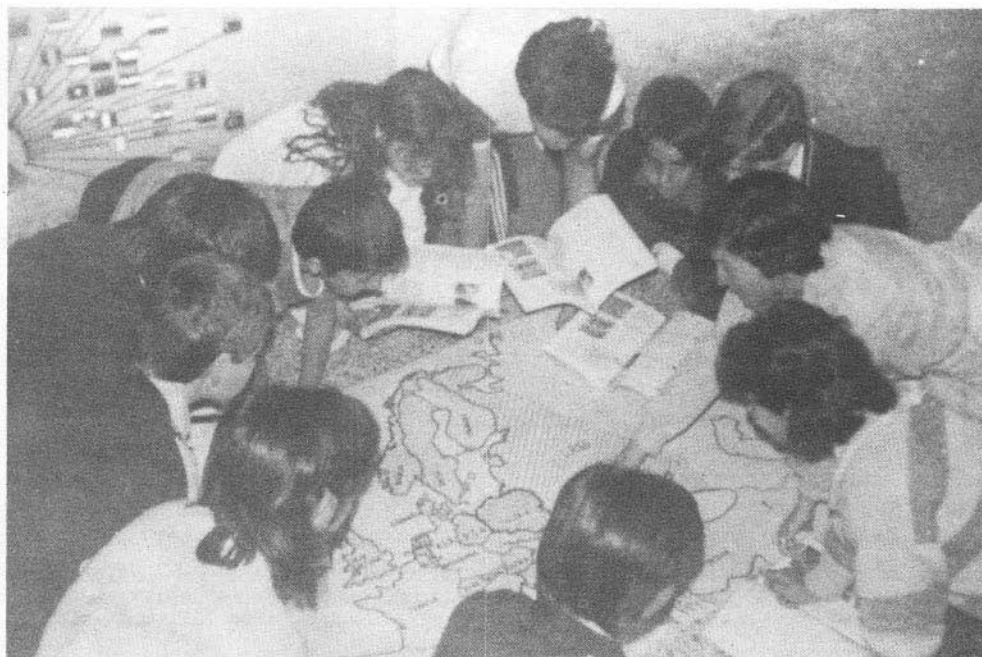
És precisament sobre aquest darrer punt: com treballar la lectura en l'àrea de ciències socials, del que tractarà aquesta reflexió. El tema és important, tant pel que té d'incidència sobre una pràctica que realitzada d'altra manera podria resultar molt més eficaç i evitar un munt de suspensos, com perquè en la perspectiva de la reforma se'ns demana intentar assolir els màxims nivells d'interdisciplinarietat i se'ns presenta l'àrea de llengua en la seva vessant instrumental, com altres. És un tema no plantejat des de la Didàctica

Ciències Socials en el nostre país, sobre el qual intentaré esbossar unes primeres notes, com a punt de partida per a un treball seriós que caldria realitzar conjuntament amb experts sobre l'ensenyament de la llengua. En la primera nota exposaré com em sembla que es treballa la lectura en aquesta àrea; en la segona anunciaré algunes raons que ens fan pensar que cal una revisió del tema, i en la tercera presentaré alguns suggeriments provisionals per a una millora de la pràctica immediata.

Models de pràctica actual

En l'actualitat el text és vist com a font d'informació, però no és degudament tractat perquè faci aquesta funció. De totes les pràctiques que es realitzen en voldria extreure tres models. Per a cadascun d'ells intentaré veure quina funció és dóna al text, com se'n fa la lectura i com es treballa la informació cara a l'aprenentatge.

* Escola de Mestres de l'Estudi General de Girona.



L'ús de textos històrics o geogràfics en l'aprenentatge actiu

Les aules que practiquen un aprenentatge per descobriment (o actiu) usen documents històrics, textos de divulgació científica, premsa, revistes i tota mena de font escrita per portar dins l'aula la realitat o la ciència de la manera més directa possible. Els mestres consideren que l'alumne ha de tenir aquest contacte directe i per això aporten aquest tipus de document. Coneixen les dificultats de lectura dels alumnes i solen fer adaptacions o transcripcions sobre els textos originals. La lectura s'organitza de manera individual o col·lectiva i va seguida d'una sèrie de preguntes encaminades a la comprensió del text (vocabulari específic o general, idees importants del text). Les preguntes solen ser guiades pel mateix mestre. Finalment es demana que l'alumne expressi el que ha comprès usant diferents tècniques: contestant un qüestionari, elaborant llistes o esquemes per classificar la informació, expressant les idees principals mitjançant diferents recursos gràfics com dibuixos, còmics, croquis, maquetes, o elaborant un altre text en forma de prosa o de poesia.

Aquest model pretén una lectura comprensiva que proporcioni un aprenentatge significatiu. Es dona prioritat especialment a l'expressió d'aquest aprenentatge i es considera la fase de compren-

síó com un procés sobre el qual cal incidir perquè els alumnes no saben llegir o tenen dificultats, però que es podria estalviar si no es donessin aquestes condicions.

L'ús del text en els treballs de recerca

A les aules en les quals l'aprenentatge per descobriment no és guiat, l'alumne s'enfronta amb un treball de recerca i ús de fonts d'informació diverses on trobar resposta a les preguntes formulades prèviament. La consulta comporta treball a la biblioteca, ús de fitxers, consulta i lectura de llibres diversos (llibres de text, diccionaris o enciclopèdies, llibres de consulta, etc.), elaboració de fitxes o resums sobre la informació seleccionada i elaboració i edició final del treball combinant textos amb imatges. La lectura va precedida de la recerca de la informació, és una lectura guiada per la necessitat de trobar unes determinades informacions; per portar-la a terme correctament cal un domini de la lectura ràpida i gran capacitat d'anàlisi dels textos i discriminació del que és important. L'elaboració final mostra els nivells de comprensió. Les dificultats de comprensió queden paleses quan l'alumne es limita a copiar tot, o part, del que diuen les fonts d'informació.

En aquest model es dona prioritat a la fase de

16 recerca de la informació. La fase de comprensió lectora és responsabilitat de l'alumne així com la d'expressió. La lectura ha de portar a l'aprenentatge comprensiu segons les capacitats dels alumnes.

L'ús del llibre de text

En les aules transmissives el llibre de text és, conjuntament amb les explicacions del professor, la font del saber. El text ens ofereix una informació tancada, se suposa que adequada a la capacitat de l'alumne, sobre el que és la realitat. Hi ha moltes maneres d'acostar-se a un llibre de text buscant informació per provocar l'aprenentatge, algunes d'elles no divergeixen massa del que he exposat anteriorment, però les més utilitzades s'acosten més a l'aprenentatge transmissiu que a un aprenentatge receptiu però comprensiu. La lectura sol ser en veu alta, el professor comenta aquells apartats que creu que estan poc desenrotllats o són de difícil comprensió o demana que subratllin la part més important, finalment formula preguntes sobre el text per assegurar la seva comprensió i demana que s'apregui de memòria.

Aquest model usa el text com a font de transmissió de coneixement i deixa molt de banda els aspectes comprensius. La fase de lectura oral dona prioritat als aspectes mecànics i probablement deixa de banda els aspectes més comprensius. La fase de comprensió no es tracta suficientment. En l'expressió es demana una repetició mecànica. Les il·lustracions del text no solen ser objecte d'atenció ni de discussió.

Responsabilitats en l'ensenyament de la lectura

Afirmaria que els professors de ciències socials ja fa bastants anys que van prendre consciència de la importància dels mètodes o dels procediments. Els mapes, els gràfics, l'observació directa, l'ús de fonts escrites, etc., formen part dels programes de moltes escoles, però també diria que paral·lelament al treball amb els mètodes més directes d'aproximació a la realitat s'ha anat deixant de banda la idea que ensenyar des de qualsevol àrea és ensenyar llengua. Calia aquest procés de diversificació de mètodes per ampliar el camp de coneixement dels alumnes i per fer «més científic» l'aprenentatge de les ciències so-

cial i ara caldrà recordar que ensenyar a llegir la història, la geografia o altres aspectes de la ciutat és també responsabilitat dels processos d'aquestes disciplines.

Els psicòlegs, els psicolingüistes, els lingüistes ens fan notar que el discurs de cada ciència s'expressa d'una manera pròpia, usa un vocabulari i uns conceptes específics, estructura la informació d'una manera determinada, dona per sabudes unes determinades informacions, etc., i que cal un domini específic de l'àrea per ensenyar-ho als alumnes. Llegir és atribuir significats a un text escrit. Els significats els donen tant els aspectes lingüístics com els conceptuals i argumentals que són propis de la ciència. En el marc de la Reforma aprendre és anar atribuint significats. Saber ciències socials és passar d'un pensament vulgar (ideosincràtic), d'una cosmovisió pròpia a un saber i una cosmovisió que s'ajusti al màxim possible al saber científic. Ensenyar a llegir ciències socials voldrà dir ensenyar a comprendre els conceptes i principis que expressin els textos.

Com hem pogut veure, els supòsits en què es basa l'aprenentatge significatiu són els mateixos en què es basa la lectura comprensiva. Els resumiré breument. Ambdós consideren la importància dels coneixement previs, ambdós parteixen de la percepció dels sentits com a font d'informació, consideren que cal un procés d'anàlisi per arribar a la comprensió, procés que fa referència tant a l'estructura sintàctica com a la semàntica. Per a tots dos el final del procés implica comunicació. Pel que fa a la comprensió de textos, es podria resumir dient que aquesta depèn del que sap el lector, del tipus de text i de les projeccions que fa el lector a partir dels altres dos elements.

Pel que fa al coneixement social sabem que les idees prèvies dels alumnes solen ser molt simplificades, bastant estereotipades i difícils de canviar. Sabem també que els significats atribuïts pels alumnes no responen sempre als que atribuïm els adults, especialment quan s'usen conceptes molt abstractes (monarquia, govern, estat, diner, etc.), conceptes molt complexos (la comprensió dels quals implica la comprensió d'altres, per ex. capa freàtica, conca hidrogràfica, jerarquia urbana, etc.) o conceptes que impliquen una relació entre dos o més variables (densitat de població, producte nacional brut, sector de població, etc.). També sabem que la capacitat d'anàlisi i d'empatia són processos mentals superiors per als quals cal un procés d'instrucció que fins ara no



s'ha dut massa a terme. Les ciències socials s'han basat molt en la descripció i poc en una anàlisi conceptual.

Considero que caldria aprofundir més en aquest paral·lelisme i que caldria anar establint unes normatives específiques per a l'ensenyament de la lectura comprensiva en ciències socials. Com a primer pas seria bo recordar alguns principis de les tècniques de lectura per a la recerca d'informació fàcilment aplicables al nostre camp.

Un primer aspecte que afavoriria la comprensió lectora seria donar informació prèvia sobre la lectura: tema del text, context en el qual se situa, idees principals i vocabulari nou que s'introdueix. Un altre tipus d'ajuda hauria d'incidir sobre la comprensió de l'estructura del text, la captació de les idees bàsiques i les secundàries; per això és convenient que el professor expliqui com l'entén ell i demani als alumnes com ho entenen. Per a aquests casos són molt útils les tècniques de subratllat i l'elaboració d'arbres conceptuals. L'observació de les imatges i gràfics del llibre i els dia-

legs sobre els significats que l'alumne els atribueix són uns altres elements que poden facilitar la comprensió.

Ensenyar a llegir en ciències socials vol dir practicar amb diversos tipus de textos: narratius, descriptius, argumentatius, prescriptius/instructius i expositius. Els narratius, que ens parlen dels fets que es desenvolupen en el temps i els canvis que afecten els personatges, ens acosten al treball històric o etnogràfic. En aquest tipus de text caldria treballar el temps de les accions, les accions i els personatges. Es poden usar fragments de contes, de guions de cinema, obres de teatre, etc. Els textos descriptius plantegen l'ordre espacial de la realitat: personatges, objectes, paisatges, etc. ens acosten a la descripció geogràfica. En aquests textos cal treballar les direccions, distribucions i ordre de l'espai i són una bona font per a l'adquisició de vocabulari senzill. Aquests dos tipus de text són els més adequats per als primers anys de l'ensenyament primari.

Els textos expositius presenten dades o fets,

18 que s'analitzen, es demostren, s'estableixen relacions i causalitats entre ells, se sintetitzen, se'n dedueixen conseqüències, s'arriba a conclusions, etc. Són els textos científics, que habitualment plantejem als nostres alumnes i sobre els quals cal un gran treball d'anàlisi dels conceptes i de les estructures si volem la seva comprensió i la comprensió del coneixement que ens aporten. Els textos argumentatius impliquen, a més a més, una presa de posició o un donar opinió de manera raonada i presenten un grau de dificultat tan elevat que no són massa recomanables per als alumnes de primària. En tot cas, cal ajudar a diferenciar clarament el que és el fet analitzat i el que són opinions dels autors.

Els textos instruccionals ens indiquen els passos d'execució d'una acció; són els que usem per donar instruccions de treball. Són textos senzills que, si estan ben redactats, permeten la comprovació de l'acció, però si són incorrectes provoquen moltes equivocacions. Són textos adequats a tots els nivells d'ensenyament.

Què podem fer per millorar el treball amb textos?

Crec que s'haurien de fer diverses coses i a diferents nivells. A nivell de la didàctica de les ciències socials caldria plantejar el problema i obrir una via de treball, interdisciplinària, que inclogués la lectura comprensiva i pensés en tècniques concretes aplicables i, si és possible, que es plantejessin estudis sobre les dificultats de comprensió detectades. A nivell d'escola recomanaria una revisió del model utilitzat i la introducció d'algunes tècniques de treball per a la captació de la in-

formació escrita. M'atreveria a fer alguns suggeriments:

1. Plantejar-se l'ensenyament de la lectura com una de les responsabilitats de l'àrea. En el cas de treballar amb textos com a única font per accedir a la realitat el treball és urgent i imprescindible; en cas d'usar els textos com una font més caldrà plantejar una introducció progressiva i paral·lela amb el treball que es faci en llengua.

2. Donar més importància de la que es dona a la fase de comprensió del text. En el cas d'aprenentatges guiats pel mestre caldrà pensar a canviar l'èmfasi atribuït a l'expressió de la informació i decantar-lo cap a la comprensió. El canvi pot provocar desmotivació per als alumnes, la qual cosa fa recomanable un ús discret dels textos en totes les edats de la primària.

En el cas dels treballs de recerca, crec que caldrà replantejar la comunicació (expressió oral o escrita) i relacionar l'àrea de socials amb el treball sobre lectura i escriptura que es faci en llengua. Caldrà pensar en treballs globalitzats amb intervenció constant del mestre.

En el cas del llibre de text caldrà canviar la lectura oral per una lectura silenciosa i promoure discussions cara a la comprensió del text.

3. Situar l'alumne en el tema que treballarà i llegirà, explicar els nous coneixements que s'introduiran i demanar les idees i expectatives sobre el tema.

4. Introducir algunes tècniques de comprensió, anàlisi i discussió descrites en llibres especialitzats.

PARLAR, LLEGIR, ESCRIURE, ... SOBRE CIÈNCIA



DEL
TEXT
ALS
TEXTOS

Neus Sanmartí

La relació entre llenguatge i aprenentatge científic comença a ser un tema apassionant per als professors que ens dediquem a l'ensenyament de les ciències, per diferents motius:

D'una banda, el redescobriment de Vigotsky, el pensament del qual es pot resumir en la frase ja famosa: «El pensament no s'expressa tan sols en paraules, existeix a través d'elles», ha fet pensar que potser pensament i llenguatge no es poden separar, al contrari del que es fa habitualment en les classes de ciències. La seva teoria ha inspirat molts treballs per esbrinar les característiques d'aquesta possible relació.

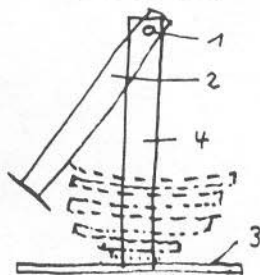
D'una altra banda, els suggeriments de Bernstein (1971) entorn a la relació entre classe social i fracàs escolar. Tot i que la seva teoria ha estat molt controvertida i fins i tot ell mateix l'ha matisat, sens dubte va obrir un nou front de reflexions entorn a la problemàtica del llenguatge com a factor de discriminació cultural. Totes les seves idees adquireixen especial significat quan es relacionen amb els problemes específics de l'ensenyament/aprenentatge de les ciències, a causa de la diferència de significats que hi ha entre el llenguatge col·loquial i el llenguatge científic.

Per fi, un tercer aspecte també fa apassionant l'estudi dels problemes específics del llenguatge

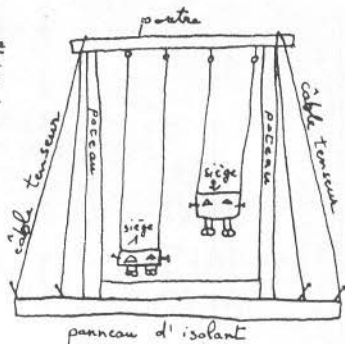
en relació a les ciències. Es tracta del problema de com divulgar el coneixement científic que es va generant (de fet, el que s'ensenya en els nivells obligatoris té molt de divulgació).

Actualment, qualsevol persona que es vol dedicar a la divulgació està més exposada a les crítiques que qualsevol altre científic. Pocs són capaços de rebatre una argumentació científica dirigida a científics, perquè molt pocs poden entendre-la. En el moment que algú intenta divulgar les mateixes idees pot rebre crítiques de totes bandes. I el mestre es troba una mica en una situació similar. Pot passar que, si algú que coneix a fons el coneixement que el mestre intenta transmetre als seus alumnes sent les seves paraules o llegeix el que escriu a la pissarra, s'escandalitzi. Tanmateix desafiem el científic més competent a divulgar o a ensenyar a alumnes de l'escola obligatòria i copsarà les dificultats d'aquest camp, que està esdevenint un nou camp de recerca. Actualment, quan algú entra en el camp de la divulgació ha de fer el cor fort i pensar que «si alguna cosa mereix que es faci, paga la pena intentar-ho, encara que surti malament».¹

1. Citada per Luis Navarro a «El País», 6-2-1991, en fer la crítica de dos llibres de divulgació de la teoria quàntica.

La balançoireComment j'ai construit la balançoire

Tout d'abord j'ai fabriqué le bâti en polyéthylène. Ensuite j'ai suspendu les balançoires. Quand j'ai posé les balançoires, le bâti a brucié aussitôt. Malgré le poids des vis. Alors j'ai attaché le bâti avec des câbles et des piquets comme pour la tente de mon papa. Maintenant le bâti tient bien. Même quand je pousse fort les balançoires.



Aquesta dificultat per a divulgar el coneixement científic és deguda en part al fet que cada nou descobriment genera un nou llenguatge per expressar les idees. No es tracta només de paraules noves, és tot el camp lingüístic que canvia. Un exemple ens pot ajudar a il·lustrar aquest fet. Quan alguns de nosaltres, fa uns anys, llegíem per primera vegada Piaget, ens costava entendre'l i havíem de rellegir les frases constantment per tal de trobar-ne el significat; si ens entreteníem amb les paraules comprovàvem que no calia agafar un diccionari, ja que totes per separat s'entenen. El problema era el conjunt. Sens dubte, podem dir que Piaget va haver d'inventar un llenguatge per tal d'expressar les seves idees. El mateix passa quan es genera una nova manera d'explicar un conjunt de fenòmens, una teoria. Cal entrar en una nova manera de pensar que s'expressa a través d'un nou llenguatge i que es va conformant a través d'ell.

Ben segur que, tal com suggereix Feyerabend (1974), part d'aquest llenguatge dit «científic» no respon només a la necessitat de comunicar unes determinades idees, sinó també al fet que cada vegada més la comunitat científica es tanca en ella mateixa i limita l'accés al coneixement a uns pocs privilegiats que constitueixen l'aristocràcia del saber. Però també és cert que entendre el que van escriure científics en altres èpoques històriques tampoc no és fàcil. Cada llenguatge té un context determinat en el qual les paraules, els nombres, prenen significats diferents dels que tenen avui en dia. No podem llegir-los prenent com a referència el significat de les paraules en el context actual.

Aquestes idees, i d'altres que es podrien aportar, són per remarcar que és necessari entrar a fons en els problemes de l'aprenentatge del llen-

guatge científic, perquè és entrar en els problemes de l'aprenentatge de les ciències. Tot i ser un camp d'estudi força nou, hi ha alguns aspectes importants que la recerca en didàctica de les ciències està posant de manifest i s'han de tenir molt en compte en el moment d'ensenyar. En aquest sentit, cal fer una reflexió al voltant dels següents interrogants.

¿Pot un alumne entendre bé una idea i expressar-la malament?

¿Pot un alumne ser «bo» en llengua i llegir malament textos científics?

¿Hi ha alguna relació entre la classe social i l'aprenentatge científic? Quin paper hi pot tenir el llenguatge en aquesta relació?

¿Pot un alumne entendre bé una idea i en canvi expressar-la malament?

Fins fa poc, els professors de ciències pensàvem que el més important era que els alumnes comprenguessin els fenòmens i que potser era secundari aconseguir que sabessin expressar-se correctament. Frases i valoracions com «aquest alumne ho entén, el que passa és que no sap expressar-ho» eren habituals. Els alumnes també vivien aquest punt de vista i s'enfadaven (i s'enfadaven) quan un professor de ciències té en compte, a l'hora de l'avaluació, l'ús que fan del llenguatge en les proves i treballs escrits i orals.

Actualment no es pot defensar aquest punt de vista. L'estudi de les idees que expressen els alumnes posa de manifest la relació entre el pensament de l'alumne i les paraules que fan servir. Quan s'analitzen els textos, qüestionaris, entrevistes, ...s'observa que ens costa d'entendre el que

l'alumne vol expressar: però això no és degut tant a la seva dificultat a construir prou bé les frases, o a les seves faltes d'ortografia, com al fet que tota la frase, tot el discurs, no té sentit per a nosaltres.

En aquesta línia són interessants certs treballs que han posat de manifest algunes de les causes d'aquest fet.

D'una banda, ens trobem que el llenguatge «natural» de l'alumne (i dels seus pares, mestres o qualsevol altra persona), aplicat a fenòmens que són objecte de la ciència, és un llenguatge que reflecteix fonamentalment idees que en altres moments de la història de la ciència eren acceptades, però que actualment es consideren no vàlides per explicar aquests fenòmens. Així, per exemple, quan parlem en situacions quotidianes diem que «he agafat fred», quan el fred ni s'agafa, ni es té, ni es perd; o bé que «tinc molta força», quan les forces no es tenen, en tot cas s'exerceixen; o que «el sucre ha desaparegut en barrejar-lo amb la llet», quan el sucre continua estant en la dissolució; o que «els ànecs s'han adaptat a viure a l'aigua per poder sobreviure», quan els que han sobreviscut són només els que estaven més ben adaptats; o parlem d'aigua pura i d'aire pur, en referir-nos a l'aire o a l'aigua de la muntanya, quan aquests materials químicament són mesclats, és a dir, tot el contrari de substàncies pures.

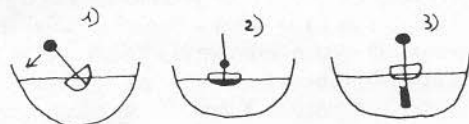
D'altra banda, aquest llenguatge és polisèmic (Llorens i al., 1987), és a dir, una mateixa paraula pot tenir molts significats diferents, encara que en un determinat camp de la ciència només en té un. Per exemple, la paraula «element», es pot utilitzar per referir-nos als «elements de la frase», a «un moble per elements» o a «un element químic», entre d'altres, i no significa exactament el mateix. Al mateix temps, i ja situats només en el camp científic, el significat d'una paraula pot haver canviat amb el temps. Així per exemple, la mateixa paraula «element» utilitzada en l'estudi de la matèria no significava el mateix per a Aristòtil que per a Lavoisier.

En aquesta línia es poden indicar algunes idees per treballar el llenguatge a la classe de ciències des d'aquest punt de vista i que representen canvis significatius respecte a l'actuació que fins ara ha estat l'habitual entre els professors:

1. En primer lloc, cal tenir en compte el llenguatge natural dels alumnes i partir d'ell. Habitualment tenim tendència, a l'inici de la classe o en el moment d'introduir els nous conceptes, a donar el nou vocabulari, prescindint del que l'alumne sap i parla. Arcà i al. (1990) proposen tot el contrari: començar les classes fent que els alumnes manifestin tots els usos que coneixen de les paraules objecte d'estudi en el llenguatge quotidià. Posen l'exemple dels usos de la paraula «força», amb la qual alumnes de 4t van escriure més de 250 frases diferents. Moltes d'aquestes frases expressen idees alternatives al voltant del concepte de força i una de les principals tasques del professor consisteix a anar identificant les diferents idees de força que hi ha darrera de cada frase (o de cada conjunt de frases) per tal d'anar situant quines d'aquestes idees s'acosten o coincideixen amb la de la ciència actual.

2. En segon lloc, cal donar molta importància als verbs. Habitualment les nostres classes acostumen a ser un aprenentatge de noms, és a dir, ensenyem a posar noves «etiquetes» a objectes o fenòmens que els alumnes han observat. Alguns estudis demostren que aquest aprenentatge és relativament senzill (requereix memoritzar només), però també que la seva adquisició no és un bon indicador que l'alumne compregui el fenomen. En canvi, els verbs són un bon indicador del canvi conceptual de nivell de comprensió del fenomen. Així, per exemple, quan l'alumne descriu què passa quan mesclam sucre amb aigua, no és el mateix si es refereix al fet que el sucre desapareix, reacciona o es reparteix. O bé, quan l'alumne explica què entén per digestió, és significatiu

Le bateau et l'équilibre



- 1) Quand la boule est tout en haut de la tige, le bateau bascule.
- 2) Quand on déplace la boule vers le bas, le bateau peut flotter.
- 3) La boule est tout en haut, le bateau ne bascule pas, car il y a un contre-poids en dessous. Quand je couche le bateau, il se relève tout seul.

22 si parla només d'alimentar-nos o si fa referència a classificar aliments, a distribuir-los, a transformar-los, etc.

3. Per fi, també cal donar molta importància als connectors, és a dir a les paraules que relacionen diferents frases. Fa uns anys, davant de la comprovació de les dificultats de lectura d'explicacions científiques per part dels alumnes, es va considerar que calia fer llibres de text en els quals la informació fos escrita a base de frases ben curtes, sense utilitzar oracions subordinades i, per exemple, a la Gran Bretanya es poden trobar llibres de text per a secundària redactats en aquesta línia. Actualment s'està veient la importància d'ensenyar a utilitzar els connectors, perquè darrera d'ells s'expressen moltes de les maneres de pensar pròpies de la ciència. Per exemple, l'ús del «si ...aleshores» reflecteix el pensament hipotètic sense el qual és difícil avançar en el coneixement científic.

¿Pot un alumne ser «bo» en llengua i llegir malament textos científics?

Aquesta és una altra de les idees importants sobre les quals cal reflexionar. Una activitat habitual en la classe de ciències és fer llegir la lliçó, un text o, com a mínim, els exercicis i problemes que es corregeixen conjuntament entre tot el grup classe. Habitualment el professor de ciències es desespera, perquè els alumnes no llegeixen bé el text, ja que no fan les pauses on s'haurien de fer, no hi donen l'entonació adequada, o quequegen. Davant d'aquesta situació, es queixa al professor de llengua del poc rendiment lingüístic dels alumnes i si es dóna el cas que també ell és el professor de llengua de la mateixa classe, pensa que els seus alumnes no avancen prou.

Per què es dóna aquesta situació? Entre els professors hi ha la creença implícita que el coneixement es transfereix, que si l'alumne és bo a la classe de llengua també sabrà parlar, llegir i escriure sobre ciències. Tanmateix, aquesta generalització no és certa. Com ja hem dit, no es pot separar pensament i llenguatge. Si a nosaltres, adults, ens posen davant d'un text que parla d'un tema del qual no tenim ni idea i una persona que en sap ens sentís llegir-lo, pensaria que no sabem llegir.

És per aquest fet que un increment en les ho-

res de llengua no millora les habilitats lingüístiques dels alumnes en cada una de les altres àrees. En un treball recent, hem pogut comprovar que si es compara com descriuen el cicle de l'aigua alumnes de 3r, 4t i 5è de tres escoles diferents, són molt millors, des del punt de vista científic, els textos dels alumnes de 3r que els de 5è. Els de 3r són curts, però plantegen perquè i donen raons dels canvis, encara que utilitzen el seu llenguatge natural. En canvi, els de 5è són llargs, imaginatius, però sense que les noves paraules que utilitzen aportin idees noves, ja que són fonamentalment descriptius i no justifiquen els canvis dels quals parlen. Podríem dir que, des del punt de vista de text científic, els alumnes han retrocedit, encara que des del punt de vista del text literari i es nota que els alumnes han avançat.

Per tant, cal tenir molt clar que no es pot aprendre ciència sense aprendre a llegir-la. Wilson i Chalmers (1988) consideren que de cada text científic (ells ho apliquen als textos que es donen als alumnes per dur a terme treballs experimentals), s'han d'ensenyar a fer quatre tipus de lectures, que al mateix temps representen quatre tipus d'aproximació al coneixement científic:

1. En un primer nivell, hi ha la lectura literal, que poques vegades ens permet comprendre el text, encara que cal assegurar que totes les paraules s'entenen.

2. En un segon nivell, hi ha la lectura inferencial, a través de la qual utilitzem tota la informació conceptual que es dóna per suposada per part de l'autor del text. Vol dir que cal ensenyar a reconèixer les inferències que s'han de fer per poder entendre el text.

3. En un tercer nivell, trobem la lectura avaluativa, a través de la qual valorem la utilitat de la informació que dóna el text per a la seva comprensió.

4. En un quart nivell, trobem la lectura creativa, a través de la qual ampliem el camp d'aplicació de la informació que dóna el text i establim noves relacions amb d'altres idees.

Per tant, ensenyar a llegir un text científic implica necessàriament no considerar el text com la simple transmissió d'una informació sobre un conjunt de fets que l'autor sap o ha descobert, sinó com una recerca de la comprensió d'un fenomen determinat que el text tracta d'ajudar-nos a entendre i a saber explicar.

¿Hi ha alguna relació entre la classe social i l'aprenentatge científic? ¿Quin paper pot tenir el llenguatge en aquesta relació?

Un altre dels aspectes que mereix una reflexió és el de la relació entre classe social i ús del llenguatge científic. Com ja hem dit, el llenguatge natural és molt ric, encara que no sempre recull les noves maneres d'explicar els fenòmens des del punt de vista de la ciència actual. Els alumnes de famílies culturalment elevades tenen possibilitat d'escoltar i d'aprendre expressions properes als nous punts de vista, ja que en el seu entorn es poden trobar amb persones que les han incorporat al seu llenguatge habitual, mentre que els alumnes de famílies amb un nivell cultural més baix és difícil que puguin adquirir aquest llenguatge en el seu context. Recordem que quan ens referim a «expressions científiques» no només ens referim al vocabulari específic, que com ja hem dit s'aprèn fàcilment, sinó també als verbs i als connectors.

Per tant, i tenint en compte com el llenguatge influeix en el pensament, no és d'estranyar la relació entre classe social i dificultats en l'aprenentatge científic.

En aquesta línia, a l'escola ens trobem amb dos tipus d'actuació que cal revisar:

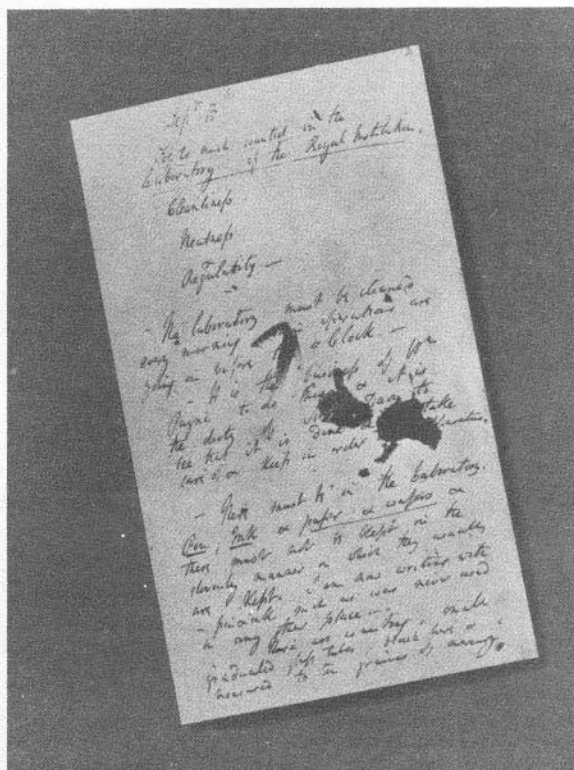
1. D'una banda, alguns mestres intenten adaptar el seu llenguatge al dels alumnes. Aquest fet es dona freqüentment, bé als primers nivells de l'ensenyament, bé en escoles amb alumnes de nivell social baix, quan el mestre creu que ha d'acostar el seu llenguatge al dels alumnes, que ha de parlar com ells, perquè si parla diferent no l'entendran.

Molts estudis posen en dubte aquest punt de vista, tant en un cas com en l'altre.

És sabut que el nen petit és molt més capaç d'aprendre noves expressions, nous llenguatges, que no pas l'adult (de tothom és coneguda la facilitat dels alumnes joves per aprendre llengües). És per això que no s'ha de tenir por de parlar molt amb els alumnes petits, d'escoltar amb ells el que diuen els adults, i d'explicar històries i establir converses que representin un pas endavant pel que fa a la comunicació d'idees. D'una altra banda, un estudi fet a través d'una mostra àmplia, en escoles portugueses, va posar de manifest que la variable «professor» era més important que la variable «classe social» a l'hora de valorar els

resultats de l'aprenentatge (Domingos, 1989). En analitzar les possibles causes de la importància de la variable «professor» aquesta autora reconeix que la majoria de professors d'escoles amb alumnes de nivell social baix tendeixen a ser poc exigents amb els alumnes, a esperar-ne menys del que poden arribar a aprendre i a adaptar-se, entre d'altres coses, al seu llenguatge.

2. L'altra actuació que cal revisar és la contrària. El professor utilitza només el llenguatge científic, precís. Aquest fet es dona especialment en el cycle superior i a BUP. Els alumnes, després d'haver passat bastants anys a l'escola amb un nivell d'aprenentatge científic molt baix, es troben, de sobte, que se'ls parla o se'ls dona a llegir textos escrits en un llenguatge que no entenen gens.



24 L'alumne no és capaç de relacionar el nou llenguatge amb el seu i no sap on situar les propostes que se li formulen perquè aprengui. Encara que a aquestes edats s'aprenen nous llenguatges més fàcilment que en l'edat adulta, no vol dir que no es necessiti temps i que calgui anar a poc a poc.

Aquest fet posa de manifest la importància de l'escola en la tasca de compensar les diferències amb què els alumnes arriben a l'escola, moltes d'elles degudes al diferent nivell socio-cultural de les famílies. Sens dubte, unes de les diferències més rellevants són les lingüístiques i no tant perquè el llenguatge dels alumnes que pertanyen a ambients socio-culturals baixos sigui més pobre que el dels altres o perquè es comuniquin més malament en situacions quotidianes, sinó perquè, tot i tenir un llenguatge «natural» molt ric (fins i tot més ric que els alumnes de nivell cultural alt), en el seu ambient no han fet cap aproximació a altres tipus de llenguatge, entre ells el científic.

Totes aquestes reflexions són només uns apunts en un camp que es pot i s'ha d'aprofundir molt més. Són una invitació a replantejar-nos a fons el paper d'aprendre a parlar, llegir i escriure sobre ciència. Fa pocs mesos, en el núm. 149 de «Perspectiva Escolar», Jaume Funes deia, tot referint-se a la sociologia de la «passió» per estu-

diar: «si això arribés a formar part de la vida!» M'agradaria ampliar aquesta frase, tot concretant-la en un dels camps d'aprenentatge, i dir: «si el parlar, llegir i escriure sobre ciència arribés a formar part de la vida!»

Referències bibliogràfiques

- ARCA, M.; GUIDONI, P.; MAZZOLI, P., *Enseñar ciencia*, Ed. Paidós, Barcelona 1990.
- BERNSTEIN, B., *Class, codes and control*, Kegan Paul, Londres 1971
- DOMINGOS, A.M., «Conceptual demand of science courses and social class», a Adey, P. i al. (eds.), *Adolescent development and school science*, The Falmer Press, Londres 1989.
- FEYERABEND, P.K., *Contra el método*, Ed. Ariel, Barcelona 1974.
- LLORENS, J.A.; LLOPIS, R.; DE JAIME, M., *El uso de la terminología científica en los alumnos que comienzan el estudio de la Química en la Enseñanza Media. Una propuesta metodológica para su análisis*, «Enseñanza de las Ciencias», núm. 5, pp. 33-40.
- WILSON, J.T.; CHALMERS-NEUBANER, I., *Reading strategies for improving student work in the Chem. Lab.*, J. Chemical of Educ, núm. 65 (11) (1988), febrer 1991, pp. 996-999.

ALGUNES REFLEXIONS EDUCATIVO-LINGÜÍSTICO- MATEMÀTIQUES



DEL
TEXT
ALS
TEXTOS

Saül Dalmau
Jordi Quintana
i Roser Reverter*

«Per a la comprensió d'una proposició, és tan poc essencial que hom s'imagini alguna cosa com que se n'esbossi un dibuix».

L. Wittgenstein (1983)

En els nostres anys d'estudiants la imatge del professor de matemàtiques –gairebé sempre eren homes!– era la d'una persona que pensava en llenguatge algèbric i s'expressava amb símbols, sovint incomprensibles, escrits a la pissarra.

Tots sabíem que a la classe de mates no es parlava –prou feina teníem a anar seguint allò que ell denominava «demostracions» sense que entenguéssim què volia demostrar a part de la nostra manca de «capacitat» per la matèria–, i quan es parlava era per respondre a les preguntes que ens formulava.

Les mates eren l'os del curs i es podia donar el cas de «fracassar» en matemàtiques i ser un bon alumne en la resta de matèries.

Per sort, en els anys que han passat des de llavors, els mètodes d'ensenyament han canviat i han millorat força....

Malgrat això, cal preguntar-nos: es parla a la classe de mates? Ho fa només el mestre quan explica? També parlen els alumnes? Només parlen d'amagatotis de les seves coses? Participen de la

classe parlant d'ella? En quins moments es produeix aquesta situació?

Una seqüència de treball que es dona de manera freqüent és la de: manipulació dirigida (individual o en grup), verbalització d'allò que s'ha fet i representació gràfica. En aquesta seqüència la utilització del llenguatge verbal com a funció expressa allò que s'ha realitzat, però aquest no només comunica pensament, sinó que també en produeix.

La importància de la interacció social entre els alumnes i entre els alumnes i mestres en la construcció de conceptes matemàtics –i no només dels matemàtics– és indiscutible. Cal, per tant, que en programar una sessió de matemàtiques es tinguin en compte els moments de verbalització (expressió, comunicació, confrontació...), que seran diferents segons el tipus d'activitat i les seves intencions.

Per exemple, activitats dirigides a:

- afavorir la verbalització individual del treball que un alumne realitza;

* Membres del grup Almosta

- ajudar l'alumne a reflexionar sobre allò que ha fet;
- ajudar l'alumne a reflexionar sobre el procés que utilitza per abordar una situació determinada o resoldre un problema;
- posar en comú les conclusions a què s'ha arribat a partir d'activitats realitzades individualment o en petit grup, sobre un tema comú;
- comentar col·lectivament una elaboració proposada pel mestre o per un grup d'alumnes.

En aquestes activitats, com en d'altres, els alumnes han d'argumentar allò que han fet i confrontar-ho amb allò que han fet els altres companys per enriquir així les seves pròpies experiències.

A través de la verbalització els alumnes prenen consciència de la realitat. Allò que han après, que individualment han construït, en un domini concret, per mitjà de la interacció amb l'entorn i la seva aplicació en entorns diferents d'aquell de què prové, agafa significat cultural comú.

La necessitat de racionalitzar i expressar a través del llenguatge verbal afavoreix el desenvolupament de les competències lingüístiques. Oferir una multiplicitat i varietat d'experiències per realitzar-ho, no és, per tant, una tasca a fer de manera exclusiva a la classe de llengua, sinó que compet a totes les àrees.

El llarg camí lògic cap a la definició

«En relació a quelcom no definit, una definició només et porta un pas enrera».

L. Wittgenstein (1987)

Encara que una part important de la matemàtica està dedicada a l'estudi dels nombres, cal recordar que aquests són propietats referides a

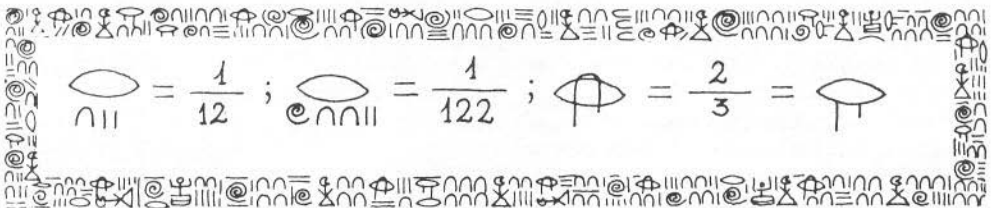
col·leccions, grups o conjunts. És, doncs, evident que a més d'estudiar els nombres és necessari estudiar els conjunts –atenció, que no parlem de teoria de conjunts!–, o sigui: veure quines són les diferents propietats dels seus elements i arribar-los a definir de manera satisfactòria, és a dir, definir-los amb una frase prou precisa perquè no hi hagi cap mena de dubte de si un element qualsevol pertany o no al referit conjunt.

Treballat aquest aspecte, haurem iniciat l'estudi sistemàtic dels enunciats vàlids, és a dir, de la lògica.

Des dels nivells més inicials de l'educació, el mestre de mates fa servir els mecanismes de la lògica per educar «l'actitud» deductiva. Quan un grup d'alumnes treballa amb blocs lògics, targes d'atributs, xarxes lògiques, classificacions dicotòmiques..., fan un filtratge de propietats i, a partir d'un conjunt o grup inicial, en construeixen un de final, el qual, conscientment o inconscient, es defineix per mitjà de les connectives lògiques necessàries (i, ni, o, no...).

Més endavant, a nivells superiors, la lògica possibilita l'estudi de conjunts numèrics i de les seves propietats i permet generalitzar i arribar a l'abstracció que en l'àlgebra és necessària per resoldre situacions i, en la geometria, per poder formular definicions.

De fet aquesta és una proposta metodològica concreta d'aprenentatge de la matemàtica que ofereix la possibilitat de realitzar a classe un apassionant treball de llenguatge que, a partir de les discussions i confrontacions col·lectives, permet que els alumnes vagin construint, interioritzant, modificant i reelaborant les «seves» definicions, lleis i propietats per tal d'arribar a enunciar-les de manera correcta, incorporant tot un nou vocabulari específic de la matèria socialment reconegut, que també podrà ser utilitzat fora de l'àmbit de la matemàtica.



Hindú (800 d. de C.)

१ २ ३ ४ ५ ६ ७ ८ ९ ०

Àrabe (a partir de 900 d. de C.)

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ٠

Espanyol (1000 d. de C.)

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ٠

Italiano (1400 d. de C.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

De vegades, però, es produeix una excessiva infantilització d'aquest vocabulari, així com una manca de rigor i precisió en el seu ús, que pot provocar posteriors dificultats en la comprensió de textos i problemes matemàtics.

La resolució de problemes matemàtics, una qüestió de llengua?

«Si 2 i 2 pomes només fan 3 pomes, és a dir, si aquí hi ha 3 pomes després que jo primerament n'he posades dues i després dues, llavors no dic: '2 + 2 no són, per tant, sempre 4', sinó: 'una es deu haver perdut d'alguna manera'».

L. Wittgenstein (1987)

La bona majoria dels ensenyants sovint hem constatat la dificultat que tenen els alumnes en la resolució de problemes matemàtics, deguda tant a dificultats de comprensió com a l'estranya relació existent entre el domini del càlcul i la seva aplicació als problemes.

Molt sovint, infants que saben perfectament de memòria totes les taules de multiplicar i resolen a la perfecció exercicis escrits d'operacions de càlcul descontextualitzades, tenen serioses dificultats en la resolució de senzills problemes matemàtics.

Per exemple, un infant pot saber perfectament que $7 \times 4 = 28$, però pot no saber resoldre el següent problema:

—«Has comprat 7 sobres de cromos i a cadascun hi havia 4 cromos. Quants cromos t'han sortit?»

I possiblement encara menys si hi introduïm la següent variació de complicació lingüística:

—«Has comprat 7 sobres de cromos i a cadascun n'hi havia 4. Quants te n'han sortit?»

De segur que la dificultat augmenta considerablement si, isomòrficament, diem:

—«Un mecànic va comprar 7 caixes d'engranatges i a cadascuna hi havia 4 peces. Quantes peces va comprar?»

És fàcil deduir que els sobres de cromos són quelcom més proper i real a la vida dels infants que els engranatges, ja que a més de formar part del seu entorn, sovint en tenen, en fan col·leccions..., o sigui, són més significatius —encara ho serien més al mes d'octubre!—.

D'altra banda, tot i que tant el primer problema com el segon porten a una implicació directa amb l'alumne —«Has comprat (...) t'han sortit?»— el primer és més detallat i va dirigit a infants més petits que el segon (hi havia 4 cromos/n'hi havia 4; Quants cromos t'han sortit?/Quants te n'han sortit?), en canvi, el tercer és un problema més distanciat («Un mecànic va comprar...»).

Cada vegada són més els estudis i recerques sobre les dificultats en la resolució de problemes matemàtics, o més ben dit, de problemes aritmètics, que van mostrant que la comprensió del text és una peça cabdal en la comprensió global del

28 problema i la seva correcta resolució. Ara bé, la comprensió del text o enunciat no és pas quelcom trivial, ja que depèn dels context de l'enunciat (proximitat, familiaritat...), dels components semàntics i sintàctics, de l'estructura lingüística, la complexitat gramatical, l'existència de paraules clau o d'informació supèrflua, de la longitud del text, de la situació de la pregunta, de l'habilitat de lectura, etc.

Un problema matemàtic ens proporciona una informació. Aquesta informació és textual i numèrica. La informació textual ens presenta una història, una situació, una dificultat, una endevinalla, un repte..., un problema, sovint incomplet o incomprensible. Per exemple: «La Natàlia tenia bales i mentre jugava al pati de l'escola en va perdre unes quantes. Quantes n'hi van quedar?».

La informació numèrica està formada per un conjunt de nombres amb atributs qualitius. Nombres que per si sols no volen dir res, que comencen a ser quelcom quan van acompanyats de substantius i que prenen sentit quan formen part de la història. Per exemple: 7 és 7 i 4 és 4, res més. 7 pot ser 7 bales. Ja tenim 7 bales i 4 bales.

Ara ja podem dir que: «La Natàlia tenia 7 bales i mentre jugava al pati de l'escola en va perdre 4. Quantes li'n van quedar?»

La dificultat no està a saber que $7 - 4 = 3$, sinó a entendre allò que li va passar a la Natàlia.

L'important és la lectura comprensiva. Sense comprensió de l'enunciat del problema, aquest no es comprèn. Puig i Cerdán (1988) diuen que «el camí cap a la comprensió inclou l'aprehensió de l'estructura d'un text com a problema, la seva lectura comprensiva i l'anàlisi del seu contingut».

D'altra banda, cal reconèixer que per resoldre operacions hi ha força recursos. Si no es recorda com es resta, sempre es pot comptar, comparar, fer servir els dits de les mans, els reglets, les calculadores...

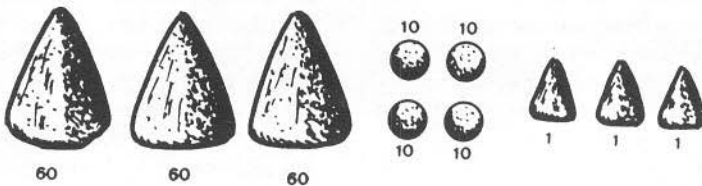
Ara bé, també calen recursos per facilitar la comprensió del problema. Recursos dirigits a la comprensió del text que s'han d'anar descobrint, que s'han d'anar aprenent i contrastant. Recur-

sos com: representacions i escenificacions, utilització d'objectes, realització de dibuixos, gràfics, diagrames i esquemes, resposta a preguntes orientades, comentaris en grup..., tot, tot és vàlid per adquirir destreses dirigides a la comprensió de la informació, a transformar la informació en coneixement.

Per acabar, només volem proposar-vos una reflexió sobre allò que Carpenter, Hierbert i Moser van dir el 1981 i que citen Puig i Cerdán (1988): «Potser si introduïm les operacions basades en els problemes verbals i integrem aquests en el currículum, millor que fent-los servir com a aplicació dels algorismes ja apresos, els infants desenvoluparan la seva natural habilitat per analitzar l'estructura d'un problema i desenvoluparan una concepció més àmplia d'aquestes operacions».

Bibliografia

- BERMEJO, V.; RODRÍGUEZ P., *Estructura semántica y estrategias infantiles en la solución de problemas verbales de adición*, «Infancia y aprendizaje», núm. 71-81 (1987).
- CASALS, P.; QUINTANA, J.; RUIZ DE AZUA, A., *La resolución de problemas en función del contexto del seu enunciat i del domini del càlcul*, Comunicació presentada al I-CIBEM de Sevilla, Barcelona 1990.
- GRUP ALMOSTA, *Més de 7 materials per a l'Aprenentatge de la Matemàtica*, Rosa Sensat, Barcelona 1988.
- NESHER, P., *Three determinants of difficulty in verbal arithmetics problems*, «Educational studies in mathematics», núm 4 (1976), pp. 369-388.
- PLA, R.; SOTELO, C.; SUCARRATS, J.; TEIXIDOR, T., *El problema dels problemes*, «Perspectiva escolar», núm. 112 (1987), pp. 29-32.
- PUIG, L.; CERDÁN, F., *Problemas aritméticos escolares*, Síntesis, Madrid 1989.
- WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones filosóficas*, Laia, Barcelona 1983.
- WITTGENSTEIN, L., *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*, Alianza Universidad, Madrid 1987.





Biblioteca Rosa Sensat

- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G. *Discutir para comprender: el uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 58)
- ARCA, M.; GUIDONI, P.; MAZZOLI, P. *Enseñar ciencia: cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona...: Paidós: Rosa Sensat, 1990 (Paidós educador; 97)
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1989. 2 v. (Akal universitaria; 124, 125)
- CANO, M.; NOGUEROL, A.; RAMÍREZ, R.M. *Técnicas d'aprenentatge i estudi: de la lectura al resum*. Barcelona: Graó, 1989 (Quaderns Guix; 1)
- CASALS, P.; QUINTANA, J.; RUIZ DE AZUA, A. *La Resolución de problemas en función del contexto de su enunciado y del dominio del cálculo*. (Comunicación presentada al I-CIBEM de Sevilla, 1990.) (Ex. fotocopiado)
- CASSANY, D. *Descriure escriure: com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries, 1987 (Biblioteca universal Empúries; 35)
- La comprensión lectora; (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, 1990 (aprendizaje Visor; 60)
- Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, 1988 (Textos universitarios)
- Ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Graó, 1989 (El Llapis)
- ESCOLA COSTA I LLOBERA. *El gust per la lectura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1989 (Recursos didàctics; 7)
- FEYERABEND, P.K. *Contra el método*. Barcelona: Ariel, 1974
- FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector: leer es comprender*. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de pedagogía; 42)
- GOWIN, D.W.; NOVAK, J.D. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988
- GRUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE. *El poder leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. 2a. ed. Barcelona: Gedisa; Buenos Aires: Celta, 1982
- HEIMLICH, J.E.; PITTELMAN, S.D. *Los Mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: MEC: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 65)
- Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Fundación Ger-

* Bibliografía que sobre el tema podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- mán Sánchez Ruipérez, 1989 (Biblioteca del libro)
- NOGUEROL, A. *Tècniques d'aprenentatge i estudi: aprendre a l'escola*. Barcelona: Graó, 1989 (Guix; 12)
- ORTÓN, A. *Didáctica de las matemáticas*. Madrid: MEC: Morata, 1990 (Educación infantil y primaria)
- PIMM, D. *El lenguaje matemático en el aula*. Madrid: MEC: Morata, 1990 (Educación infantil y primaria)
- PUIG, L.; CERDÁN, F. *Problemas aritméticos escolares*. Madrid: Síntesis, 1989 (Matemáticas: cultura y aprendizaje; 8)
- RAMÍREZ I PALAU, R.M. *De la novella al teatre: teoria i pràctica d'una activitat de l'àrea de la llengua*. Barcelona: Rosa Sensat: Ed. 62, 1988 (Rosa Sensat; 34. Didàctiques)
- ROSA SENSAT. Associació de Mestres. Grup Al-mosta. *Més de 7 materials per a l'aprenentatge de la matemàtica: cicles inicial i mitjà*. Barcelona: Rosa Sensat, 1988 (Dossiers Rosa Sensat; 37)
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. *La comprensión de textos en el aula: un programa para instruir en la comprensión de textos en la etapa secundaria obligatoria*. Salamanca: ICE Universidad, 1990
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1989 (Investigación; 38)
- SANZ, I. *Comunicación, lenguaje y matemáticas*. En: *Teoría y práctica en educación matemática*. Sevilla: Alfar, 1990 (Ciencias de la educación; 4), pp. 173-235
- SMITH, F. *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, 1983
- SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 62)
- SOLÉ, I. *L'Ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC, 1987 (Educació i ensenyança)
- Tècniques d'aprenentatge i estudi: de les preguntes al treball escrit*. Barcelona: Graó, 1989
- Text i ensenyament; una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 1990 (Barcanova. Educació)
- VAN DIJK, T.A. *La Ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona ...; Paidós, 1983 (Paidós comunicació; 5)
- WITTGENSEIN, L. *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*. Madrid: Alianza Universidad, 1987

Revistes

- BERMEJO, V.; RODRÍGUEZ, P. *Estructura semántica y estrategias infantiles en la solución de problemas verbales de adición*. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, n. 39-40 (1987), pp. 71-81
- CHAVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUCEAU, E.T. *Les processus interactifs dans le savoir-lire de base*. *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n. 90 (1990), pp. 23-30
- Comprensión de la lectura*. *BOLETÍN DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*. Universidad Autónoma de Madrid, n. 11 (1987), pp. 3-41
- GAIGA, J.D.; LAPALU, J.; WITTWER, J. *Une méthode d'approche de la compréhension en lecture silencieuse et en lecture à haute voix*. *ENFANCE*, n. 3 (1976), pp. 319-333
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; LUQUE, J.; MARTÍN, J. *Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos*. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, n. 48 (1989), pp. 25-44
- GLASER, R. *La science cognitive et l'éducation*. *REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES SOCIALES*, n. 115 (1988), pp. 23-51
- GÓMEZ-GRANELL, C. *La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y el significado*. *COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN*, n. 3-4 (1989), pp. 5-15
- GRUPO GELMA. *Causas del fracaso en la resolución de problemas y en la comprensión de los conceptos matemáticos*. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, n. extra (septiembre 1985), p. 89
- HALL, W.S. *La comprensión de la lectura*. *ASTERISCO*, n. 2 (1990), pp. 18-21
- Lectura y comprensión*. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, n. 31-32 (1985)
- LEÓN CASCÓN, J.A.; GARCÍA MADRUGA, J.A. *Comprensión de textos e instrucción*. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, n. 169 (1989), pp. 54-59
- LLORENS MOLINA, J.A.; LLOPIS CASTELLÓ, R.; JAIME LOREN, M.C. *El uso de la terminología científica en los alumnos que comienzan el estudio de la química en la enseñanza media*. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, n. 1 (1987), pp. 33-41

- LUENGO I BALLESTER, D. *Fracàs en la comprensió i fracàs escolar: aportacions del professor Stéphane Ehrlich*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 101 (1986), pp. 34-36
- Mémorisation et compréhension en lecture oralisée et en lecture silencieuse*. ENFANCE, n. 3 (1987), pp. 197-212
- NESHER, P. *Three Determinants of Difficulty in Verbal Arithmetic problems*. EDUCATIONAL STUDIES IN MATHEMATICS, n. 4 (1976), pp. 369-388
- NESHER, P.; GREENO, J.G.; RILEY, M.S. *The Development of semantic categories for addition and subtraction*. EDUCATIONAL STUDIES IN MATHEMATICS, n. 4, pp. 373-394
- NOGUEROL, A. *Reflexions sobre la ciència i el llenguatge a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 80 (1983), pp. 8-11
- El Problema dels problemes*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 112, pp. 29-32
- SÁNCHEZ, E. *Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 44 (1988), pp. 35-57
- SEGÚI, J. *Étude sur la compréhension de phrases chez l'enfant*. ENFANCE, n. 1 (1977), pp. 105-115
- SOLÉ, I. *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 39-40 (1987), pp. 1-13
- SOLÉ, I. *El treball de la comprensió lectora a l'aula*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 129 (1988), pp. 8-13
- TORRES, M.; PÓRTOLES, E.; LÓPEZ, J.M. *Alquimistas de la palabra*. CLIJ, n. 10 (1989), pp. 59-61
- VIDAL-ABARCA, E.; GILBERT, R. *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos*. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 6 (1990), pp. 113-124
- VIDAL-ABARCA, E. *Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 49 (1990), pp. 53-71

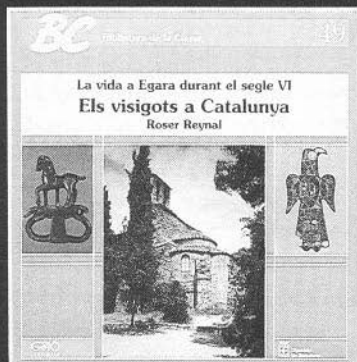
**CICLE SUPERIOR I
ENSENYAMENT MITJÀ**

BC

Biblioteca de la Classe

La col·lecció *Biblioteca de la Classe* potencia l'estudi sense manual únic i desenvolupa, de manera científica i didàctica, temes monogràfics per treballar a l'escola.

És una iniciativa conjunta de l'editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics i el Servei d'Ensenyament i Investigació de la Diputació de Barcelona.



LA VIDA A EGARA
DURANT EL SEGLE VI

ELS VISIGOTS
A CATALUNYA

format
20x21 cm.

Preu: 750 pts.

Darreres novetats:

40
EMPÚRIES, CIUTAT GREGA A
CATALUNYA

41
LA REVOLUCIÓ INDUSTRIAL

42
ROQUES I MINERALS

43
LA SEGONA REPÚBLICA

44
LA MODERNITZACIÓ
DE BARCELONA

45
ALIMENTACIÓ
I SALUT

46
LA PRIMERA GUERRA
MUNDIAL

47
CIVILITZACIONS
AMERICANES FINS AL
1492

48
L'ORIGEN DE LES
ESPÈCIES

49
ELS VISIGOTS A
CATALUNYA

Sol·liciteu informació
(93) 347 26 74

**ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (56 nùms.)
EN 12 TERMINIS DE 2.730 ptes.**

GRAÓ
EDITORIAL



Diputació
de Barcelona

cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona
Telf. (93) 235 23 11

ALGUNES REFLEXIONS SOBRE UNA PROPOSTA DE REVISIÓ DE LA PROGRAMACIÓ DE LA COMPRESIÓ LECTORA

Un camí cap al Projecte Curricular de Centre

En les propostes realitzades per a l'elaboració del Projecte Curricular de Centre hi ha dues grans línies que són contraposades. Una comença amb els grans objectius i blocs de continguts —en la Reforma seran els Disseny Curriculars, primer nivell de concreció— i va detallant components fins arribar a la pràctica docent concreta que seria deduïda d'aquells —els tercers nivells de concreció de la Reforma—. En l'altra, el procés comença amb la reflexió sobre la pràctica concreta i utilitza els objectius i continguts generals com a elements de reflexió per veure quin sentit i finalitats tenen aquestes activitats. Si agafem aquest segon camí, és evident que aquesta reflexió ha de ser completada amb les aportacions de noves idees teòriques o pràctiques del camp de la didàctica, la pedagogia o la psicologia de l'educació que ajudaran a obrir nous camins i ens donaran altres perspectives d'acció educativa.

A continuació es descriu una proposta concreta realitzada en un centre públic. Vam aprofundir en un aspecte concret, la comprensió lectora, en què la majoria del claustre se sentia implicat. Per fer-ho vam aprofitat les reunions de claustre per debatre el tema i arribar a decisions sobre el treball d'aquest aspecte tot al llarg dels nivells de l'EGB.

Un treball d'aquesta mena és llarg i té diverses etapes.

- a) Qüestionar sobre alguns problemes que, després dels debats i del treball en equip, poden millorar.
- b) Aportar idees noves que puguin posar en qüestió algunes de les pràctiques i metodologies emprades al centre.
- c) Recollir la pràctica concreta de tots els membres de l'equip que treballen sobre el tema.
- d) En aquest darrer moment validarem tot el que ja fèiem bé i afegirem les noves idees i pràctiques a què hem arribat.

A la nostra escola, el tema de la lectura no era un tema nou. De feia temps ens preocupava, com a la majoria dels ensenyants, donat que molta de la informació que transmetem a l'escola l'articulem mitjançant la llengua escrita.

Ja fa temps, preocupats per la rapidesa lectora, ens vam interessar pels llibres que van sortir sobre la «lectura ràpida». Llavors, després de llegir les teories sobre les quals es fonamen-

taven, vam incorporar a la classe tota una sèrie d'exercicis que treballaven el fet més fisiològic del procés lector, relacionat amb els significants del codi escrit: fixació de la vista en el moment de captar les lletres; salt de la vista de l'esquerra a la dreta per anar aconseguint el ritme de les noves fixacions; salt de la dreta a l'esquerra en el canvi de ratlla, etc.; parts més identificables de les lletres, o les paraules, etc.

Tots aquests aspectes ens van portar a incorporar noves fitxes de lectura i nous exercicis per millorar l'agilitat motriu de l'ull i la memòria visual, exercicis que vam incorporar a les nostres pràctiques quotidianes i que, graduats per nivells, van passar a formar part del treball de l'escola i van ajudar a millorar aspectes concrets de la rapidesa lectora. Però passat un temps, vam començar a pensar que potser hi havia aspectes que no havíem tractat i que calia també replantejar-se i millorar.

Sempre hi ha nens als quals els costa llegir amb rapidesa i bona comprensió. Hi ha nens que aprenen a llegir i a escriure, però després es paren i estan molt de temps llegint entre setanta i noranta paraules per minut en veu alta i el ritme no canvia gaire quan llegeixen silenciosament. Si aquests nens no superen aquesta dificultat abans d'arribar a la segona etapa de l'EGB, els costarà molt estudiar. De fet, cal pensar que la velocitat i la comprensió sempre es mesuren amb uns textos narratius, l'estructura dels quals és la més treballada i és la de més fàcil comprensió per als alumnes. Si en aquesta mena de textos ja hi ha dificultats, la cosa s'agreuja quan es trobin amb lectures del llibre de text o de llibres de consulta que a més dels continguts més complicats, els plantegi una estructura força més difícil de comprensió.

A partir d'aquestes consideracions van sorgir a l'escola dos nuclis d'interès: a) Com

Exemple de preparació de textos per a la lectura ràpida

I
ha
anat
sovint
passejant

Piràmide de paraules per ampliar la visió.

els	nens
volien	tenir
molts	records
per	poder
trobar	solucions

Columnes estretes per fer saltar l'ull i acostumar-los a llegir les paraules d'un cop d'ull.

poble	El no existeix. La
desfer	guerra el va i ningú
preocupat	no s'ha de refer-lo.
riu	A la seva vora hi té un
xops	vorejat de, amb un

En un text eliminar algunes paraules concretes que s'escriuen al costat de cada ratlla, el nen les ha de llegir el més de pressa possible.

aviii anirem al zoo

Escriure només el tros de dalt de cada paraula i llegir-lo igual.

aconseguir que tots els alumnes milloressin la rapidesa i comprensió lectora alhora. b) Com ensenyaríem els nens a llegir textos que no fossin els que es treballen bàsicament a l'àrea de llengua.

Com a conseqüència d'aquest segon nucli de preocupacions, calia clarificar quin tipus de text es donava als alumnes a l'escola i aclarir la mena d'estructures que hi apareixen.

Una de les persones del claustre, la cap d'estudis, va aportar informacions i lectures sobre la temàtica dels processos lectors i l'aprenentatge de la comprensió lectora i també sobre tècniques d'aprenentatge i estudi,¹ es van passar fragments concrets que aportaven informacions sobre els models de lectura perquè, contrastant-los amb les pràctiques de cadascú, poguéssim veure on érem i quina posició preniem respecte a aquest tema. Després de debatre les lectures vam arribar a les següents conclusions:

El model «*top down*» de lectura, que se centra en la importància d'allò que el lector aporta a la lectura, dels seus coneixements previs, va reafirmar-nos en la importància que donem a l'escola a aquests coneixements i, per tant, que calia assegurar aquest aspecte a totes les àrees i nivells utilitzant les converses a classe, les preguntes prèvies, les explicacions i les discussions sobre el tema, les observacions de la realitat, etc. Asssegurant aquests coneixements per la verbalització reflexionada i per l'escriptura, eren la base per donar entrada a la lectura de llibres de temes diferents.

Per altra banda, vam veure que totes les activitats i exercicis de lectura ràpida que ja havíem incorporat a la nostra pràctica pedagògica estaven en la línia «*bottom up*», que se centra bàsicament en la descodificació. Nosaltres vam arribar a la conclusió que per fer un bon aprenentatge i per arribar a comprendre els textos, calia utilitzar elements d'ambdós models i que les propostes del model «*interactiu*», que

admet elements d'ambdós processos i que centra la seva atenció en el procés de relació de l'aprenent i l'ensenyant, lligaven més amb la nostra percepció del procés adequat per a un bon aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

A partir d'això, ens vam plantejar com estructurar la lectura a cada nivell. Per tant, calia precisar quina mena d'activitats continuàvem realitzant i quines introduïem com a noves, i això demanava conèixer amb tot detall quina era la pràctica real que es realitzava en aquests moments.

Per això vam proposar de començar fent atenció a les activitats amb què provocàvem el nen a fer hipòtesis predictives i interpretatives del text que llegia. Ens vam adonar que els retorns en la lectura —que en la lectura ràpida analitzàvem com a defectes que calia evitar— podien ser fins i tot positius; ja que mostren que el lector es preocupa pel significat i, davant d'una paraula o frase difícil que no ha entès, torna a llegir-la cercant un significat més adequat respecte a les hipòtesis formulades. També ens vam adonar que aquestes hipòtesis es poden fer des del nivell de les lletres a les d'una paraula o tot un fragment i, per tant, calia atendre els retrocessos que fan els nens en la lectura i parlar amb ells del perquè del seu dubte, tot relacionant-lo amb les seves expectatives del significat.

Això ens va donar una nova perspectiva de l'activitat de la lectura expressiva i en veu alta que es fa a l'escola. Demana una atenció als processos que es donen mentre es llegeix i no només en el resultat de la lectura. També ens vam adonar que tot el que féssim perquè un nen inventés sobre un text —a partir del títol, a partir d'un fragment o, simplement, una il·lustració—era molt positiu per al domini de la comprensió lectora i de la mateixa descodificació, la rapidesa lectora. En aquesta línia, tot i que a l'escola el treball de la creativitat ja donava força elements d'aquesta mena, vam incrementar les activitats com acabar una història que hem començat a llegir, canviar el final d'una història ja llegida, en començar una història preveure quina mena de conflicte es podrà originar, etc. Altres exercicis com reordenar un text que ha estat desordenat, delimitar textos que

1. El d'I. Solé i F. Smith sobre l'ensenyament de la comprensió lectora, el d'A. Nogueroles de tècniques d'aprenentatge i estudi, i part del de D. Cassany sobre l'escriptura.

han estat barrejats o la transformació d'un text en un altre d'estructura diferent —un conte pas-sat a còmic o a dramatització, etc.— poden ajudar, a més, a fer que l'alumne vagi interioritzant els components d'un text i els que asseguruen la seva coherència.

Les tècniques d'aprenentatge i estudi ens aportaven elements més directament relacionats amb el treball de les matèries i eren un nucli de preocupació del centre —de sempre hem estat preocupats pel procés d'aprenentatge dels alumnes a partir del tempteig experimental—, del qual la comprensió lectora resultava una part.

Al cycle superior hi havia un interès molt gran per coordinar les activitats que a partir de les converses i la reflexió amb els alumnes els podien ajudar a treure la informació dels textos escrits que els donàvem a les diferents matèries. A matemàtiques els problemes i la seva resolució eren un altre nucli de preocupacions relacionades amb el tema. A partir d'això es van establir propostes per al procés del subratllat i de l'elaboració d'esquemes i resums.

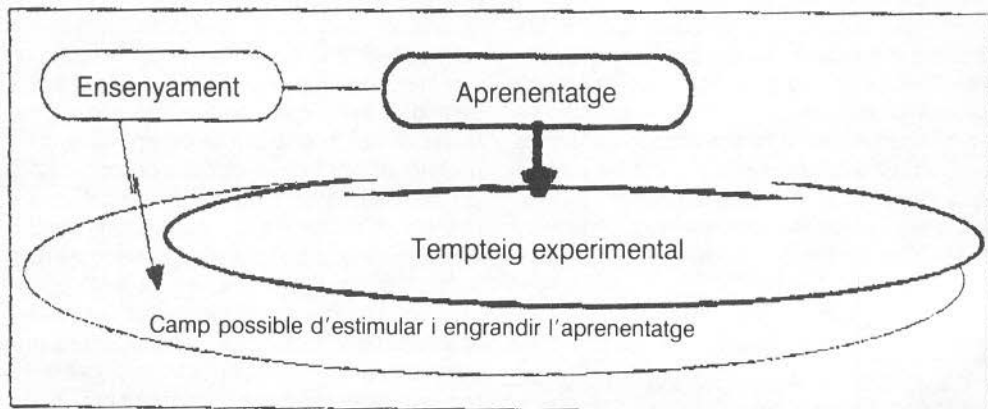
En passar al cycle mitjà, vam veure que el llibre de text no podia ser l'única eina del treball escolar i que el treball d'aquesta eina demanava sempre uns treballs previs que calia atendre al cycle mitjà i també al superior si es volia ser coherent amb l'aprenentatge dels alumnes.

Aleshores ens vam plantejar les dificultats del llenguatge científic, sobretot el vocabulari amb què estan escrits la majoria de llibres de consulta que proposem als nostres alumnes. Per això, es va acordar el treball previ dels conceptes —coneixement del tema o del món que es diu en els models de lectura— i el vocabulari específic de cada àrea abans de passar a les lectures de consulta del llibre de text o qualsevol altre material escrit. Això implica l'observació de la realitat i les experiències, per una banda, però també la conversa, preguntes estimuladores de les hipòtesis sobre la realitat, etc. que estimulin el progrés de l'aprenentatge de l'alumne (vegeu la fig.1). Igualment caldrà tenir en compte la capacitat de simbolització del dibuix d'observació, memoritzar el vocabulari d'un tema, fer guions seleccionant l'important d'un tema treballat. És a dir, donar a l'alumne tots aquells elements que l'ajudaran a la comprensió d'allò que pot llegir.

Un altre aspecte que també vam veure important va ser la introducció del llibre de text com a tal llibre i, per tant, saber interpretar els diferents components que li donen pistes per cercar la informació que ell necessita —els índexs de tota mena que hi poden aparèixer i altres elements com els títols.

Tenint en compte tots aquests diferents apartats, cada mestre especifica les activitats i

Fig. 1



es poden coordinar, ja que es veu en vertical l'evolució d'un aspecte i en horitzontal si es tenen en compte els diferents elements que configuren el treball de la comprensió lectora.

De tota manera, s'ha de dir que el treball no ha acabat i que en aquests moments ens estem plantejant què passa amb els diferents tipus de text. Hi ha una certa polarització segons la qual a la classe de llengua se centren en els narratius; cosa que no cal valorar negativament, tot al contrari, el treball sobre els contes és bàsic per al desenvolupament global dels alumnes i, en particular, per al foment de l'hàbit del gust per la lectura, predisposició bàsica per al progrés de la comprensió lectora. A la resta de matèries el nucli d'atenció és explicatiu; es treballa molt poc altre tipus de text. A més, sovint no es fan referències a les característiques de cada una de les estructures. Aquest aspecte cal treballar-lo al centre, ja que aques-

ta relació entre el tipus de text i la matèria ens ajudarà a donar coherència al treball de la comprensió lectora i, a més, facilitarà la diversificació de la presentació dels continguts conceptuals.

Totes aquestes reflexions i propostes ens fan avançar en la nostra tasca docent, ja que ens donen una visió més àmplia de com podem ajudar els nostres alumnes a aprendre. Si els nois i noies aprenen a llegir més comprensivament i amb una actitud més activa davant del text, se'n sortiran millor en tots els seus aprenentatges a totes les àrees i els haurem donat una eina que els facilitarà el seu aprenentatge autònom, «aprendre a aprendre».

R. M^a. Ramírez Palau

*Del grup de llengua de la segona etapa,
de Rosa Sensat*



Per veure'ls així, porta'ls al Tibidabo.

Al nou Tibidabo ells estan al seu ambient. I tu també. Perquè ho teniu tot per passar un dia fantàstic. Des d'atraccions emocionants com l'Aladino, el Piratxa, el Tibidabo Exprés, el Diàvolo i el Castillo Misterioso, fins a zones de descans, servei de seguretat, les millors vistes de la ciutat i tot allò que us vingui de gust per menjar i picar.

Pots venir al Tibidabo amb els teus alumnes el dia que vulguis, però sobre tot truca'ns abans per assegurar-te de que el Parc està obert.

Els grups escolars tenen quasi un 40% de descompte i una foto de tota la classe, de regal.

Porta els teus alumnes al Tibidabo. Veuràs com t'ho agraeixen.



Pl. del Tibidabo, 3-4. Tel. (93) 211 79 42. Fax (93) 211 21 11. 08023 Barcelona

LITERATURA I TELEVISIÓ

Com podem superar la nostra contradicció?

Darrerament, la *literatura per a infants i joves* és moda. Fins i tot revistes no especialitzades en aquest camp se'n fan ressò. Les opinions són diverses i força variades. El col·lectiu de mestres i bibliotecaris està molt sensibilitzat en el tema; els qui ja feien activitats per estimular la canalla a llegir, les continuen; els altres s'hi van incorporant. I, com les ones concèntriques, s'hi van afegint els Centres de Normalització Lingüística, que per Sant Jordi també organitzen trobades de nens amb autors; els Centres de Recursos, els Districtes i també les mateixes editorials.

Tota aquesta moguda s'aglutina a l'entorn d'un eix: que els bons llibres arribin a mans dels nens i dels joves i que, objectiu comú, els nens, i els no tan nens, llegeixin.

Per arribar a aquesta meta es fan seminaris i lectures; es publiquen llistes i reculls dels llibres que es consideren adequats per als nois i noies i s'intenta per tots els mitjans descartar tots aquells altres títols que no es consideren adients.

És obvi que davant d'un control tan sistemàtic i estricte, i atès que els criteris pedagògics són, en termes generals, els que inclinen l'opinió del seleccionador en un o altre sentit, els llibres que van a mans dels nens i joves són, per regla general, força *lights*, optimitzants, etc.

Aquesta és una banda de la història. La nostra, la dels adults, i de com ens ho muntem per engrescar la canalla a llegir.

A l'altra hi ha els destinataris de tants esforços. Els alumnes.

A tocar de l'any 2000, la nostra canalla i el nostre jovent són éssers totalment atrapats per la fascinació de la imatge, sigui mitjançant la pantalla del televisor o el monitor de l'ordinador. Els psicòlegs publiquen tot sovint els tants per cent que fan referència a les hores que els nanos es passen asseguts mirant la televisió. Els més grandets van al club de vídeo i lloguen pel·lícules gairebé a pes. I qui tingui fills adolescents sabrà que els temes que tant nois com noies escullen són, majoritàriament, sexe i violència. També sabrà que els temes que toquen entre ells (d'edats entre 14 i 17 anys), torna a ser sexe. (Ho faig o no ho faig? I si ho faig, què faig servir?) I com que són pocs o poques els qui acostumen a parlar amb els pares, s'asseuen davant la pantalla tot esperant que la noieta maca de la sèrie americana els mostri com s'han de comportar/decidir/actuar.

Podríem dir més coses dels nostres nens i joves, com per exemple, que llevat de les típiques excepcions, són extremadament conservadors, consumistes a dojo, poc solidaris, força inútils en aspectes pràctics, insolents, i que es creuen (perquè els ho fem creure) els reis del mambo. Un tant per cent molt elevat està a favor de la pena de mort, pensen en la futura professió en funció de la seva rendibilitat, i molt pocs s'interessen per la política.

Tot això tindria una importància relativa, prò-



pia de la fase de l'adolescència, si no fos perquè ells, dintre d'un any o dos, tindran dret a vot.

Aquest és el perfil ràpid dels joves als quals es dirigeix la literatura; una literatura, recordem-ho, força allunyada de la seva realitat, alleugerida i optimitzada.

Sota aquesta perspectiva, cal preguntar-se una vegada més fins quan els adults continuarem aplicant la tècnica de l'aviram i amagant el cap sota l'ala; protegint els nostres nanos a base d'aigualir-los les històries escrites i perllongant-los la incultura televisiva i cinematogràfica en la qual ells es mouen i consumeixen a dojo.

Aquest és el pinyol del tema.

Perquè, mentre per una banda som tan estrictes, per l'altra, els nostres nens i nois continuen empassant-se com si fossin xupa-xups sèries i pel·lícules on el missatge subliminal (o descarat, tot cal dir-ho) és evident: conservado-

risme i fascisme a raig fet. Ull per ull i dent per dent. Consumisme, masclisme i beneiteria a cabassos.

Lavors la pregunta és obligada: on són els comentaris i les crítiques de les sèries i pel·lícules per a nens i joves? Qui els dóna elements de contrast i d'opinió? Qui els ensenya a *veure* una pel·lícula, una sèrie? Per què incidim amb tanta preocupació sobre la qualitat o la conveniència d'aquest o d'aquell tema, i ens des preocupem de la cultura que els arriba via imatge? Potser fem com aquells pares que els sembla que la nena pot fer coses lletges després de les nou del vespre, però que abans no pot passar res...

Fa deu o quinze anys vam perdre el tren respecte a la televisió. Llavors, gairebé en tots els llibres se'n parlava despectivament i se l'anomenava «la caixa tonta» amb un intent, ingenu, de creure que el nen s'agafaria a aquest missatge. Vam menysprear aquest mitjà. Feia «progre» i antiburgès mantenir aquesta actitud i ens vantàvem que a casa no en teníem, de tele. Hagués estat més intel·ligent per la nostra part aliar-nos-hi i donar-li la volta. Com? Ensenyant els nostres nanos a veure-la, a tenir un esperit crític, a saber pitjar el botó en el moment oportú. I no ho vam fer. Vam optar per la postura intel·lectual del moment. Ens en vam riure. En vam dir pestes. Els nens de llavors són els qui ara lloguen les pel·lícules a pes.

Deu, quinze, anys després continuem amb la mateixa postura absurda i contradictòria. Ens aferrem a la desesperada als llibres prenent-los gairebé com la salutífera vacuna i esperem que els nostres nens i joves s'hi enganxin. Continuem dient amb temor reverencial que a «aquest, aquell i l'altre no li agrada llegir», i ens basquem fent taules rodones, seminaris i anàlisis profundes tot buscant la fórmula màgica per estimular-los a la lectura.

Quan ens enfrontarem a la realitat? ¿Quan ens atrevirem a acceptar que la realitat dels nostres nens i joves és diferent de com la voldríem, i començarem a unir esforços per, d'una vegada, donar-los eines reals de criteri i selecció?

¿Quan serem capaços d'incidir en els espots publicitaris que presenten les nenes com

a éssers carrinclons i cursis, o bé inciten a la crueltat amb bèsties i insectes?

¿Quan unirem en els jocs florals la narrativa i la poesia amb el guió de còmic i cinematogràfic?

¿Quan aconseguirem tenir a les televisions un equip que determini els nivells mínims de qualitat d'una sèrie per a nens i joves?

¿Quan hi haurà una crítica/contrast d'aquestes sèries i pel·lícules en revistes i altres mitjans que arriben als joves?

¿Quan, al costat dels llibres, hi haurà una llista de pel·lícules i de sèries?

¿Quan serem capaços d'explicar als nostres nanos què significa ser demòcrata, feixista, conservador, nazi, etc., sense que ens sentim incòmodes o diguem «és que això no hi és en el programa», o, «ja el tenim tan ple...»?

Probablement deu ser difícil muntar una pa-

rada d'aquest tipus, però si hem demostrat que podem fer-ho amb la literatura, per què no amb els àudio-visuals? Cal recordar només una cosa: la potència de la imatge és decisòria. Els nostres nens i joves es passen el dia enganxats al televisor.

Potser allò que ens frena és el sentiment no superat de considerar la televisió i el cinema un mitjà inferior, propi de la massa, aliè a la cultura. Contràriament, la literatura és art. Llegir és propi de persones cultes.

¿Haurèm d'esperar deu, quinze anys, per adonar-nos que l'autèntica cultura és la capacitat d'entendre, assimilar i poder opinar amb criteri sobre allò que ens envolta i que rebem a través d'estímul externs i interns?

Mercè Company
escriptora

EDICIONS DE LA MAGRANA

DIA DEL LLIBRE 91

L'ESPARVER

JOSEP ALTIMIR
La tinta del calamar

MONTSERRAT BELTRAN
On són les claus?

SALVADOR COMELLES
Set contes per a regal

ANDREU MARTIN I JAUME RIBERA
Tots els detectius es diuen Flanagan

ORIOI VERGÉS
En Joanot i en Tirant, de cavaller a cavaller

L'ESPARVER LLEGIR

En so vell i antic,
Antologia dels trobadors catalans
A cura de Ferran Gadea

La bossa o la vida,
Antologia del conte policíac
A cura de Manuel Ollé

FERRAN GADEA I ISIDOR CONSUL
Tirant lo blanc, guia de lectura

DAVID GOLDSTEIN
Mitologia jueva

JORDI SOLE I CAMARDONS
Text i context,
Lectures des de la sociolingüística

15 ANYS FENT LLIBRES



BARCELONA

a l'escola

L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca la tercera edició del premi «Barcelona a l'escola» amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats que es fan a les escoles sobre el coneixement de la ciutat.

Bases del Premi «Barcelona a l'escola». Curs 1990-91

PER A ESCOLARS

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola per alumnes de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
2. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicle on s'ha realitzat.
3. Els treballs dels alumnes hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS, les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que ens facilitarà l'exposició.
4. Es farà una exposició amb la totalitat dels treballs presentats.
5. Els alumnes participants seran invitats a una festa de celebració dels treballs realitzats i podran visitar l'exposició d'aquests.

PER A MESTRES

6. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola amb alumnes de 0 a 18 anys sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
7. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicle on s'ha realitzat.
8. Es presentarà un recull significatiu dels treballs realitzats pels nens, acompanyats d'una memòria didàctico-pedagògica que contindrà, com a mínim, les següents parts:
 - Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius i relacions curriculars.
 - Descripció de l'experiència.

• Materials i bibliografia utilitzats pel mestre.

• Materials i bibliografia utilitzats pels nens.

• Avaluació: reflexions entorn dels resultats.

9. La memòria anirà signada pel mestre o mestres que l'han realitzada, tot fent referència a l'escola a la qual pertanyen, i es presentarà per duplicat.
10. Els treballs dels nens hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS, les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que ens facilitarà l'exposició. Aquests treballs també s'inclouran a la modalitat d'escolars.
11. S'adjudicarà un únic Premi de 400.000 Ptes. en concepte d'avançament de drets de publicació.
12. El treball premiat serà publicat per la Direcció de Serveis Pedagògics-IME.
13. El jurat serà presidit per la Regidora d'Educació, Excm. Sra. Marta Mata, i format per representants dels diferents nivells educatius.
14. El veredicté es farà públic per l'Alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui, en el transcurs de la festa prevista en la modalitat per a escolars.

PER A AMBDUES MODALITATS

15. Les obres seran lliurades a l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Plaça de Sant Jaume, s/n, 2a planta, porta núm. 4.
16. El termini de presentació finalitzarà el 26 d'abril, a les dues de la tarda.
17. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
18. La participació al Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Ajuntament de Barcelona
Àrea d'Educació

UN TALLER D'HISTÒRIA: ELS MOLINS D'AIGUA I LA SOCIETAT DEL SEU TEMPS

Un taller d'història

La història és un conte fascinant que explica trossos del nostre passat. Però en els temps que corren —diríem que galopen—, els alumnes d'EGB, abocats de ple en el xuclador del futur, difícilment se'n deixaran fascinar. De fet, estan acostumats a un mercat que cada dia els ofereix alguna cosa més quant a tècnica o innovacions. I també a una oferta televisiva i informàtica en competència amb la lectura i la comunicació oral.

El «Taller d'Història» nasqué propiciat per l'equip de mestres de l'escola «El Cabrerès» de L'Esquirol, que havia adaptat els horaris per fer tallers una tarda a la setmana. La idea era oferir als alumnes unes activitats ben diferents de la rutina quotidiana que tant amargava alguns, especialment aquells que amb els anys, malgrat la predicació de l'ensenyament individualitzat, havien anat quedant despenjats del grup i convertint-se en víctimes d'un dels pitjors mals: l'avorriment. No inventàvem res, bufaven uns vents misteriosos, inconstants i imprevisibles de reforma. Així, doncs, una tarda a la setmana, els soferts alumnes podien triar entre mecànica o fusteria, màscares, teatre, fotografia, tapís, cuina o història. I la història, com que pecava d'academicisme, ho tenia força malament per deixar de ser un espantall. Per redimir-la i motivar futurs deixebles més enllaminats amb plàstiques i manualitats, teníem dos trum-

fos: 1) Revisar la història que els era pròxima, el seu passat i el del seu poble; i 2) sessió sí, sessió no, deixàriem la gàbia per desplegar-nos a la caça d'informació pels carrers o, encara millor, aniríem d'excursió aventurera cap a les ruïnes, salts i gorgs pregonos del nostre riu.

Un llibre de text parla de persones i fets, d'indrets que molt sovint no connecten amb les vivències i interessos del nen, però a més a més ho fa en unes dimensions planes, externes. Ara volíem immernir-nos en la història, envoltar-nos del mateix aire feréstec d'antany, palpar les pedres objecte del nostre estudi, esquitllar-nos entre les romagueres que devoren els vestigis. Caminant pel passat, recorrent el túnel del temps, la IMAGINACIÓ reconstruïa les vides de la gent, les imatges perdudes d'una època suggestiva, la de principis del nostre segle fins a la meitat; reproduïa una societat basada en el treball de la terra, filla directa del Neolític, que fou transformada a una velocitat sense precedents per la tecnologia.

Amb aquest treball volíem que els joves de l'era de la imatge i la informàtica es reconcilïessin amb el pas lent de la carreta de bous de la joventut dels seus avis; una reconciliació amb la història encara viva abans que el temps, amb una bufada, s'endugui els últims fragments. I encara més: descobrir la clau que ens obre el sentit del conte o narració històrica; la història com a reflexió i comprensió de fets i un punt de referència per al present i el futur.



Objectius del treball

- Conèixer una part de la història i l'economia locals.
- Reconèixer els fets històrics o tecnològics que marquen la fi d'un període i el començament d'un altre.
- Conèixer una activitat desapareguda: el funcionament dels molins d'aigua.
- Reconèixer la importància dels cereals i la seva transformació per a l'alimentació humana i del bestiar.
- Reconèixer la diferència entre una societat agrícola i una d'industrial.
- Observar l'agricultura i la ramaderia en un espai de temps per determinar-ne l'evolució.
- Observar l'evolució del treball humà en altres sectors durant el mateix període.
- Reconèixer la transformació de les activitats econòmiques i dels mitjans de comunicació i transport.
- Notar el canvi d'alimentació en el transcurs del temps.
- Observació de l'evolució urbanística del poble.
- Recollir costums i tradicions en desús.
- Exercitar-se en la tècnica de l'entrevista.
- Fomentar el gust per la investigació històrica.
- Fomentar el respecte pels vells.

Descripció del lloc

L'Esquirol és un poble del Collsacabra (Osona) que no arriba als 2000 habitants. Podríem dir que comença on acaba la Plana de Vic i la boira, a la falda de la Serralada Transversal que s'alça ben a prop amb cims de 1300 m. Assentat sobre una geografia irregular, els carrers s'han estirat seguint les carenes i a l'entorn de l'antic camí ral de Vic a Olot. La Gorga, un

afluent del Ter, hi neix i travessa el municipi formant salts, gorgs i engorjats d'incomparable bellesa, que per desgràcia no estan protegits com es mereixen de l'acció humana. Restes d'una trentena de molins, dels quals quatre encara no s'han aterrat del tot, concentrats en un curt espai del trajecte del riu, són testimoni que hi va existir una febril activitat de transformació de productes agrícoles en farina per al consum de persones i animals.

Actualment, la principal activitat econòmica del municipi es basa en el sector serveis. La construcció hi té molta importància, així com també algunes indústries tèxtils i mecàniques. L'agricultura i la ramaderia (actualment de pastura i especialment granges) tot i que ja no tenen la importància que han tingut històricament, sí que en tenen sociològicament, com a economia auxiliar i perquè hi ha una bona part de població dispersa en cases de pagès i en quatre poblets dels voltants que tenen concentració escolar a L'Esquirol.

Els molins d'aigua

Tota la informació inicial sobre el funcionament dels molins d'aigua la vam extreure del llibre *La despoblació rural i les masies del Collsacabra*, de Quirze Parés, un autèntic monument de l'erudició sobre aquesta comarca. És un inventari exhaustiu d'edificis existents i desapareguts, de fonts, coves i de tota l'activitat humana notable. També conté un petit estudi que recorre des de la prehistòria fins als nostres dies amb referència especial a l'època que ens ocupa, la primera meitat d'aquest segle, amb enyorança per la desaparició d'una manera de viure senzilla i natural que identificava l'home de la nostra pagesia amb l'home de la terra, el prototip genuí, idealitzat, de la manera de ser catalana i —per a alguns amb fe— cristiana. Estem parlant d'una època històrica en què l'ocupació majoritària de la població de la nostra comarca era el camp i el bosc. Els fills d'aquesta generació ja treballaran cada cop més en fàbriques tèxtils, serveis o oficis. Emigraran cap a centres poblacionals més grans, però sempre conservaran un vincle sentimen-

tal —encara que recelós— amb la vida a pagès. Recordaran amb amor aquelles escassetats lluminoses a l'aire lliure. Aquest, em sembla a mi, és l'apassionament que plana sobre l'ànima d'aquest llibre decisiu en la generació d'aquest treball.

Els molins eren cases bastides al costat mateix del riu i aprofitaven l'energia de l'aigua mitjançant preses al mateix llit o desviant el curs cap a basses laterals o pous de pressió. Uns forats fets a la pedra viva del llit del riu, que es repetien allà on sonava el topònim «molí de...», ens tenien ben intrigats: eren per aferrar-hi bigues de roure i puntals que sostenien l'estructura de preses i rescloses. D'aquí l'aigua es canalitzava de manera que incidís, fent-lo voltar, sobre un rodet connectat per una barra de ferro amb la mola sobirana que en girar esclafava el gra contra la mola inferior (jussana).

La riera de la gorga, que ha excavat a la pedra una gorja sinuosa, ha de salvar amb salts i cascades el desnivell que en pocs quilòmetres experimenta. Molts molins es construïren en aquests salts per aprofitar-ne la força natural. Gairebé sempre estan situats en paratges inhòspits, ensotats i bacs, freds i humits i, per acabar-ho d'adobar, de difícil accés, perquè, en estar tan engorjats, ni carretera hi solia haver, sinó un camí de bast per on ases i muls podien marrar el pendent baixant els sacs de gra i pujant la farina.

Dins dels molins també hi havia categories: des dels petits que molien només el gra d'una casa de pagès de qui depenien, fins als més importants que treballaven per pagesies de més d'un municipi. Els moliners dels primers ho eren temporalment i s'ocupaven en d'altres activitats al camp per a subsistir. Tots depenien de les pluges, de l'aigua: si n'hi havia poca, no podien treballar; per massa, més d'un cop havien hagut de fugir per cames perquè se'ls inundava el molí. A aquestes condicions de vida tan dures hi hem d'afegir la bronquitis que, provocada per la pols de la farina, afectava la majoria dels moliners.

La nova energia elèctrica i la maquinària més sofisticada anaven substituint els vells molins hidràulics. De primer, en alguns llocs coexistien per aprofitar la força gratuïta de l'aigua, però

l'aiguat de 1940 acabà definitivament amb els últims molins de la contrada, els quals, amb la independència que els oferia l'electricitat, s'instal·laren en llocs més segurs i ben comunicats i es transformaren en farineres que, en alguns casos, es convertirien en les fàbriques de pinso actuals.

La societat del seu temps

Per tenir una visió global ens interessàvem també pel marc social d'aquesta primera meitat del segle xx, que és l'època de desaparició dels darrers molins d'aigua. Com vivien aquells avantpassats nostres? Els nostres avis i besavis han estat la generació que ha viscut els canvis més espectaculars de tota la història de la humanitat. En les nostres entrevistes, els vells encetaven temes com el de l'habitatge, les cases sense aigua corrent ni banyera, els sistemes d'il·luminació i calefacció, els oficis perduts, els canvis urbanístics del poble, el vestuari, les festes i diversions, els jocs i joguines, temes que només d'abordar-los ja es disparaven i exigien més informació i recerques per poder-los completar. És a dir, el nostre treball en generava multitud d'altres que ja aparcàvem fins a l'any següent. Però no els vam poder completar per culpa del nomadisme a què ens aboca l'eterna provisionalitat d'alguns mestres, fet que ens converteix en gitanos de l'ensenyament.

Organització

El taller constava d'una part teòrica on el professor explicava la història i el funcionament dels molins. Aquesta explicació s'acompanyava d'algunes fotocòpies i dibuixos i esquemes a la pissarra. Als alumnes (que eren de sisè, setè i vuitè), se'ls demanava que prenguessin apunts de les explicacions i de la terminologia i vocabulari essencial que els facilitaria la comprensió i la comunicació en el transcurs del treball. En aquesta faceta volem destacar l'interès i aplicació d'alguns alumnes que presentaven tots els símptomes de l'anomenat fracàs esco-

lar, perquè, essent d'un ambient rural i aïllat, sentiren com una prolongació dels seus interessos cognoscitius el tema dels molins.

Una altra activitat que es realitzava a l'aula era la preparació d'entrevistes i enquestes. Entre tots elaboràvem les preguntes que de vegades exigien respostes concretes i en altres casos deixaven el camí obert per a l'esplai del record dels entrevistats. En tot cas recollien les curiositats, la intriga dels alumnes, que es fixaven sovint en aspectes que no pel fet de ser tangencials deixaven d'il·luminar racons dels objectius de l'estudi.

Les entrevistes podien ser de tres menes: concertades prèviament amb un personatge que sabíem que disposava d'informació que ens convenia, d'abordatge als vianants al mig del carrer i finalment al Casal dels Avis, on l'entrevista solia convertir-se en una tertúlia amb participació de diversos interlocutors.

En aquestes entrevistes els alumnes utilitzaven el bloc d'apunts per anotar les respostes i de vegades la cassette, cosa que els va permetre obtenir algunes transcripcions de converses molt fresques i naturals.

A classe seleccionàvem el material, en corregíem l'ortografia i es passava a màquina, mentre altres feien dibuixos, o el que s'esqueia, per compaginar el treball. També, autònomament, funcionava un grup que es dedicava a fer les fotografies que havien d'acompanyar algunes explicacions del text.

Un altre aspecte interessant del treball fou la recerca entre els familiars, i així com l'escorcoll de les golfes de cada casa per trobar-hi objectes que il·lustrassin les informacions que anàvem rebent: des de brasers fins a joguines antigues o algun estri vetust, desfilaven per la classe i ens permetien fer exercicis descriptius de llengua per incloure al treball.

Finalment, no cal dir que la cosa més agradable per a tots era anar a la Gorga a veure les ruïnes dels molins i reconstruir-ne els mecanismes, el funcionament; descobrir-hi el que el temps ens amagava amb un espès mantell de vegetació o sentir, allà mateix, amb el fons de l'aigua remorosa, un vell moliner explicant les seves vivències tan suggestives que era com si veiéssim una pel·lícula.

Quatre conclusions

Amb la nostra experiència hem vist que es pot fer història (no TOTA la història) d'una manera viva i atraient. Que l'escola pot deixar de ser un reclòs laboratori de fórmules donades de l'exterior per imbricar-se en la seva comunitat immediata. Que el problema no és tenir programacions ben fetes, sinó trobar unes activitats que siguin més engrescadores per a tots. Que els mitjans de comunicació i els continguts de l'ensenyament, l'oferta televisiva i l'allau informàtica tendeixen a uniformitzar les informacions i a incomunicar individus i famílies de la comunitat. Calen iniciatives que equilibrin

aquesta tendència fomentant la lectura, la recerca i la conversa, començant per casa i arribant a la gent més diversa per enriquir i aprofundir la pròpia personalitat.

Josep Casadesús i Calvó

Bibliografia

PARÉS I GANYET, Quirze, *La despoblació rural i les masies del Collsacabra*, Ed. Fundació Salvador Vives Casajoana, Barcelona 1985.
 VINYETA, Ramon, *Les Gorgues*, Ed. Montblanc, Granollers 1961.

EL NÚVOL DE COTÓ



Històries commovedores de
EL NÚVOL DE COTÓ
 que faran somriure
 els lectors més petits.



A partir de 4 anys



Títols publicats:

No ho facis, això!
 Tony Ross

La Jenny i el Fabricant de Problemes
 H. Oram - Tony Ross

En Jack i el monstre
 R. Graham - S. Varley

EDITORIAL TIMUN MAS

Llibres per a l'escola

LA XARXA

Una autèntica biblioteca on els nois i les noies —els més grans i els més petits— poden trobar tot allò que els interessa.

novetats

123. Contes, volum III.

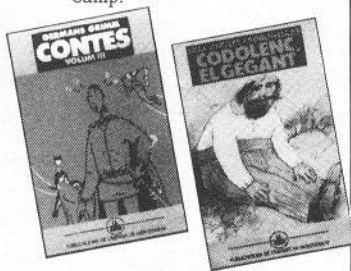
Germans Grimm

Un dels tresors més preats de la literatura universal.

124. Codolenc, el gegant

Fina Anglès i Soronellas

Un cant a l'amistat, al goig i a paisatges del Priorat i del Baix Camp.



darrers títols publicats

119. Perot, el lladre espavilat

Toni Matas

120. La sorprenent història

d'en Joan-No-me'n-recordo
Antoni Dalmases

121. Cançons per a la pau

Toni Giménez

122. La capa esquinçada

Josep M. Ramon

Preu de cada volum:
625 pts.



EL TINTER DELS CLÀSSICS

De Ramon Llull a Salvador Espriu i Mercè Rodoreda. Els grans autors catalans a l'abast dels infants.

Llibres ben escollits, magníficament il·lustrats, amb introduccions (sobre l'autor i sobre l'obra) i amb un glossari de paraules i expressions difícils.

novetats

25. El mariner de sant Pau

Jacint Verdaguer

Dibuixos: Roser Rius

Una suggestiva rondalla catalana, contada per la prosa màgica de mossèn Verdaguer.

26. Poesies

Joan Salvat-Papasseit

Dibuixos: Arnal Ballester

Selecció adequada per a nois i noies de l'obra d'un dels poetes catalans més importants del segle XX.



darrers títols publicats

22. Dos contes

Joaquim Ruyra

Dibuixos: Irene Bordoy

23. La flor romanial

Antoni M. Alcover

Dibuixos: Max

24. La Renaixença

Antoni Rovira i Virgili

Dibuixos: Madaula

Preu de cada volum:
350 pts.



LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

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

novetats

55. El rector de Cucunyan

Alfons Daudet

Dibuixos: Mabel Piérola

Un conte clàssic, que ha fet les delícies i alhora ha esgarriat molts milers d'infants.

56. L'estrella que volia tenir cua

Jaume Cela

Dibuixos: Joma

Una tendra història d'estrelles que fan amistat amb tres germans.



darrers títols publicats

51. El món inventat

Joles Sennell

Dibuixos: Miquel Calatayud

52. Cloc-cloc

Maria Assumpció Ribas

Dibuixos: Marta Balaguer

53. El sabater Martí Avdieitx

Lleó Tolstoi

Dibuixos: Mercè Llimona

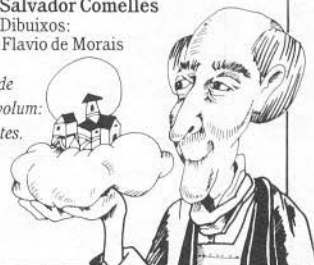
54. El dia que el sol es va adormir

Salvador Comelles

Dibuixos:

Flavio de Morais

Preu de
cada volum:
725 pts.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

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

EL FANZINE, COMUNICACIÓ I LLENGUATGE AL CICLE SUPERIOR D'EGB

El *fanzine*, més que una revista escolar

Si parlem de *fanzine* i no simplement de revista escolar al cicle superior, no és només pel fet de modificar el nom sense més ni més, sinó que aquest canvi respon a una actitud diferent respecte al treball a realitzar, que té molt a veure amb les característiques psicològiques dels nois i noies d'aquestes edats, per un costat, i amb les característiques que definirien un *fanzine* per l'altre.

El *fanzine* que podem trobar-nos pel carrer és un tipus de publicació allunyada dels canals habituals de distribució, i aquest és un factor potenciador d'una estètica absolutament particular, molt lligada als gustos d'una adolescència en molts casos marginada, i amb una selecció de temes no mediatitzada per una censura editorial més encarada cap a aspectes de marketing que no cap a la selecció de temes realment atralents i motivadors per a un important segment de la joventut.

Per què, doncs, un *fanzine* a l'escola? No hi ha dubte que els nois i noies de 11 a 15 anys, pre-adolescents i en plena etapa de qüestionament i contestació rebel davant «l'establert» a la classe i a l'escola pel professorat, no troba la majoria de vegades a la revista «clàssica» de l'escola un espai on lliurement (?) exposar els seus punts de vista, crítics en la majoria de casos, amb els exposats pel professorat, i les seves propostes. El *fanzine*, per les característi-

ques abans comentades, podria ser el marc d'expressió idoni on exposar les seves opinions, queixes o projectes. En canvi, no hem d'oblidar que amb alumnes d'11 a 14 o 15 anys, la presència d'un professor a l'equip de *fanzine* es converteix en imprescindible com a coordinador del treball, i que si es realitza orientant en la confecció concreta de la revista, però deixant un marge important de llibertat en l'elecció i presentació dels temes als alumnes, pot potenciar una pràctica que els permeti, ja en cursos posteriors, realitzar autònomament el seu *fanzine*. En el cas que el professor volgués prendre altres atribucions més enllà de l'assessorament tècnic, la denominació de *fanzine* i el que una activitat d'aquest tipus pretén, quedaria reduït a una qüestió purament formal, seguint les mateixes pautes que en la confecció d'una revista d'escola tradicional, això sí, amb un nom a l'alçada dels temps.

Un altre aspecte important a favor del *fanzine* davant la revista tradicional, radicaria en les diferències quant a interessos i manera d'expressar-los entre els alumnes del cicle inicial i cicle mitjà, i els del cicle superior. Es presenta prou difícil que un alumne de 6è., 7è. o 8è., amb problemes i interessos pre-adolescents molt acusats, faci seva una revista en la qual una part important es troba plagada de dibuixets de pàrvuls o contes de nens i nenes de 7 o 8 anys. És, per tant, inherent a la proposta del *fanzine* al cicle superior, la realització d'una revista es-

ELS SET ERRORS



DIBUXX ORIGINAL

Andres Lumbreras

DIBUXX D'ORDINADOR

Xavi Bueno

Parteix aquests noms amb dos línies rectes, t'han de quedar els mateixos noms.

GERMAN
MANUEL
MARISA
ISABEL

Treu els pals que et faci falta, t'ha de quedar "vuit" en castellà.



FINS LA PROPERA REVISTA

colar pròpia dels alumnes del cicle inicial i una altra per als alumnes del cicle mitjà, sense descartar la possibilitat de realitzar exemplars conjunts en casos especials.

Fem un *fanzine*

El punt de sortida que serveixi de motor a la realització del *fanzine* escolar pot ser divers: des de portar un periodista a l'escola per explicar la seva feina, fins convidar un grup de *fanziners* perquè expliqui la seva experiència, o visitar la redacció i centre d'impressió on donen vida a la seva revista.

Fer un *fanzine* a l'escola requereix una doble via d'apropament a la realització del projecte: per un costat, com ítem dins la programació de llengua, i per l'altre, la tasca concreta de confecció periodística del *fanzine*. En el primer apartat s'emmarca la reflexió i aprofundiment sobre el llenguatge informatiu i els seus instruments bàsics per poder enfrontar-se amb instruments tècnics apropiats a l'elaboració del *fanzine*. En aquest sentit alguns dels punts a abordar en aquest primer moment serien:

- L'entrevista i l'article periodístic: exercicis referents al resum, la síntesi i la successió ordenada d'idees (introducció, cos i conclusió del text realitzat), relació entre fets (causa, conseqüència i ordre), el pas del llenguatge narratiu al periodístic, etc.
- El llenguatge humorístic: la sàtira, el llenguatge del doble sentit.
- Els còmics: teoria, parts i passos a seguir en la confecció d'una historieta.

El treball estricte de confecció del *fanzine* hauria de portar-se a terme emmarcat en tallers dins l'àrea de pre-tecnologia, o fora de les hores de docència de matèries clàssiques del currículum educatiu, amb la finalitat de poder-li dedicar el temps necessari a la seva realització i no veure's aclaparat amb la celebèrrima premsa per acabar els programes establerts. Amb aquesta planificació, la periodicitat òptima seria d'un *fanzine* d'aparició trimestral, tres per curs escolar, amb dedicació d'un mínim de divuit

hores a cada número. Dins de la que seria l'activitat periodística, i comptant que la base del coneixement a aquest nivell de llenguatge ha estat ja treballada a l'aula, els aspectes a abordar als tallers de *fanzine* específics serien:

1. Enquesta prèvia entre els alumnes del cicle superior per conèixer i delimitar els temes d'interès que, segons aquests, haurien de trobar-se en el *fanzine*, i posterior tabulació dels resultats obtinguts.

2. Una vegada seleccionats els temes que més puguin motivar els seus potencials lectors, concreció de les seccions i la seva ordenació al llarg de la revista; allò que anomenaríem «l'estructura interna del *fanzine*». És important realitzar l'enquesta prèvia a cada número, ja que moltes vegades els temes d'interès són conjunturals i poden veure's modificats d'un número a l'altre en el transcurs del mateix curs escolar.

3. Repartiment de seccions entre els *fanziners* del trimestre (el nombre ideal de membres de l'equip de revista, si es treballa com a taller, es pot situar entre els 15 i 20 alumnes), i posada en marxa del treball periodístic amb la selecció de notícies i temes en concret a desenvolupar. Paral·lelament, els equips de redacció hauran de compaginar el seu treball creatiu amb la revisió i correcció ortogràfica i sintàctica del material ja elaborat.

4. Posteriorment, i ja com a pas definitiu, vindria la composició i impressió final del *fanzine*. Són moltes les solucions a emprendre segons les característiques infraestructurals de l'escola. Des d'un equip en un possible taller d'informàtica encarregat d'aquest treball, fins a un equip dins del propi grup de *fanzine* encarregat de passar a màquina els articles, per realitzar posteriorment la seva impressió en offset a la mateixa escola, si es pot comptar amb màquines d'impressió, o portant-les a l'impressor del barri o poble per efectuar el tiratge corresponent.

En qualsevol cas, la realització d'un *fanzine*

no ha de dependre de les possibilitats materials amb què es compti, sinó de la iniciativa de l'alumnat i, és clar, del professorat, per convertir aquesta interessant proposta en realitat.

Conclusions.

Una experiència d'aquest tipus presenta una sèrie d'aspectes que la caracteritzen com a molt positiva, tot i que origina un esforç superior al normal per al professor o grup de professors que la portin a terme. A més de representar un element importantíssim de motivació per a l'alumnat, al qual entusiasma i fa reaccionar positivament, serveix perfectament com a element d'integració d'alumnes amb poques possibilitats de participar en el treball quotidià de la classe a causa de les seves capacitats o actituds. Això és degut al fet que la contribució de cadascun dels integrants de l'equip en la mesura de les possibilitats individuals col·labora al funcionament del projecte i es veuen reflectides en un producte final —el *fanzine*— les aportacions personals de cada individu. Una altra característica important des de la perspectiva de l'educador resideix en el caràcter interdisciplinari del *fanzine*. A partir d'ell, els alum-

nes treballaran no només aspectes relacionats amb l'expressió escrita, sinó que amb la compaginació d'espais, disseny, maquetació i dibuixos ens apropiarem al treball més aviat plàstic, i en molts dels articles de fons o entrevistes estarem treballant qüestions relacionades amb les ciències naturals (temes d'ecologia, sexologia, etc) o ciències socials (problemes concrets de la localitat, o experiències realitzades a l'escola), així com en la confecció de gràfics en els quals es reflecteixen els resultats d'enquestes, aspectes de matemàtiques (percentatges i d'altres ítems d'estadística bàsica).

Com a conclusió, i a més a més dels avantatges que comporta aquesta activitat de cara tant a l'aplicació de coneixements adquirits a l'aula sobre un treball pràctic interdisciplinari, com també de cara a la dinàmica d'equip potenciadora de la integració dels individus marginats en els hàbits i continguts acadèmics de la classe, s'ha de destacar com a objectiu fonamental el fet que els alumnes adquireixin la consciència que la qualitat d'una informació es mesura en funció del seu contingut i no de la infraestructura material mitjançant la qual es transmeti.

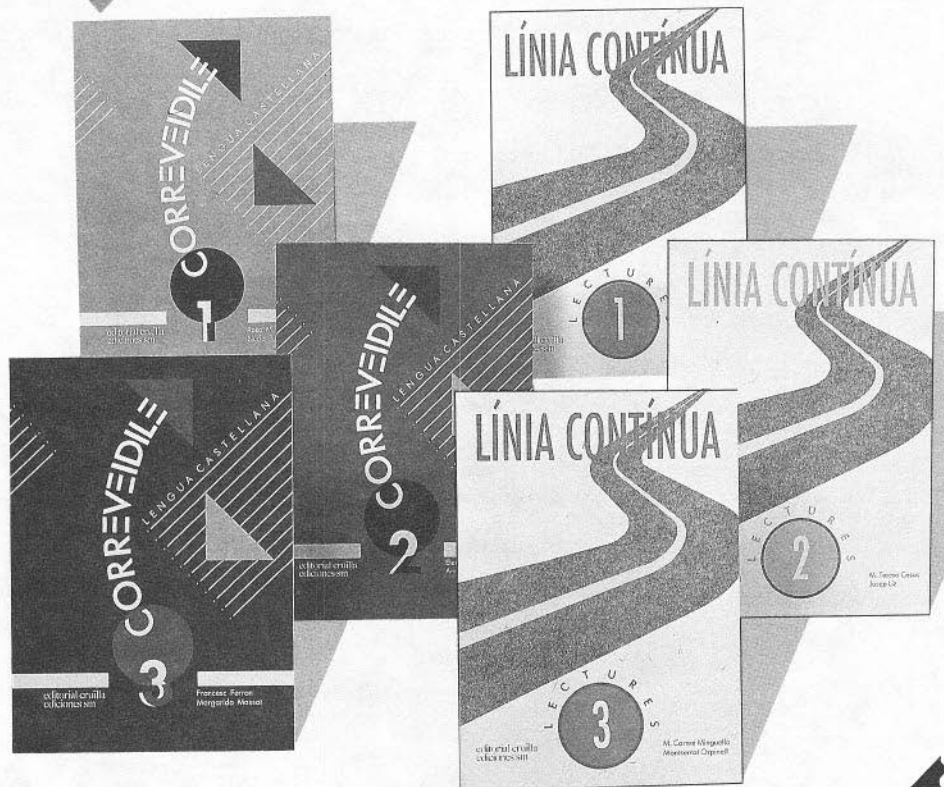
Antoni Bardavio Novi

NOVETATS
EGB

LÍNIA CONTÍNUA

envepe

La sèrie de llibres Línia contínua presenta un enfocament dinàmic i innovador de l'aprenentatge de la lectura, amb l'objectiu de formar lectors «eficaços».



CORREVEIDILE

Són tres llibres de llengua castellana per als tres cursos del cicle mitjà, pensats per a alumnes que tenen el castellà com a llengua introduïda en segon lloc a l'escola.

Comercialitza: CESMA, S.A.

Progrés, 294-296 · tel. 383 10 11 · 08912 Badalona (Barcelona)

editorial cruïlla

NOVETATS
SANT JORDI

**Temps
de Sant Jordi,
temps de llegir,
temps de Cruïlla.**

emexpe



Comercialitza CESMA, S.A.
Progrés, 294-296 · tel. 383 10 11 · 08912 Badalona (Barcelona)

editorial cruïlla

HOME FUNCIONAL O DRET A LA INTIMITAT?*

Intimitat i esfera social

En el seu cèlebre article: *La crisi de l'Educació*, Hannah Arendt es preguntava sobre la nova manera de tractar el nen com si fos un petit adult, tot exposant-lo a la vida pública: «Quant més la societat moderna suprimeix la diferència entre allò que és privat i allò que és públic, entre allò que només pot créixer a l'ombra i allò que demana ser mostrat a tothom a plena llum del món públic, dit d'una altra manera, quant més la societat interposa entre els afers públics i els afers privats una esfera social on les coses privades esdevenen públiques i a l'inrevés, més difícils posa les coses als seus nens, que, per naturalesa, tenen necessitat d'un aixopluc segur per tal de créixer sense ser molestats».

Hannah Arendt considera desastrós el fet que uns nens, és a dir, uns éssers humans en formació, que s'estan fent, siguin exposats a la llum de l'existència pública. El nen, escriu, necessita ser protegit perquè el món no el pugui destruir. I el món necessita ser protegit perquè l'onada dels qui arriben nous no el devasti. Podem observar l'acció conjugada de diferents factors que, en l'esfera social, contribueixen a la interpenetració del món públic i del món privat. Hi ha la dels mitjans de comunicació àudio-visuals que penetren sense cap violència en el mateix cor de la intimitat de la llar, realitzant una intrusió permanent de la vida pública i traient així els nens del món protegit de la in-

fància. Aquests mateixos nens suporten la llum d'uns potents fars que els enfoquen per descobrir les més íntimes particularitats del seu ésser. Per exemple, els fars enlluernadors de la ciència dels quals l'escola també s'apodera en nom de l'objectivació científica. El projecte de coneixement total del nen adopta cada vegada més la forma d'avaluacions intempestives, com si l'avaluació dels nens pogués substituir la transmissió dels coneixements i dels valors, l'acció educativa.

La lliçó de la publicitat a casa i a l'escola

Els joves telespectadors són víctimes de la publicitat. Segons François Mariet, professor de màrqueting, el 40% de les decisions de les compres de les famílies provenen del fills. Arriba a la conclusió que cal explotar comercialment els nens lligant-los tan aviat com sigui possible a unes marques i a uns productes: «aquesta socialització al consum és un element de l'educació contínua dels nens i un repte de la política comercial de les marques». He tingut ocasió de denunciar les necessitats imposades als nens per les tècniques de la publicitat. En aquest moment es tracta de, gràcies al desenvolupament de la televisió, persuadir els pares perquè permetin que els nens la mirin i, al ma-

* Article publicat a «Infància», núm. 59 (març-abril 1991), pp. 6-10.

teix temps, suggerir als anunciants que difonguin, per exemple, anuncis de productes alimentaris a les hores de menjar. No és casualitat que Mariet faci valer el seu títol d'especialista en educació. Això fa que pugui legitimar la publicitat com un element de «l'educació contínua». D'aquesta manera, mantenint la confusió entre educació i publicitat comercial, l'empresa publicitària s'adorna de virtuts positives, i esdevé, més que l'escola, un element d'èxit social, com sosté Mariet: «la moda classifica i desclassa més que els resultats escolars». Si un nen fos bon alumne de la televisió, tindria per això millors oportunitats d'èxit?

S'ha repetit tant que l'escola s'hauria d'obrir a la vida i que aquesta era una condició indispensable per a la seva adaptació al món actual, que ha acabat obrint-se moltíssim a les influències externes. Aquesta obertura ha afavorit la intrusió en la intimitat del nen, ultrapassant els límits d'allò que és legítimament acceptable en l'àmbit de l'escola. Per modernitzar la pedagogia, i sobretot, per realitzar un model d'home deduït de les pràctiques més habituals de la vida quotidiana, un home funcional, que viu en una arquitectura funcional i que consumeix una alimentació funcional, es va inventar una lectura que també havia de ser funcional. El mercat està inundat de literatura pedagògica que predica les virtuts del funcionalisme. Per citar un exemple entre altres, la pedagoga Nicole Herr preconitza l'ús del diari des dels dos anys d'edat per formar lectors eficaços. Per realitzar aquesta «gesta» pedagògica no hi ha res millor que l'ús de la publicitat. Penjar cartells d'anuncis que els nens ja coneixen per la televisió, escriure en lletres grosses un anunci, el desenvolupament cada cop més ràpid de petits textos publicitaris, tot això té l'objectiu confessat d'ensenyar a llegir funcionalment. Ni tan sols els passa per la imaginació que això reforça els efectes de la publicitat. Sigui com sigui, el nen es troba sota la influència de la publicitat dintre de la mateixa escola.

Seguint el camí començat per Nicole Herr, l'inspector d'educació Christian Guillaume proposa als pares un ventall impressionant d'exercicis que es poden fer durant 8 anys (entre els

dos i els deu anys), i això amb l'única finalitat d'ajudar l'escola en el perillós acte d'ensenyar a llegir. Descobrir els títols, la pàgina dels esports, seccions, com per exemple el temps, la lota, la televisió, tots aquests exercicis tenen com a objectiu relacionar el diari amb la vivència de la televisió. Es parteix de la base que el nen veu les mateixes rúbriques anunciades per escrit a la pantalla. L'horòscop, la lota, els petits anuncis, els fets diversos, les propagandes dels hipermercats: així es practica el funcionalisme lèxic que al mateix temps afavoreix el condicionament reforçat d'unes pràctiques que resumeixen, sembla ser, la condició de l'home mitjà.

Amb el seu desig d'obrir-se al món, l'escola amplia l'acció dels mitjans de comunicació de massa i contribueix a formar consumidors mitjans. No hi ha gaire distància entre el projecte de François Mariet i el de Christian Guillaume. En un cas l'objectiu declarat és aprendre a llegir funcionalment, la qual cosa s'oposa a aprendre a llegir culturalment, en l'altre, es defensa la llibertat televisiva del nen, ja que aquest podria, com un adult, controlar la seva relació amb la televisió. Però en tots dos casos es legitima l'ús de la publicitat, que esdevé un element fonamental de la socialització. Perquè, remarca Nicole Herr, el vocabulari és el de la vida, el de la seva vida. En definitiva, la funció de l'escola seria fer homes funcionals ajustant els nens al món dels mitjans de comunicació, en el qual ja se'ls suposa submergits. Prospectes, diaris, anuncis, tot posat al mateix nivell i sota el flamant títol d'«escrits socials», s'identifiquen amb la veritable vida i reforcen, en lloc de frenar, els efectes massificadors dels mitjans de comunicació. És ben cert que des d'ara l'escola escolaritza nens telespectadors i que ho ha de tenir en compte. Però no fusionant-se demagògicament amb els procediments dels mitjans de comunicació. L'escola ha de proveir-se dels mitjans per comprendre qui són els alumnes actuals, telespectadors abans de ser alumnes. Ho ha de tenir en compte per entendre's a si mateixa en la seva acció i en els seus objectius. Els objectius de l'escola, potser és una casualitat, ja no són els mateixos, és a dir, saber

protegir els nens del món i transmetre'ls-el. Els diferents textos relatius a l'ordenació del ritme de vida assenyalen aquest canvi. Ho fa palès la nota de servei del 28 de juny de 1989 sobre els programes acadèmics d'acció cultural: «L'acció cultural en l'àmbit escolar té com a objectiu obrir l'escola a les realitats contemporànies.» Això significa un canvi enorme. Fins ara, l'escola preparava per al món, actualment l'escola immergeix en el món.

La lliçó de sexualitat al parvulari i a la televisió

L'home funcional té una mirada asèptica sobre el seu propi cos. No es neix home funcional, hom s'hi torna. Una bona recepta: ensenyar allò que no s'ensenya i no ensenyar allò que s'ensenya.

El 5 de febrer de 1990, en una cadena nacional de televisió, els telespectadors francesos van poder veure una lliçó sobre sexualitat infantil presentada en forma de treballs pràctics en una classe de parvulari. La sessió no estava improvisada. El psicoanalista Tony Lainé i el realitzador Daniel Karlin havien necessitat dos anys per preparar-la amb la mestra. Es va convidar un nen de 5 anys a treure's els pantalons per exhibir els seus genitals a la classe i a la càmera. Per calmar les nombroses crítiques que només provenien de persones privades, es van avançar dos arguments.⁷ El primer és sobre l'anada col·lectiva als vàters, «on sembla que els nens passen l'estona comparant-se», diu Karlin. Cal fer el mateix a classe? El segon és sobre el nen que es va exhibir dient que era voluntari. No deixa de ser fort invocar el lliure arbitri d'un nen de cinc anys a l'interior d'una classe i sota l'ull de les càmeres.

La lliçó de sexualitat és un exemple totalment contrari a allò que deia Louis Guilloux:⁸ «El secret és la mateixa vida. Tot el que va contra el secret atempta contra les fonts més fines de la vida. Quant més em repugna la mentida, més aprecio el secret, sense el qual no és possible la vida, ni l'amor, ni l'art. Per totes aquestes raons considero que el pudor és la primera de

les virtuts(...) No hi ha ningú al món que tingui el dret sobre un altre fins al punt d'obligar-lo a despullar-se en contra de la seva voluntat.»

La lliçó d'avaluació a l'escola i per a tothom

Abans existien els alumnes dolents. Hi havia tota una literatura que ens feia simpàtic o antipàtic el personatge del fons de la classe. L'avaluació, aleshores, era de vegades injusta, però era empírica i artesana. Darrera el fracàs escolar hi havia amagades moltes raons i molt diverses. Per part de l'alumne podia ser el rebuig passiu o actiu, el desinterès, l'avorriment, la incomprensió, l'hostilitat cap als mestres o cap a les assignatures, les ganes d'evadir-se i moltes altres raons.

Ara, l'avaluació es fa a nivell nacional. Els textos oficials han aparegut en forma de «Complements als programes i instruccions del 15 de maig de 1985». Ara es tracta d'assegurar que tots tenen les condicions per obtenir uns bons resultats escolars, d'ajudar cadascú a progressar i de crear un treball d'equip. L'aplicació a nivell nacional es va fer després de la publicació de l'informe del Rector Migeon.⁹ Aquest informe va ser encarregat pel Ministeri d'Educació que volia tenir un informe sobre la lectura escrit per un físic. Es va organitzar en tot l'àmbit nacional una avaluació dels coneixements adquirits pels alumnes quan arribaven al segon curs de parvulari i a 6è curs de Bàsica.* Aquest examen massiu no es pot comparar amb res del que es feia abans. Tots els nens passen les mateixes proves i tots poden ser classificats segons uns criteris objectius estrictament quantificables. Aquesta avaluació rep la qualificació de formativa i de diagnòstica.

Estranyes associacions de paraules: avaluar i formar, avaluar i diagnosticar. Perquè l'avaluació, que pretén ser científica i d'àmbit nacional

* Nota de les traductores: l'original diu «à leur entrée au cours élémentaire deuxième année, et à l'entrée en sixième» que segons el sistema educatiu de l'Estat Espanyol seria 2n de Parvulari i 6è de Bàsica.

té per objecte conèixer tots els nens mitjançant les comparacions que són possibles gràcies a l'existència dels ordinadors. Tot ha de ser avaluat: els alumnes, els ensenyants, les assignatures. Especialment els alumnes, ja que Migeon escriu: «Un principi fonamental de regulació de tot tipus d'acció és conèixer les característiques dels objectes sobre els quals es treballa; en l'educació nacional, l'objecte són els mateixos alumnes»

Els «objectes de l'acció» només cal que aguantin força! Per fi coneixerem «els camins cognitius que segueix el nen». A més, aquesta «avaluació clarament formativa» s'ha de recolzar en dades objectives «precedents de l'anàlisi de les característiques socio-culturals de l'alumne». El procés d'objectivació del nen es recolza sobre dos conceptes sociològics plens de pressuposicions. Però hi ha més: els ensenyants-avaluadors seran avaluats per un altre equip, ja que «l'avaluació d'un equip per un altre equip és perfectament concebible». És la història del regant regat. Però, qui avaluarà els inventors de l'avaluació nacional?

En aquesta obsessió avaluativa en la qual l'avaluació es transforma en una finalitat per si mateixa, l'examen massiu dels nens es considera com una formació contínua dels ensenyants en l'avaluació formativa. És el moment d'un gran enrenou nacional perquè això permet de «mobilitzar tot el cos d'inspectors tant per l'elaboració dels exàmens com per dinamitzar el conjunt de la campanya».

El temps de l'últim de la classe s'ha acabat. Un alumne ja mai més no serà comparat amb el grup irrisori que formen els altres trenta alumnes restants. Des d'ara «l'ensenyant podrà situar cadascun dels seus alumnes enfront dels objectius fixats en el pla nacional, també podrà situar-los en relació a col·lectius diferents o més nombrosos d'alumnes».

Oblidava el més essencial: l'objectiu proclamat de totes aquestes operacions és aprendre a llegir. Si no arribem a ensenyar-los a llegir, podrem demostrar, almenys, de manera científica, que no saben llegir. Tenim un Ministeri d'Educació. Podríem dir-li Ministeri d'Avaluació. Publicitat, sexualitat, avaluació. De vegades l'o-

bertura que tant s'havia desitjat desemboca en el «millor dels mons».

Estimada Hannah Arendt, realment és molt difícil sortir de la crisi de l'Educació. Crec que comprenc millor les seves opinions: «L'educació ha de ser conservadora per preservar allò que és nou i revolucionari en cada nen» i «Em sembla que el Conservadorisme en el sentit de Conservació és l'essència mateixa de l'educació, que sempre té com a tasca embolcallar i protegir alguna cosa, el nen contra el món, el món contra el nen, les coses noves contra les coses antigues, les coses antigues contra les noves».**

Liliane Lurçat

Referències bibliogràfiques.

1. ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, Gallimard, Idées, 1973. Publicat a «Partisan Review», 1958.
2. LURÇAT, Liliane, *La connaissance totale de l'enfant*, «Esprit», n. 11-12 (1982).
3. MARIET, François, *Laissez-les regarder la télé*, Clamann-Lévy, Paris 1989.
4. LURÇAT Liliane, *Les besoins et les droits des enfants, notamment ceux qui ont des besoins prioritaires*, Conseil de la coopération culturelle. Année Internationale de l'Enfant. Strasbourg 1979.
5. HERR, Nicole, *J'apprends à lire avec le journal. De deux à huit ans*. Retz, Paris 1988.
6. GUILLAUME, Christian, *J'aide mon enfant à apprendre à lire. De deux ans jusqu'à dix ans*, Retz, Paris 1988.
7. KARLIN, Daniel, *Interview au Figaro*, mardi 13 mars 1990.
8. GUILLOUX, Louis, *Carnets*, 1921-1944.
9. *La réussite à l'école*. Rapport du recteur Migeon à Lionel Jospin, ministre de l'Etat, ministre d'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, CNDP, 1989.

** Hanna Arendt precisa: «Això només és vàlid en l'àmbit de l'educació o més exactament en el de les relacions entre un nen i un adult.»

NOVETATS

BASSIS, Henri. *Dialogues sur l'égalité*. Lyon: Aleas 1990

Extracte de l'index:

En guise d'advertissement au lecteur: la bataille de l'Education Nouvelle, quelle signification historique en cette fin de millénaire?; Le sens d'un savoir, c'est de casser quelque chose que je croyais savoir; Apprendre l'Histoire, ou l'interroger sur toutes ses faces?

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure, 1990 (Apertura)

Extracte de l'index:

Teorías sociológicas del contexto pedagógico; Poder, control y principios de comunicación; Modalidades pedagógicas visibles e invisibles; Educación y democracia: algunos comentarios.

BRUGUERA I TALLEDA, Jordi. *Diccionari ortogràfic i de pronúncia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1990

Compendio de estadísticas relativas al analfabetismo. París: UNESCO, 1990 (Informes y estudios estadísticos; 31)

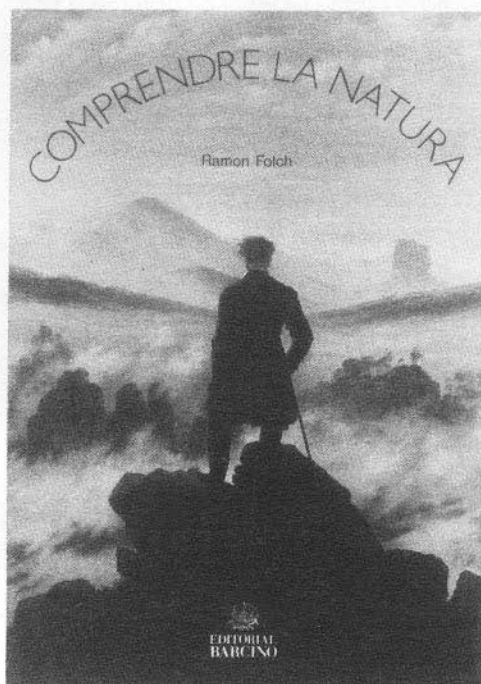
L'Enseignant aujourd'hui: fonctions, statut, politiques. París: OCDE, 1990

Extracte de l'index:

La profession enseignante — son rôle crucial; Les enseignants dans les pays de l'OCDE: quelques données et questions fondamentales; La profession d'enseignant: son attrait, et la question du recrutement; Le processus pédagogique: recherches et grandes

orientations; Nouvelles tâches, nouvelles responsabilités; Le corps enseignant aujourd'hui: une vue globale du problème.

L'Estadística en el vostre món. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, 1990 (L'estadística en el vostre món; 1) 2 v.



Extracte de l'índex:

Treure un cinc; La loteria de la classe; Coneguem la nostra classe; Jocs d'atzar; La pràctica ens ajuda a millorar; Taules estadístiques.

FOLCH, Ramon. *Comprendre la natura: els organismes i els sistemes naturals terrestres dels Països Catalans*. Barcelona: Barcino, 1990

Extracte de l'índex:

El món inorgànic; Els factors climàtics; Les plantes; Els animals; La natura, equilibri de factors.

FONT, Pere. *Pedagogia de la sexualidad*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona: Graó, 1990 (Materiales para la Innovación Educativa; 2)

Extracte de l'índex

Planteamiento general; Educación sexual en la escuela; Orientaciones para educadores/as; Orientaciones para trabajar con los padres; Recursos pedagógicos.

GRABE, Sven. *La Educación ambiental en la educación técnica y profesional*. Santiago de Chile: UNESCO. OREALC, 1989 (Serie educación ambiental; 24)

Extracte de l'índex:

Aspectos y riesgos ambientales; Sistemas de educación técnica y profesional; Formación de los profesores.

Guia de centres d'atenció a la infància en risc social. Barcelona; Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar Social. Dir. Gral. d'Atenció a la Infància, 1990

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE «EDUCACIÓN Y LENGUAS» (13: Sitges: 1987). *Las Lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona: Horsori, 1990 (Seminarios; 21)

Extracte de l'índex:

La paz y la comprensión internacional como problemas globales en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras; La unidad de Europa y la diversidad de lenguas; La Comunidad Europea y las lenguas; Las lenguas menos extendidas en Europa en la enseñanza primaria; La lengua catalana en un marco internacional.

TONUCCI, Francesco. *Olimpiades '92 amb ulls d'infant*. Barcelona: Barcanova, 1990

Biblioteca Rosa Sensat
desembre 1990

MACAULAY, David, *Blanc i negre*, Aura Comunicació, Barcelona 1990.

L'autor és més conegut entre nosaltres per obres de coneixements, com *Nacimiento de una catedral*, *Nacimiento de una ciudad romana*, etc., publicades per l'editorial Timun Mas.

Aquesta primera publicació destinada al públic infantil, amb la qual Aura Comunicació comença a trepitjar fort en el món de la literatura infantil, constitueix, al mateix temps que un joc d'imatges i paraules, un autèntic repte cara a estimular l'observació i la imaginació de nens i adults.

Mitjançant canvis en la il·lustració i una atrevida compaginació, se'ns presenten quatre històries, sense relació aparent entre elles.

A primera vista les diferents tècniques utilitzades per a il·lustrar cada una de les històries ens deixa perplexos i tenim la impressió de trobar-nos davant d'un llibre molt enrevessat, que segueix un ordre desconcertant.

Si passem els fulls amb una mica d'atenció veiem els lligams que relacionen les il·lustracions aparentment incoherents. Fins i tot sense llegir els textos, comencem a adonar-nos que el llibre que tenim al davant ens presenta potser una única narració.

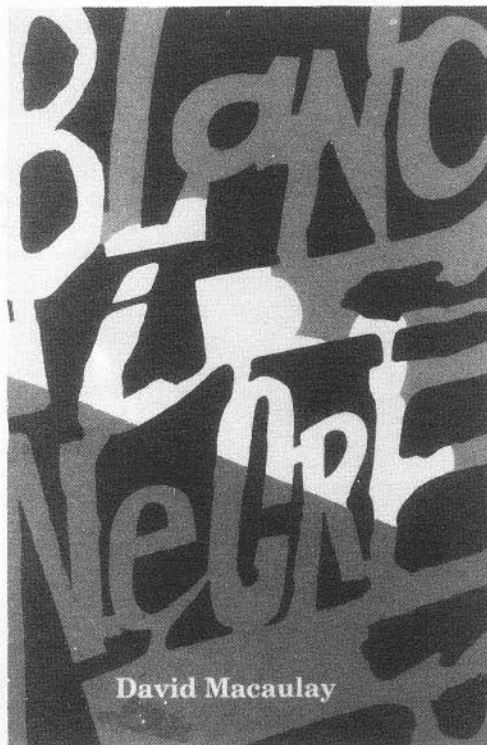
La història central, una família formada pels pares, un nen i una nena i un gos, ens va donant la pista del llibre, que, en realitat, fa una proposta d'observació de les nocions de temps i de memòria.

El nen del tren, difuminat entre aquarel·les, és el fill petit d'aquesta família i el seu primer viatge sol ens trasllada al món dels records i dels somnis, cercant en la nostra memòria, al mateix temps, els moments en què la por a l'inconegut ens ha jugat una mala passada.

El lladregot, que ha fugit i s'amaga entre les vaques negres i blanques gràcies al seu camuflatge de presoner, és l'innocent gosset.

El llibre, en conjunt, forma un joc divertit i entretingut.

Cada nen o cada adult hi podrà veure allò que la seva imaginació vulgui suggerir-li, ja que el final deixa un interrogant obert a qualsevol plantejament.



David Macaulay

Per als nois, a partir dels 8 anys, les possibilitats són múltiples. La seva capacitat d'observació els farà descobrir detalls que l'adult haurà passat per alt i el seu ull, més ràpid i capaç que el de l'adult, buscarà els personatges i els detalls i les connexions entre ells.

Per als més grans, pot ser un estudi suggerent de la compaginació i de les tècniques d'il·lustració.

L'obra ens presenta una proposta diferent, que enllaça amb *Wally* o amb dibuixos del japonès Mitsumasa Anno.

La cura amb què l'autor ha realitzat els textos i les il·lustracions i la novetat del plantejament converteixen aquest llibre en un desafiament imaginatiu interessant. El llibre ha estat guardonat amb la Caldecott Medal, 1991.

Anna Gasol



AIKEN, Joan, *El pèrfid loliocell*. Destino, Barcelona 1990 (Col. Destino Juvenil).

Libre de butxaca que conté set contes amb una mitjana de vint pàgines, amb una il·lustració en blanc i negre cadascun, més aviat de caire realista.

Joan Aiken ens ofereix un recull de contes amb el seu estil característic, on el realisme es barreja amb tocs de màgia i colors de poesia i d'humor.

La major part dels relats posen en escena animals més savis, bons i coratjosos que els humans que els envolten. Desfilen sota els nostres ulls un ocell que teixeix magnífiques teles, gats que a més de ser músics són tan agosarats com per salvar de la mort un noi empresonat, garses, animals de pura invenció, etc...

La narració alterna amb els diàlegs en un estil àgil i amè. Tot plegat fa que sigui una obra de lectura molt agradable per a nois i noies a partir de 12 anys. Bona traducció de Jordi Sala. Pot ser interessant de fer remarcar als lectors com con-

tes meravellosos es poden situar en llocs i èpoques modernes.

F. Samuel-Lajeunesse

HUGHES, Shirley, *Andrés echa una mano*, Altea, Madrid 1990 (Col. Altea Benjamin).

Libre de butxaca, molt il·lustrat. Una il·lustració a cada pàgina. Text breu, lletra grossa i frases curtes i senzilles. Una festa d'aniversari d'un company d'escola serveix per a donar seguretat a Andrés, un noi molt tímid que no vol deixar de la seva manteta. Només quan la seva amiga Marta comença a plorar, el noi fa un esforç per oblidar-se d'ell mateix i consolar la nena.

Si fos més curt, podria llegir-se a partir de 7 anys, ja que el tema interessaria nenes i nens d'aquesta edat. La llargària del text el fa adequat per a 8 anys. També la il·lustració tan reduïda complica la comprensió.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 8 anys.

Anna Gasol

MEBS, Gudrun, *Tin y Pya solos en casa*, Espasa Calpe, Madrid 1990 (Col. Austral Infantil).

Libre molt il·lustrat, amb una il·lustració a cada full, en blanc i negre i color. Lletra gran i una compaginació que permet deixar molts blancs i marges.

Els pares de Tin i Pia se'n van de casa, per tres dies, cansats de les baralles del dos menuts. Ells fan la gran festa, ja que podran fer tot el que vulguin i saltar-se totes les prohibicions habituals.

De mica en mica descobreixen que és més aviat avorrit estar sols,

encara que puguin seguir tots els capricis.

Acabaran jugant a ser bons nens i faran una gran arribada als seus pares. També per a ells ha estat molt dura la separació i no han aguantat els tres dies fora de casa. Molt ben descrites les reaccions dels petits protagonistes i el que acostumen a ser situacions conflictives en els infants.

Un fi sentit d'humor travessa tota la narració i unes divertides il·lustracions complementen l'entretinguda història.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 8 anys.

Sadurní Tudela

SALES, Sklenitzka, *El llit d'en Pol*, Cruïlla, Barcelona 1990 (Col. El vaixell de vapor. Sèrie blava).

Libre dividit en 9 capítols curts amb il·lustracions en blanc i negre a tota plana, a raó d'un o dos a cada capítol. Lletra grossa i bona maquetació.

En Pol és un nen de 7 anys al qual cada nit, abans d'anar a dormir, el seu pare explica una història. El seu llit, les seves joguines i la seva habitació es transformen o prenen vida en funció de la història contada.

Una va de pirates, l'altra del tren, una altra del Pol nord, d'un partit de futbol..., d'aquesta manera en Pol no té cap excusa per no voler anar a dormir i pot gaudir de la companyia del seu pare per a ell solet.

La lletra grossa, la quantitat de diàleg i la fragmentació de l'obra en capítols totalment diferents permet que un jove lector de la mateixa edat d'en Pol llegeixi una història cada nit i pugui fer volar la seva imaginació com en Pol i fer l'hora d'anar a dormir més divertida. Pre-

senta amb claredat la relació pare-fill.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 7 anys.

Marta Padrós

SOLER I AMIGÓ, Joan, *Mitologia catalana*, Barcanova, Barcelona 1990 (Col. Mitologia).

Una molt útil, amena i necessària introducció al coneixement dels mites catalans a partir, principalment, d'una bona selecció de les principals llegendes, creences i costums de la nostra cultura popular.

Tot i que l'obra està dirigida al públic infantil i juvenil, també pot aju-



dar moltíssims adults a descobrir el ric llegendari català i al rastreig que s'ha fet dels nostres mites, dues coses que ens foren nega-

des per culpa d'una equivocada, deformada o nul·la educació, en aquest com en d'altres camps, durant la fosca i llarga època franquista.

L'obra està ben presentada i ben escrita.

Les il·lustracions, a tot color (18 en total), són espectaculars, una mica dures, s'acosten a l'estil del còmic, sobretot les que són en blanc i negre. Potser per això els falta quelcom de subtilitat i gràcia màgica.

Deixa una mica en mal lloc, i globalment sense precisions, l'adaptació o transformació que el cristianisme va fer dels vells mites.

Es recomana per a la lectura individual a partir de 13 anys.

M^a Eulàlia Valeri

EUFEMISMES

Malament quan no podem dir les coses pel seu nom. És un símptoma de mal funcionament. Vivim en una època d'eufemismes. A mi, no m'han agradat mai. Fins i tot no m'ofèn el que em va passar l'altre dia. Vaig pujar a l'autobús i un xicotet d'uns deu anys va manar al seu company que em deixés seure. Ho va dir ras i curt: —Tu, deixa seure aquesta vella.

En canvi, m'hauria indignat haver escoltat: —Tu, deixa seure aquesta senyora de la tercera edat.

Ja començo a ser vella, o almenys alguns em veuen d'aquesta manera. Llei de vida, que diu el meu Cinto.

Una colla de la classe ha fet un buidat d'eufemismes lligats a la guerra del Golf. Una guerra, i aquesta no és una excepció, intenta dissimular la realitat i, per fer-ho, falsifica el llenguatge.

La colla ha trobat que es parla dels ministres de Defensa, quan no són altra cosa que els ministres de la Guerra. Els «danys col·laterals» és una realitat terrible, perquè significa el nombre de baixes, els morts, per dir-ho pel broc gros. Quina conya això de morir per culpa del «foc amic». I n'hi ha molts més.

També és curiós recollir tots els adjectius que reben els pacifistes. És penós, que diu el meu nét, veure com els han arribat a desqualificar. Des d'aquesta pàgina senzilla els vull fer arribar una abraçada.

És clar que la colla de la classe de tot en treu profit i m'ha proposat que a partir d'ara un «suspens» sigui un «suficient baix» o un «excel·lent de l'altre costat del mirall».

Mireia Puig



◆
**EL PALAU
GÜELL**
◆

Un llibre àmpliament il·lustrat per a conèixer cada detall d'un dels nostres tresors artístics amb el qual Gaudí, marca l'inici de la renovació en l'arquitectura europea de finals del segle XIX: el Palau Güell, declarat per la Unesco patrimoni de la Humanitat.

◆
**HISTÒRIA GRÀFICA
DEL MOVIMENT
OBRER
A CATALUNYA**
◆

Sindicalisme, solidaritat, guerra civil, marxisme, antifranquisme, progrés... Des de fa 150 anys, Catalunya ha estat la capdavantera en la lluita social.

Recull gràfic per recordar els moments i la gent que, al llarg de la història, han fet possibles els avenços socials.

◆
EMPÛRIES
◆

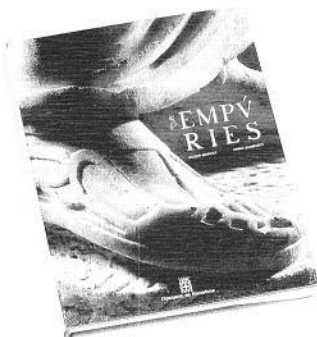
Viatgeu 2.500 anys a través de 250 imatges.

Un recull gràfic i documental, rigorós i amè, que us permetrà conèixer, com si hi fóssiu, el jaciment arqueològic més visitat de Catalunya. Versions en català, castellà, anglès i francès.

◆
**EL MÓN
DELS
DINOSAURES**
◆

Els dinosaures són rèptils que van viure durant l'era mesozoica, fa uns 150 milions d'anys. Llavors el món pertanyia als rèptils, monstres de formes que regnaven com a sobirans absoluts als mars juràssecs.

La naturalesa els havia atorgat l'organització més completa.



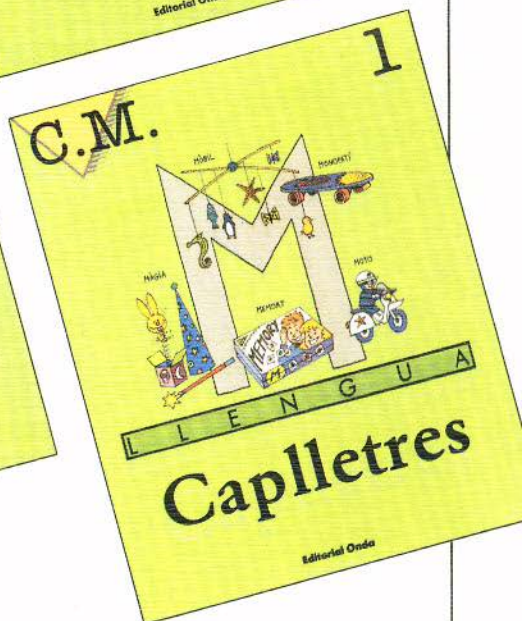
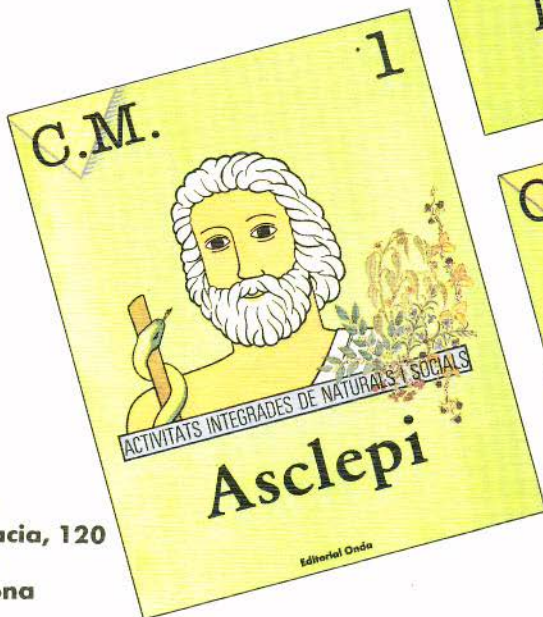
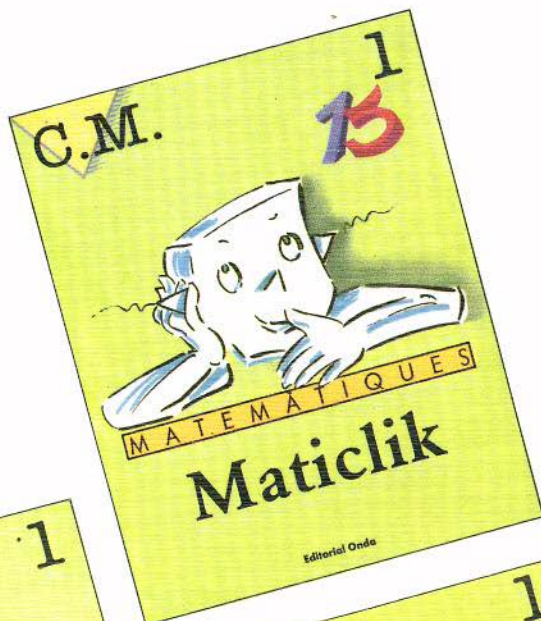
Diputació de Barcelona

NOU CICLE MITJÀ

CAPLETRES 1 i 2

ASCLEPI 1 i 2

MATICLIK 1 i 2



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

NOVA

COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT