

Seixanta anys de drets humans

Aquest mes de desembre estem de festa. Celebrem seixanta anys de la proclamació solemne de la Declaració Universal dels Drets Humans, la qual va tenir lloc un fred 10 de desembre de 1948 en el si de les aleshores incipients Nacions Unides.

Tots estarem d'acord que aquell somni no s'ha convertit, de moment, en realitat. Un món consternat per la guerra, la bomba atòmica, el nazisme i el feixisme va posar en aquell moment un llistó molt alt per a les generacions futures, en proporció directa al sentiment de desfeta col·lectiva que regnava a tots els racons del planeta. La humanitat havia fracassat, i molt, en l'intent de resoldre els conflictes per la via del pacifisme i la no violència, i calia esmenar amb profunditat els factors que havien conduït el planeta gairebé al col·lapse.

Seixanta anys després continuen existint guerres, bombes atòmiques i ideologies totalitàries amb pràctiques sanguinolentes basades en la violència, l'autoritarisme i el racisme. Però permeteu-nos que ho diguem clar: ni de bon tros amb la intensitat i la magnitud viscuda durant el segle XX. I aquesta declaració fràgil, menystinguda, esbatussada a tort i a dret per la dura realitat de molts països que en el fons no se la fan seva, hi té un cert mèrit i, en conseqüència, és mereixedora d'un determinat reconeixement.

Ara que acaba l'any, volem aprofitar per sumar-nos a aquesta efemèride, que valorem com a positiva, i que ha d'esperonar-nos en l'afany de lluitar per un món millor. No som ingenus, i sabem que no es tracta d'un text perfecte. Va ser fet amb ulleres liberals i valors eurocèntrics, d'acord. No va disposar d'un mecanisme de garanties per al seu acompliment i alhora un sistema sancionador per als infractors, és veritat.

Però la declaració és allí, perenne, i apareix quan el diàleg entre posicions culturals confrontades la reconeixen com a un pacte de mínims, i ens ajuda a no caure en el relativisme ètic absolut, que no és poca cosa. No tenim res més que agermani tots els pobles i les nacions del planeta al voltant d'uns valors i d'uns principis tan bàsics i fonamentals, i cal valorar-ho.

Felicitats a tothom, doncs, perquè la declaració és patrimoni de TOTA la humanitat, i d'aquí neix la responsabilitat de vetllar-hi. Nosaltres, l'any 2009 el seguirem destinant a treballar de valent per tot allò que se'n desprèn, en concret de l'article 26 que parla sobre l'educació, i ens recorda que es tracta d'un dret universal i que té un profund valor públic. Molt bona entrada d'any nou, i que en els mesos que ens esperen, tot i no estar marcats per aquesta xifra tan rodona al voltant dels drets humans, vegem petites passes, petits gestos que ens permetin mantenir l'esperança, una esperança gens romàntica sinó inspiradora de compromís amb la lluita constant per la dignitat humana i per la justícia.

Anàlisi sobre el tractament de l'ensenyament de la literatura a l'ESO en el currículum vigent a Catalunya. L'article tracta de les novetats que hi ha com a noves vies que s'han d'aprofitar i també comenta les competències bàsiques.

Ensenyar literatura a l'ESO avui

*Albert
Vilanova*

Què és literatura? Es pot fer frontera entre textos literaris i textos no literaris? Sabem dir si un text és literatura o no? Què ens pensem cadascun de nosaltres que és literatura? Què ens n'han dit? Algú dirà: potser no recordem què ens n'han dit, però distingim perfectament entre què és literatura i què no ho és perquè només cal aplicar sentit comú.

És clar. Sentit comú. La literatura es distingeix. Es percep. Qualsevol persona amb formació secundària sap veure la literatura en un text, de vegades també la sent de llavis d'algú. La literatura es reconeix a primer cop d'ull perquè presenta símptomes clars. El gran problema és que són difícils d'explicar. La literatura és una mena de micro-organisme, no gens inofensiu, que pul·lula pel món en petites o grans poblacions, que fa niu en els humans i es contagia amb facilitat més o menys gran. Hi ha persones que els costa més identificar-ne que d'altres, que hi estan més avesats i n'han fet la seva professió. Per al comú dels humans, però, la literatura, com les malalties comunes, se sospita de seguida.

Ara, cal conèixer el concepte ortodox de literatura per anar pel món? I per anar pels passadissos dels instituts? Podem llegir literatura sense necessitat de reconèixer-la? O, més encara, podem esdevenir lectors

experts sense haver-hi estat formats? Segurament sí. La formació del lector depèn de molts condicionants, sobretot de la personalitat individual, però també de la sort d'haver fet cas de la recomanació adequada en el moment adequat. Ara mateix recordo el cas d'un vell amic meu, estudiant de secundària de fa molts anys, branca de ciències, que un estiu es va polir Proust sencer. És el component casual i misteriós de la literatura.

Consultem, per si de cas, què ens diuen els erudits. Vegem les quatre accepcions del mot «literatura» del diccionari de l'IEC¹ (que no inclouen el mot «literari, literària...» en la seva redacció):



«Literatura»:

- Art d'escriure i de llegir, coneixement de tot el que ha estat escrit.
- Activitat que, per mitjà de l'escriptura, es proposa més un fi estètic que no pas didàctic.
- Escrit o parlament que divaga entorn d'un tema concret, del qual desatén la part pràctica o interessant.
- Conjunt d'obres relatives a una disciplina o a un tema, bibliografia.

Tinguem en compte, a més a més, que la definició de «llengua literària» del mateix diccionari (*llengua que s'usa en escriure, amb una tendència a la unitat i a l'elevació respecte al llenguatge quotidià*) d'entrada ens indica que la literatura, en la seva tendència a usar un llenguatge «elevat», fuig de la vida en sentit vertical, és a dir, se n'allunya del tot i accedeix a estrats superiors, més propers a l'espiritualitat que a la quotidianitat. Ens ho posen difícil, si hem d'instruir adolescents...

1. IEC. *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1995.

4 Literatura per a joves

Però tornem a les quatre definicions de més amunt del mot «literatura»: veiem que la quarta identifica literatura amb text en general, mentre que les dues primeres se centren en l'objectiu estètic de la pràctica literària i la tercera separa literatura de tota aquella col·lecció de textos de què parlàvem abans. És a dir, que l'ortodòxia associa el terme literari a l'ús de la llengua per obtenir bellesa i tot seguit plaer. Esquemàticament:

text > text literari > bellesa > plaer
--

Aquesta és la significació clàssica i també contemporània d'expressions com «fi estètic», «art d'escriure» o «competència estètica», en llenguatge LOE: cal gaudir de la llengua per ella mateixa, sense que importi gaire o gens allò de què la llengua parla: una emoció, un temps, un amor antic... I no és ben bé això, diríem. El sentit comú i el criteri dels especialistes ens diuen que hi ha molts textos de ficció que no són literatura perquè els falta qualitat i complexitat i, al mateix temps i com a conseqüència d'aquesta puntualització, ens tiren per terra el judici de tot un senyor diccionari, que ja és dir: podem concebre textos escrits, els quals anomenarem (sense complexos) obres literàries, que consisteixen en invencions versemblants terriblement atractives, però que els falta l'ànim estètic pel que fa a la llengua usada. No pel fet que hi ha hagut un cert tractament de la realitat (còpia, versemblança o invenció) ja en direm literatura. La literatura és alguna cosa més. El problema és haver de marcar la frontera, si n'hi ha, entre uns textos i uns altres.

És sabut que de literatura no se'n parla més que en dos únics àmbits: espais d'ensenyament (secundari i universitari) i revistes literàries o suplementos literaris de revistes. I prou. En total, quatre gats. En la realitat, els alumnes de secundària són la majoria massa social del país consumidora de literatura entesa en sentit clàssic (i, de moment, hem parlat de qualitat, complexitat i ànim estètic) i, en conseqüència, que quan són adults deixen de llegir-ne i, per tant, no s'hi pot comptar; i, pel que fa al segon àmbit, els erudits, estem parlant de tan poca gent i tan mal avinguda que difícilment mai forjaran un discurs unitari que pugui aportar claus útils als docents. Com que uns quants són, a més, els qui fan els diccionaris, ja tenim servida la paradoxa. Els savis no ens ajuden.



Foto: Miquel Garcia Torres

Si ens centrem en el tractament de l'ensenyament de la literatura en el currículum vigent a Catalunya, observem que l'objectiu *h* de l'Educació Secundària Obligatòria és «Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, textos i missatges complexos en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas, en aranès, i *consolidar hàbits de lectura* i comunicació empàtica. *Iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura*».² Aquesta preocupació per la lectura es recupera més endavant en l'article 7, relatiu a les competències bàsiques, on es diu que «Els centres *fomentaran la lectura en totes les matèries*, com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències bàsiques i per a l'adquisició dels objectius educatius de l'etapa».

Observem, doncs, que cal ser optimistes. Més encara, s'ha d'aprofitar la circumstància que els alumnes que el 2008 estudien l'ESO en

2. Decret 143-2007, de 26 de juny d'Ordenació de l'ESO.

6 Literatura per a joves

instituts públics tenen un perfil bastant diferent d'aquells que van començar-la a principi dels anys 90, quan les TIC eren inexistents als centres. El mateix Decret, a l'article 8 diu que «En totes les matèries que cursin els alumnes en l'educació secundària obligatòria, es posarà una especial atenció en les competències lingüístiques, que els capacitin per *comprendre i expressar el que han après*, i per *argumentar el punt de vista propi*» i també que «En totes les matèries es treballaran la *comprensió lectora*, l'*expressió oral i escrita*, la *comunicació audiovisual*, les tecnologies de la informació i la comunicació, i l'educació en valors». És a dir, que en totes les matèries es pretén d'exercitar, entre d'altres, les capacitats següents:

- a. comprensió lectora;
- b. expressió oral i escrita;
- c. comunicació audiovisual;
- d. argumentació del punt de vista propi.

Ens adonem que d'aquests quatre elements, els dos primers i el darrer constitueixen l'essència de qualsevol comentari de text, literari o no: l'expressió del criteri personal. Pel que fa al tercer, la comunicació audiovisual, és la novetat que s'ha d'aprofitar.

El mateix Decret, més endavant, entra a parlar de les competències bàsiques, les quals s'han convertit en el tret més important de la nova ordenació curricular. Què és «bàsic»? Allò que és essencial i fonamental, permanent i invariable, la naturalesa pròpia d'una cosa; allò que ha de ser comú a tothom i que sosté el que cronològicament ha de venir després. Aconseguir, doncs, la generalització d'aquestes competències bàsiques sembla un objectiu més que raonable, però genera reticències entre els docents, cansats de tants canvis en el sistema educatiu, de tanta llei que esdevé paper mullat amb els canvis polítics, perquè sempre sona a *rebaixa de nivells* i a *reconsideració de la pràctica educativa dels docents*.

Tot i no ser aquest el lloc per obrir cap debat educatiu, prenem nota de l'estat de la qüestió i obrim la via de la necessitat d'una reflexió participativa. Ara, aquí, ens interessa parlar d'altres coses.

La realitat és que el nou Decret obre noves vies a l'esperança en posar en contacte dos mons que sempre han estat relacionats: la

literatura i l'audiovisual. Dins de les competències bàsiques de l'ESO en trobem dues que ens resulten complementàries. En primer lloc, la «Competència comunicativa lingüística i audiovisual», que consisteix a «saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions». Més endavant, la «Competència artística i cultural (...) facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme».

Dins el currículum de l'àmbit de llengües, hi trobem diverses competències pròpies. En relació amb el comentari de text, n'hi ha dues que s'hi refereixen. La primera, ja l'hem vista abans: La competència comunicativa audiovisual. La novetat ara rau en la segona: la competència literària, que «fa que els nois i les noies puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a ells mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional. L'accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos, i apreciïn textos literaris de gèneres diversos».

Hem entrat en matèria, finalment. És la primera vegada que es parla de «textos literaris» i entenem que és així com ha de ser. La literatura s'explica, s'educa i es gaudeix des de les matèries de llengua. En la relació dels continguts relacionats amb el comentari literari i la lectura de cadascun dels cursos de 1r a 4t veiem una evolució cap a la complexitat, dels mateixos textos que es llegeixen i de la capacitat d'interpretació que en fan els nois i les noies. Vegem-ho en dues taules que ens serviran d'orientació més endavant per triar els elements que sobre el comentari de text literari cal ensenyar en cada curs educatiu (vegeu les taules 1 i 2 de la pàgina següent).

En la primera taula, hi observem que el comentari de text no apareix de manera explícita fins a quart, si bé en els tres primers cursos se'n diu «lectura expressiva i comentada». En la segona, s'hi desenvolupa el significat, els objectius d'aquesta «lectura expressiva i comentada»,

8 Literatura per a joves

Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.	1r curs	Lectura comentada i expressiva de <i>relats breus i rondalles</i> , incloent-hi mites i llegendes de diferents cultures, tot reconeixent els elements bàsics del relat literari i la seva funció.
	2n curs	Lectura comentada i expressiva de <i>contes i altres relats breus</i> , tot comparant i contrastant els temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç.
	3r curs	Lectura comentada i expressiva de <i>contes i novel·les</i> ; valoració dels personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa, i del diàleg.
	4t curs	Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari: <i>el comentari de text</i> .

Taula 1

Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les que ofereixen estructures i veus narratives diferents.	1r curs	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la <i>lectura</i> com a <i>font de coneixement del món i d'un mateix</i>.
	2n curs	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la <i>lectura</i> com a <i>font de coneixement del món, de la naturalesa humana i de les relacions entre les persones, i d'un mateix</i>, tot aprofitant la lectura per <i>repensar les pròpies vivències</i>.
	3r curs	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la <i>lectura</i> com a <i>font de coneixement d'altres persones i cultures</i>. Elaboració d'opinions pròpies i de <i>treballs senzills</i> sobre lectures literàries
	4t curs	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la <i>lectura</i> com a <i>font de coneixement d'altres persones, èpoques i cultures</i>. <i>Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el cinema</i> i la seva relació amb obres literàries a partir de lectures, visionats i anàlisi de textos coneguts, propers als interessos i gustos de l'alumnat o obres de significació en la història de la cultura.

Taula 2

considerada una «font de coneixement», que s'inicia en un mateix i que es projecta cap a contextos progressivament més complexos en un doble sentit: cap a dins d'un mateix i cap a l'entorn, en sentit sincrònic i diacrònic. Finalment, a 4t d'ESO apareix també la «lectura» i l'«anàlisi» del cinema amb relació a obres literàries.

És a dir, hem anat de menys a més, de menor a major complexitat, partint de relats breus per arribar a textos més literaris i filmics més complexos.

Al final, l'esperança.

Experiència que es duu a terme amb nois i noies que just han acabat la primària i que té com a objectiu que la joventut gaudeixi llegint.

Treballar la lectura en la transició de primària a secundària

Núria Amat **Descripció**

Aquest article recull una experiència de treball de la literatura amb alumnat que just acaba de deixar l'educació primària. Concretament, aquesta proposta correspondria al primer trimestre de 1r d'ESO. Es tracta d'una programació acurada de les lectures obligatòries que el professorat de llengua sol incloure com a activitat afegida a cadascun dels crèdits de l'àrea. Sovint, tot i que es diu que és obligatòria, es deixa que els alumnes practiquin la lectura majoritàriament a casa, sols i sense cap o amb mínimes indicacions sobre com afrontar aquesta activitat. També sol ser habitual que el control de la lectura es redueixi a un examen o a omplir una fitxa amb unes quantes dades referides al llibre de torn.

Però la veritat és que la lectura s'hauria d'incorporar amb molta més força i presència a la programació, fer-la present de manera constant a l'aula, llegir amb els alumnes, contrastar opinions, lligar-la a les activitats habituals, establir intercomunicació entre els alumnes i el professorat aprofitant les possibilitats que ens ofereix Internet, etc.

Amb aquest projecte es pretén comprovar fins a quin punt un canvi

en la manera de treballar les lectures pot ajudar al fet que els nostres alumnes gaudeixin llegint i continuïn fent-ho quan siguin adults. També hauríem d'aconseguir, com ha quedat establert en la descripció dels objectius, un augment de la competència comunicativa de manera que la resta d'àrees també puguin experimentar una millora en els resultats i rendiment de l'alumnat.

a. Competències comunicatives:

- Augment de la competència comunicativa lingüística i audiovisual.
- Millora de la competència lectora.
- Interacció, expressió i comprensió oral, escrita i audiovisual.

b. Competències metodològiques:

- Aplicació reflexiva dels coneixements sobre el funcionament de la llengua i de les normes d'ús lingüístic.
- Participació activa en el control i avaluació del propi aprenentatge i el dels altres.

c. Competències personals:

- Foment de l'autonomia i l'esperit crític.
- Foment del gust per la lectura.
- Manifestació d'una actitud receptiva en la pròpia capacitat d'aprenentatge.

Programació

(Vegeu la taula de la pàgina següent.)

Organització del temps

Es tracta d'incorporar la lectura trimestral a les activitats de l'aula, de manera que un dia a la setmana (sempre el mateix) els alumnes portin el llibre de lectura i el dossier confeccionat amb les activitats. Atès que, a més de llegir durant un temps a l'aula, també es proposarà fer alguna altra activitat, s'ha de tenir en compte que caldrà que els alumnes a casa vagin llegint seguint les indicacions del professorat (acabar el capítol que s'ha iniciat a l'aula, llegir fins a tal pàgina...) per tal de garantir que al final del trimestre s'hagi treballat tot el llibre.

12 Literatura per a joves

Objectius	Competències instrumentals	Estratègies d'aprenentatge	Recursos
Distingir les característiques del text narratiu	Desenvolupament progressiu de la competència en l'expressió i comprensió de missatges, tant orals com escrits	Producció de textos narratius	Dossier amb les activitats proposades
Analitzar un text narratiu	Interactuar i dialogar de manera adequada i apropar-se a altres cultures	Cerca del significat de paraules desconegudes	Treball a l'aula ordinària
Identificar subjecte i predicat	Expressar opinions, pensaments, emocions i vivències	Compleció d'oracions amb subjecte i predicat	Treball a l'aula multimèdia
Identificar verbs en forma personal	Ús de recursos lingüístics i no lingüístics	Classificació de paraules segons el so i la grafia	Treball a l'aula d'informàtica
Distingir oracions simples i compostes	Valorar la llengua i la comunicació com a mitjà per a la comprensió del món, per a l'enteniment i mediació entre persones de procedències, llengües i cultures diverses	Compleció de paraules amb dígrafs	Ús de Moodle de l'institut
Relacionar sons i grafies	Aconseguir la competència en llengua catalana com a vehicle de comunicació oral o escrita, per a la construcció de coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió, i per a la seva participació en les creacions culturals	Identificació de verbs en forma personal	Consulta i recerca d'informació a través d'Internet
Identificar dígrafs		Classificació de paraules segons el nombre de síl·labes	Treball amb el llibre de lectura <i>Què farem, què direm?</i>
Classificar les paraules segons el nombre de síl·labes		Identificació de diftongs	
Separar els mots en síl·labes		Activitats amb frases fetes	
Distingir les classes de diftongs		Manipulació d'un text literari	
Ampliar vocabulari		Lectura en veu alta de fragments del llibre trimestral	
Distingir el sentit propi del sentit figurat		Producció de textos orals a partir d'una situació donada	
Valorar la lectura com a font de plaer i enriquiment personal			

Per tant, és necessari que els alumnes adquireixin l'hàbit de portar el material complet el dia que correspongui i que llegeixin i/o facin les activitats proposades per a casa.

El professorat s'encarregarà d'anar recordant el dia que correspon a la lectura i de comprovar que l'alumnat ha dut a terme les activitats proposades. Però això últim s'haurà de fer de manera àgil i ràpida per tal de no perdre massa temps en aquest control. En aquest sentit, els alumnes podrien disposar al començament de cada trimestre d'una graella on s'anotarien els aspectes que cal controlar (cosa que haurien de fer els mateixos alumnes o el professorat mentre els alumnes fan alguna activitat de manera autònoma). La graella podria ser així:

Nom:		Grup:	
1r trimestre		Lectura:	
1a setmana	He portat el material?	He fet les activitats?	Si hi respos negativament, exposa els motius:
2a setmana			

Metodologia i periodització

A l'inici del curs, els llibres de lectura han de ser convenientment presentats pel professor/a i s'explicarà què ens proposem amb la seva lectura. Tota la informació s'ha de donar per escrit juntament amb la programació del curs i els criteris d'avaluació.

L'alumnat disposarà d'un dossier confeccionat pel professor/a amb tota la informació que es detalla a continuació, és a dir, fragments extrets de la lectura trimestral amb les respectives activitats. Les activitats es resoldran al mateix dossier, de manera que el dia de la setmana destinat a la lectura hauran de portar el llibre corresponent més el dossier d'activitats, però en canvi no caldrà que portin el llibre de text ni la llibreta de la matèria.

14 Literatura per a joves

La lectura del llibre es desenvolupa en deu unitats, que corresponen a deu setmanes. Els fragments que es transcriuen són del llibre de Pep Coll *Què farem, què direm?* d'Editorial Cruïlla. A mesura que es vagi llegint el llibre, una hora a la setmana la dedicarem a fer activitats lligades a la programació de l'àrea.

A més, paral·lelament a les activitats proposades a continuació, els alumnes han d'anar confeccionant un glossari amb les paraules el significat de les quals desconguin. Hauran de buscar-les al diccionari o preguntar-les al professor/a. Aquesta tasca cal que es faci principalment a casa. En el cas del llibre que ens ocupa, hi apareix vocabulari propi del dialecte nord-occidental, amb la qual cosa també es pot fer un treball paral·lel en aquest sentit, per exemple, demanant-los que anotin aquelles paraules que els sembli que no són pròpies del català de la seva zona geogràfica.

Les activitats proposades en cada sessió de treball no poden ser gaire exhaustives, atès el temps de què es disposa. Cal tenir en compte que també es proposa en cada sessió la lectura en veu alta o silenciosa del llibre trimestral. Com a mínim s'hauria de dedicar mitja hora a aquesta activitat.

Vegem tot seguit tres setmanes.

3a setmana

L'Iu té setze anys i fa segon de BUP. Ja us he dit abans que és alt com un sant Pau: fa exactament un metre vuitanta-set centímetres d'alçada. Quina passada, oi? A l'escola, quan sortim al pati el veus d'una hora lluny. Mires amunt i sempre veus el seu cap allà dalt, com una broma. Com un nuvolet blanc, d'aquests que a la primavera travessen el cel sense dir res. Li diem Meteosat i no ens cansem de preguntar-li, per fer riure: Quin temps fa per aquí dalt, Meteosat? I ell, que no té cap complex de ser tan pallargues, somriu i no s'enfada mai. Allò que el rebenta, però, és la llargada dels peus. Calça un quaranta-vuit. Si jo tingués els seus peus, podria dormir dreta. Ja és una bona desgràcia, ja, això de no poder-te comprar sabates perquè a la botiga no tenen el teu número! Ni poder practicar l'esport que et passi pels nassos. Per als peus de l'Iu no hi ha botes d'esquí, ni cletes per anar d'ex-



cursió a la muntanya, ni sandàlies per banyar-se al riu... sempre ha d'anar amb Keds. Se'ls ha de comprar en una botiga especial de Barcelona que se'ls fa enviar dels EUA. No cal que us ho digui: li encanta el bàsquet.

Activitats

1. Coneixies l'acudit que hi ha en aquest fragment? Expliqueu-vos acudits amb els vostres companys i després escriu els dos que t'hagin agradat més. Tingues en compte que hauràs de respectar les normes d'escriptura dels diàlegs, si n'hi ha.
2. Quin tipus de text constitueix aquest fragment? Justifica la resposta.
3. Busca al text cinc paraules que continguin cinc dígrafs diferents. Escriu-ne cinc més amb els mateixos dígrafs.

6a setmana

–Com un somni –va repetir ella, després d’escoltar la nota–. Saps, Bet? Aquest missatge del Sayk em fa recordar d’un llibre de literatura espanyola que ens feien llegir a l’institut. Es titulava La vida es sueño, de Calderón de la Barca.

–I de què anava la novel·la?

–No és cap novel·la. És una obra de teatre escrita en vers. Tracta d’un noi que des de xic viu tancat en una presó. En realitat és un príncep, l’hereu de la corona, però ell no ho sap. Quan va néixer, els bruixots van pronosticar que el xiquet fóra tan malvat, que faria tancar portes. El rei, son pare, s’ho va creure i va ordenar que l’allunyessin del palau i el criessin en una presó sense saber el seu veritable origen. El rei, però, sospita que els bruixots es poden haver equivocat, de manera que, quan el seu fill ja és grandet, una nit el fa portar a palau, i un cop allí, el coronen rei. El jove rei es comporta de forma autoritària i agressiva. Li fan beure un narcòtic per adormir-lo i el tornen a la seua presó. L’endemà quan es desperta, el noi es pensa que ha somiat que era rei...

Activitats

1. Recordes algun somni que hagis tingut? Explica’l.
2. Escriu tots els verbs en forma personal que hi ha en aquest fragment.
3. Busca a través d’Internet informació sobre Calderón de la Barca i fes-ne una fitxa biogràfica.

10a setmana

L’endemà vaig entrar a la biblioteca del poble i vaig demanar tots els diaris de quinze dies enrere. Al tercer o quart periòdic que fullejava, vaig llegir una notícia que em va tallar l’alè. Era una nota molt breu, en una columneta de la secció de successos:

***Estranya mort a Correus.** Barcelona. Ahir dimarts va aparèixer mort en un vàter de correus (oficina principal) el treballador de la casa Eleuterio Rodríguez. Segons sembla, el funcionari va morir poc després d’haver obert un paquet postal. El cadàver fou descobert per una dona del servei de neteja.*

Activitats

1. Contesta les sis preguntes habituals dels textos periodístics de la notícia que conté el fragment llegit: qui, què, com, quan, on i per què.
2. Redacta una notícia sobre un fet d'actualitat per a la revista de l'institut. No t'oblidis del titular.
3. Als fragments que hem seleccionat de la lectura, hi apareixen força frases fetes. Busca-les i explica'n el significat. En coneixes d'altres?

Les dues sessions que quedarien per acabar el trimestre es dedicarien a fer una valoració de la lectura i de les activitats dutes a terme i a omplir una fitxa com la següent:

- A. Autor/a. Títol de l'obra. Editorial. Gènere.
- B. Sinopsi argumental en tres paràgrafs.
- C. Què t'ha interessat més d'aquest llibre?
- D. Què has après?
- E. El recomanaries? Per què?

A més de les activitats fetes amb suport TIC, es penjarà al Moodle de l'institut un *xat de la lectura* per tal que els alumnes puguin parlar de diferents temes relacionats amb la lectura i pautats pel professor o professora. Els temes poden ser:

- Expliqueu les vostres aficions.
- Quins costums i tradicions us agraden més?
- Sou ecologistes? Recicleu?
- Discussiu per què són necessàries les normes.
- Quins avantatges i inconvenients pot tenir viure en un poble de pocs habitants? I en una gran ciutat?
- Quines normes posaríeu si haguéssiu de convidaure durant una setmana amb els vostres amics sols en una casa? Quines tasques domèstiques us agraden? Quines no us agraden? De què us encarregueu a casa vostra?

Projectes i estratègies que s'han desenvolupat i experimentat amb alumnes d'ESO, així com activitats que estimulin els joves estudiants a interessar-se per la llengua i per la creació literària.

Propostes didàctiques per treballar la literatura i la creació literària amb joves

**Helena
Argemí**
IES Lliçà

L'estudi de la literatura a l'ESO i al batxillerat no és una tasca fàcil, perquè sovint ens enfrontem amb un alumnat poc engrescat amb la lectura en paper escrit, molt avesat a la cultura audiovisual, en general poc sensibilitzat per la llengua i poc motivat per abordar els continguts literaris.

L'àmbit curricular tampoc no hi ha ajudat gaire, s'ha donat més preferència als continguts curriculars científicotecnològics i l'anglès, que als continguts humanístics. Així les àrees de llengua no estrangera, la literatura, el grec o el llatí... han patit un perjudici i algunes com la literatura o les llengües clàssiques s'han vist gairebé escombrades dels currículums.

Cal dir, però, que en els darrers canvis curriculars s'esmena aquest fet, però s'aconsegueix només en part: en el cas de la matèria de llengua catalana i literatura, per exemple, s'hi introdueix l'estudi de la història de la literatura per gèneres a 3r d'ESO, i es dona una pinzellada de tota la història de la literatura a 4t d'ESO; a 1r de batxillerat s'aprofundeix en l'estudi de la literatura de manera prioritària, però en detriment dels continguts de llengua i reduint el nombre d'hores setmanals a dues, entre d'altres aspectes.

I els docents ens plantegem: com podríem fomentar el gust per la lectura? Com podríem despertar consciències? Com podríem afavorir la producció i la creació literàries? Com transmetrem els coneixements de la història de la literatura, dels gèneres...? No hi ha una resposta única. Els ensenyants hem de crear fórmules imaginatives, estratègies engrescadores que aconseguixin captivar una gran part de l'alumnat, per motivar-lo i sensibilitzar-lo... Aquestes estratègies han de comptar amb els recursos i el material que ens ofereixen les noves tecnologies en la mesura que ens sigui possible.

A l'IES Lliçà des de fa anys intentem treballar en aquest sentit. El nostre centre és un CAEP (Centre d'Atenció Educativa Preferent) que forma part de l'extraradi de Barcelona i compta amb un alumnat molt divers, en general poc acostumat a la lectura, poc interessat en la llengua i en la producció literària. És per això que des de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura hem de plantejar activitats que estimulin els joves estudiants en aquest sentit.

A continuació faré esment d'alguns dels projectes i estratègies que hem anat desenvolupant i experimentant en el nostre centre. No són fórmules màgiques, no hem trobat pas la *pedra filosofal*, constitueixen un ventall d'experiències fruit del treball que hem dut a terme, durant uns quants anys, per tal de difondre la literatura i la creació literària.

Les vitrines temàtiques

Es tracta de tenir una vitrina-expositor en un lloc cèntric de l'institut, per exemple, el vestíbul. Als prestatges, s'hi mostren llibres, objectes, textos, etc., relacionats amb un tema. Actualment, la nostra vitrina està dedicada a la tardor. Hi ha fruits d'aquesta època, carabasses, bolets, castanyes, moniatos, panellots, moscatell..., però també hi tenim un prestatge dedicat als llibres.

La festivitat de Tots Sants ens condueix al tema de la mort, un dels grans temes de la literatura universal relacionat amb el pas del temps. La comissió de la biblioteca de l'IES Lliçà ha fet una selecció de llibres de la història de la literatura que tracten aquest tema i l'hem exposada a la vitrina, l'hem anomenat *Les vivències de la mort*.

20 Literatura per a joves

Paral·lelament, els alumnes de 3r d'ESO han llegit una obra teatral de la companyia T de Teatre intitulada *Això no és vida!*, que en forma de comèdia tracta el tema de la mort. Els de 4t han llegit la novel·la de J. Boyne, *El noi del pijama de ratlles*, totes dues obres també exposades a la lleixa.

En aquest sentit, la comissió de la biblioteca ha demanat més suggeriments de llibres relacionats amb el tema, al bloc de la mediateca-biblioteca de l'IES Lliçà. Més endavant, en l'apartat «Un projecte global», us explicarem un altre exemple de vitrina temàtica.

Les rutes literàries

Quan es tracta d'introduir un autor, sempre podem fer un dels recorreguts que ja existeixen –des de l'àrea de llengua n'hem fet uns quants al llarg dels anys–: el de J. Ruyra, a Blanes; el de S. Espriu, a Arenys de Mar; el de M. Martí i Pol, a Roda de Ter; el de M. Rodoreda, a Romanyà... Però també podem muntar nosaltres la nostra ruta literària a l'IES creant espais-exposició amb elements i activitats relacionades amb el tema, autor, època, etc., que vulguem presentar. Sempre podem trobar un espai al vestíbul, a l'aula multimèdia, a la biblioteca... i el podem convertir en una ruta, només cal posar la imaginació en joc i... som-hi!

L'autor ens visita

Un altre recurs que entusiasma l'alumnat és conèixer l'autor del llibre que s'han llegit. Podem, però, rebre'l amb un treball previ d'informació sobre la seva vida i la seva obra. A tall d'exemple, a la biblioteca hi tenim un plafó cobert amb una tela, allà pengem una selecció de textos que els estudiants treballen i seleccionen a l'aula, i també ho podem il·lustrar amb les portades de les seves obres més conegudes, amb fotografies... A més, preparem una entrevista, amb la finalitat de publicar-la a la revista de l'IES, i el material necessari per fer el reportatge gràfic... L'alumnat pot portar llibres de l'autor a fi de demanar-li una dedicatòria.

Han passat pel nostre institut Jordi Galceran, Èric Bertran, Lluís



L'autor Jordi Galceran ens visita

Oliván, Màrius Serra, Enric Casasses, Perejaume, Dolors García i Jordi Folck, entre d'altres. També, en un altre àmbit, Jorge Wagensberg.

Els blocs, una eina per a l'expressió escrita i la comunicació

Abans he esmentat la creació d'un bloc de la mediateca-biblioteca de l'IES Lliçà amb la finalitat de difondre la lectura, d'informar sobre els diversos concursos i premis literaris, de donar i rebre suggeriments sobre recomanacions de llibres... L'hem creat no fa gaire, però esperem que sigui una eina més de participació i de sensibilització cap al meravellós univers dels llibres. Ens podeu trobar a:

<<http://blocs.xtec.cat/bibliotecaiesllica>>

Un altre bloc que hem endegat enguany, des del departament de llengua catalana i literatura, vol constituir un instrument perquè l'a-

22 Literatura per a joves

lumnat produeixi textos escrits a través d'un mitjà nou, atractiu i conegut.

<<http://albumdellengua.blogspot.com/>>

Els proposem tota una sèrie d'activitats, les quals poden ser de caire individual o col·lectiu. Els estudiants han de crear el seu bloc, un per grup, i des d'allà fan les activitats proposades per l'àrea de llengua. El professorat disposa de tots els blocs per poder corregir, avaluar, fer-hi una esmena, etc.

El Taller de Contes

A través de l'optativa *Expliquem contes*, abans crèdit variable, es treballa la literatura popular de tradició oral, concretament el conte infantil i el conte popular, les tècniques i els recursos orals d'explicació de contes. També se'n crea l'escenografia i l'ambientació, i també es fa la recerca o la construcció de tots aquells elements que calguin per a l'activitat de Contacontes.

L'objectiu és la formació d'alumnes contistes que debutaran, al racó del conte de la biblioteca de l'IES, davant d'un públic de P-5 format pels alumnes d'educació infantil de les escoles del municipi. És una activitat que té tradició en el nostre centre i que ha estat valorada molt positivament per tots els àmbits.

Visitem les biblioteques

Una manera d'atansar l'alumnat als llibres és portar-los a la biblioteca. Així, el primer trimestre, a 1r d'ESO, els mostrem la mediateca-biblioteca de l'IES inscrita en el programa PuntEDU. La professora encarregada els explica l'organització, la forma de catalogació, els recursos de què disposa... També hi fan recerques pràctiques de llibres o d'informació. Apropem la biblioteca als alumnes nouvinguts.

A partir de 2n d'ESO i a 1r de batxillerat, es visita la biblioteca Roca Umbert de Granollers amb la finalitat de conèixer una biblioteca de gran format.

A l'àrea de llengua preparem activitats de recerca, d'informació sobre autors o moviments literaris a la biblioteca i en format paper, d'aquesta manera practiquen les tècniques apreses. L'alumnat parteix d'un qüestionari, elaborat pel professor, i l'anirà omplint a mesura que trobi la informació en diferents llibres i enciclopèdies.

El teatre a escena

El nostre centre també ofereix una activitat extraescolar de teatre inscrita en el programa CaixaEscena'08.

<http://www.fundacio.lacaixa.es/Humanidades/programasy-objetivos_ca.html>

L'organització proposa el treball de textos o obres teatrals al voltant d'un autor, un tema, un gènere, una època... Els joves, amb l'ajut del monitor del taller, un actor que ha cursat els estudis d'interpretació



Sant Jordi 2008, Amy Rodoreda

teatral, fan exercicis per posar en pràctica les tècniques d'expressió corporal, d'interpretació, etc. Posteriorment, treballaran, s'aprendran i interpretaran el text que han seleccionat i el representaran en un teatre davant tots els alumnes de l'institut. És una activitat que es duu a terme des del començament de l'IES Lliçà, fa dotze anys, i que ens permet tenir un grup de teatre que treballa les arts escèniques i crear un públic sensibilitzat i avesat a veure teatre.

Treballem la poesia

Xiuxiuegem poesia

Podem treballar la poesia a 1r i 2n d'ESO de manera lúdica: ens posem drets en dos cercles concèntrics, amb una llum ambiental, si és possible. Els/les alumnes del cercle exterior aniran rodant al compàs d'un ritme o una música, quan la música s'atura, els/les alumnes xiuxiuegen un poema a cau d'orella de l'alumne/a que tenen al davant. Els nois i les noies del cercle intern han d'estar-se amb els ulls tancats o coberts amb una cinta. Els poemes o versos els poden haver triat ells a partir dels seus propis recursos o els pot suggerir el professor.

El quadern de poesia

Per treballar els diferents gèneres poètics a 3r d'ESO els oferim un dossier, fet amb papers de colors i un disseny atractiu, que proposa diferents activitats que estimulen la creativitat. Es proposa un model que permeti estudiar les característiques del gènere, encara que sigui d'autors antics, i es deixa un espai perquè l'estudiant creï la seva pròpia poesia adaptada a la realitat del seu entorn. Així, poden crear des d'un sirventès, adreçat a un enemic, fins a poemes amorosos, de caire religiós o espiritual, patriòtics –referits al poble, el paisatge, a un monument, etc.–, de lamentació... També hem de comptar amb un espai per a la poesia de caire avantguardista, els poemes visuals, els *collages*, el haiku, el poema objecte, etc. Al final, hauran treballat la poesia i tindran el seu propi quadern poètic, decorat i produït per ells, i... al seu gust.

Recitem i musiquem poemes

Els alumnes han de recitar un poema, han de fer un muntatge tipus PowerPoint amb imatges suggerents o relacionades amb el poema i que il·lustrin la recitació, tot acompanyant-la de música en directe, si hi ha alumnes que toquin un instrument, o bé fent una selecció musical que ambienta la interpretació. També es pot musicar i interpretar el poema, si hi ha alumnes que s'hi vegin amb cor i en sàpiguen.

Totes aquestes experiències i activitats miren d'integrar diversos llenguatges, convertint l'alumne/a no en un mer receptor passiu dels textos literaris sinó fent-lo participar activament en la seva lectura i integrant-lo significativament en accions de la seva vida quotidiana. Els nois i les noies, per exemple, poden arribar a tenir l'oportunitat de trobar-se en persona l'autor o autora que va escriure aquella novel·la que els va fer anar a dormir molt i molt tard durant uns quants dies. Es tracta, en definitiva, d'aconseguir que el gust per la lectura irrompi en el seu imaginari i entri a formar part del llistat dels seus interessos.

L'article exposa a bastament els canvis més significatius que ha introduït la LOE en el batxillerat en el terreny de la literatura –i en concret de la llengua i la literatura catalanes–, dona una visió crítica de les lectures obligatòries i també de l'actitud dels alumnes davant aquestes lectures.

La literatura al batxillerat: reflexions des de la trinxera

*Anna
Verdaguer*
IES Gironella

Introducció

La trinxera no és un bon lloc per reflexionar. Vas passant els dies i, tot i que les converses amb companys i alumnes són moltes, la voràgine diària se t'endú (classes, correccions, tutories, reunions, avaluacions, cursos de formació...) i algú t'ha de dir: «Podries escriure què en penses, de la literatura, al batxillerat, per exemple?» Aleshores has d'obrir un parèntesi i posar per escrit allò que t'ha anat passant pel cap, que no tens estructurat i que, per tant, no tens prou definit. Som-hi, doncs.

El curs passat, el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Barcelona va divulgar un informe sobre l'estat de la literatura en els instituts de secundària. En un temps d'informes i avaluacions de tot tipus sobre l'ensenyament, em va sorprendre trobar-ne un que, realment, coincidia totalment amb la meva pràctica i experiència docent. Els autors, Jaume Aulet (professor de filologia catalana de la UAB) i Pere Martí (professor de secundària a l'IES Eugeni d'Ors de Vilafranca del Penedès), remarcaven que la literatura havia retrocedit en els instituts i havia desaparegut, pràcticament, de la selectivitat. Comprovem-ho, tot plegat.

La literatura dins l'assignatura comuna de llengua i literatura catalanes

En el present curs s'està aplicant la LOE a 1r de batxillerat. Els canvis més significatius, pel que fa a la llengua i la literatura catalanes, són dos. En primer lloc, la reducció d'hores lectives: es passa de tres hores setmanals a dues, reducció que també afecta la llengua i literatura castellanes i redunda en benefici d'una «nova» assignatura comuna, «ciències per al món contemporani» (nova nominalment, però amb continguts que ja preveïen els temaris de filosofia: el *big-bang...*), i d'un augment d'hores en les assignatures de modalitat, que veuen que la seva càrrega lectiva passa de tres a quatre hores setmanals (en detriment també de les assignatures anomenades optatives, quatre hores de lliure elecció ofertes a tot l'alumnat de batxillerat amb independència de la seva modalitat). En un article publicat el propassat mes de novembre a l'*Avui*, la majoria de professorat universitari consultat no veu convenient aquesta reducció d'hores lectives, en la línia expressada també pel president de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, Joan Martí. Evidentment, també matisen que més important que les hores són els continguts que s'hi imparteixen. Pel que fa als professors de secundària, en els darrers tallers de llengua i literatura catalanes, vam manifestar, en una carta adreçada al Departament d'Educació, la qual vam signar molts dels assistents, el nostre desacord i malestar respecte a aquesta reducció. D'una banda, perquè tampoc no és cap novetat, abans d'implantar el batxillerat LOGSE, l'anomenat batxillerat experimental preveia dues hores per a l'assignatura. Els resultats van ser nefastos, entre d'altres coses perquè treballar amb un grup dues hores setmanals és clarament insuficient per desenvolupar uns continguts gairebé nous per a l'alumne (tenint en compte, a més a més, que de tant en tant hi ha activitats programades en els instituts que alteren les classes ordinàries). Amb el parèntesi del batxillerat experimental, el batxillerat LOGSE va tornar a les tres hores lectives setmanals.

I així arribem al segon canvi important que, al contrari que l'anterior, la comunitat educativa universitària aprova, i és la importància més gran que es dona a la literatura en els currículums, cosa que permet aprendre la llengua d'una forma amena i agradable i que trenca l'excessiva repetició dels continguts de llengua a l'ESO i el batxillerat; comentari que es podria ampliar fins i tot a l'educació primària. Ja hi

ha hagut departaments didàctics que han donat prioritat als continguts de literatura a 1r de batxillerat, fos quin fos el marc legal vigent, precisament per trencar la repetició de continguts dins de l'assignatura i també respecte a l'assignatura de llengua i literatura castellanen. La valoració de l'experiència ha estat positiva (però tampoc nova, perquè ja es feia així amb els estudiants de l'antic 3r de BUP!). Això sí, amb tres hores a la setmana. Amb dues, i ja ho dic amb l'experiència d'aquest curs, la història de la literatura s'ha d'esquematzar i simplificar tant que s'ha de ventilar el període de la Decadència en tres sessions, per exemple, anant bé. I res de massa guarniments tecnològics perquè, ara com ara, també requereixen una bona inversió de temps en els aspectes organitzatius de la sessió, ni que tan sols sigui per engegar el maquinari i traslladar els alumnes d'aula. Les competències, saber què sap fer l'alumne i com aplica els coneixements que adquireix és quelcom que s'ha de fer a través dels deures i no es pot treballar gaire a classe per aquestes qüestions de temps.

Les lectures que han de fer els alumnes obligatòriament, en el comú de batxillerat, si més no la promoció 2008-10, són: 30 capítols del *Tirant lo Blanc* (d'un total de 487!), *La bogeria* de Narcís Oller; *Mirall trencat* de Mercè Rodoreda; una tria de 47 poemes representatius que van des de l'edat mitjana fins a l'actualitat, i una lectura més de lliure elecció. La lectura que costa més de fer llegir és la primera, per diversos motius, però jo destacaria el fet que cal molta contextualització per tal d'entendre l'obra a través de 30 capítols esparsos. Els alumnes es fan un fart de llegir resums entre capítols (hi ha editorials que ja els inclouen en la seva edició). Si el criteri és triar lectures per a l'assignatura comuna amb un pes rellevant que cal que un alumne de batxillerat conegui, i em sembla bé, també crec que s'han de poder llegir senceres. Si el *Tirant lo Blanc* a aquesta edat és impossible (com *El Quixot* a castellà), seria millor una altra obra que, per extensió i amenitat, ho fes possible. Obres representatives i senceres, sisplau!

La literatura dins l'assignatura de modalitat de literatura catalana

En canvi, per a les assignatures de modalitat s'ha passat de tres a quatre hores. Pel que fa a la literatura catalana, els continguts no han variat i es continua basant el curs en la contextualització i anàlisi de



Foto: Jennifer Moreno Espelt

sis lectures representatives del final del segle XIX i del XX. Per a la promoció 2007-09 són les següents: *La Bogeria* de Narcís Oller; *Solitud* de Víctor Català; *Ball robat* de Joan Oliver; *Antologia poètica* de Vicent Andrés Estellés; *Ramona, adéu* de Montserrat Roig i *Bruixa de dol* de Maria Mercè Marçal. La tria es renova per a cada promoció al 50 % aproximadament. Els alumnes que trien la modalitat humanística són aquells que volen enfocar el seu futur professional, majoritàriament, a filologies o altres carreres d'humanitats. Són pocs i, en principi, els agrada allò que fan. Se'ls pot donar una atenció molt personalitzada i, sincerament, les tres hores que sempre se n'han fet eren suficients per fer bé l'assignatura. Els professors que ja l'han començat a impartir amb quatre hores comenten que es poden fer els continguts més a poc a poc i ampliar-ne alguns aspectes. Però, cal anar tan justos en el comú i tan sobrats en la modalitat? En el comú, la feina reverteix en un conjunt nombrós d'alumnes i en la modalitat en un grup petit que, un cop a la universitat, aprofundirà molt més en la llengua i la literatura. Se'm pot objec-

tar que aquest potser no és el parer de les altres modalitats (tecnològiques i científiques, socials i artístiques) però, no diuen les mateixes universitats que és molt important que arribin ben preparats en llengües? Som realment tots conscients que tots som professors de llengües i que el nostre alumnat necessitarà que així sigui més que mai? O se'ns continuarà dient, als filòlegs: fan moltes faltes, els falta vocabulari, tenen mala expressió i organització textuals... com si això ho haguéssim de resoldre nosaltres sols?

Breus apunts sobre la literatura en la selectivitat

a. En l'assignatura comuna

Com assenyalava l'informe que he citat a la introducció, la literatura ha desaparegut, pràcticament, dels exàmens de llengua catalana de selectivitat. Qui vulgui consultar el web del Departament d'Innovació, Universitats i Empresa de la Generalitat de Catalunya, hi pot trobar molts models d'examen de cursos anteriors i ho pot comprovar. D'altra banda, de les cinc lectures que han de fer els alumnes, se'n trien només dues com a possible subjecte d'examen de selectivitat i les preguntes, si n'hi ha, són molt genèriques: «L'escriptura de Mercè Rodoreda: valoració crítica personal»; «Què ha canviat i què es manté sense modificacions apreciables en la societat actual respecte a la societat de *La plaça del Diamant* de Mercè Rodoreda»... Hi són més freqüents preguntes de comprensió lingüística sobre un text literari, però encara hi són més freqüents sobre un text periodístic o de divulgació. Cal dir que si el text és literari, l'alumne el percep d'antuvi com a més difícil, i això fa que decideixi triar (tenen dues opcions per triar) l'opció que no conté literatura. Ves per on!

b. En l'assignatura de modalitat

Els exàmens de modalitat sí que són exàmens basats en les lectures literàries que s'han fet durant el curs (també es poden consultar a la mateixa pàgina web). Hi té menys pes la història de la literatura i és realment molt important haver llegit, haver entès i saber-ho expressar per escrit (saber comentar el text). És més fàcil per al professorat, en aquesta assignatura, saber transmetre la importància de la lectura

perquè els alumnes hi estan més interessats i també perquè, com he dit més amunt, hi ha temps suficient per treballar bé els continguts.

Els alumnes de batxillerat, la societat i la literatura

La literatura no és quelcom eteri, que sura en un núvol intemporal. La literatura ens parla de nosaltres, de la nostra història, dels nostres sentiments i preocupacions. Voluntàriament o involuntària. Fins i tot l'anomenat *art per l'art* era un reflex d'uns homes que van lluitar per la nostra supervivència espiritual en uns moments, decisius per a la nostra història, en què guanyava la partida el mercantilisme. La literatura pot ser un mirall d'autoconeixement no sempre afalagador, evidentment.

Si els alumnes no perdessin el temps buscant, i baixant-se, resums d'Internet (que també s'hi està una bona estona que no porta a enlloc) i anessin al text directament, guanyarien temps i eficàcia. Però, avui dia, això és possible? Molts alumnes pensen que actuant així aprovaran el control de lectura (o els treballs, o l'exercici, o...). I potser ho pensen perquè l'estratègia els ha funcionat algunes vegades. No ho sé. Sí que sé que l'alumne no té gaires problemes per reconèixer l'estratègia, si el professor la detecta. És normal. Ens costa fer-los entendre que rere les preguntes que el professorat podem empescarnos per obligar-los a llegir les lectures, d'altra banda obligatòries, només hi ha el convenciment profund de transmetre una cultura que ens identifica com a col·lectiu i que, a més, té uns valors estètics que són recognoscibles universalment i amb els quals poden, sobretot, gaudir.

Tots estem d'acord que és bo que els nostres fills llegeixin, oi? La veritat és que, en conjunt, si més no en aquesta edat, no ho fan gaire (sempre hi ha l'honrosa excepció). Per fer aquesta afirmació em baso en sondeigs tan fiables com «que aixequi el braç qui a l'estiu hagi llegit algun llibre», o en l'observació directa de joves, familiars o amics, a l'estiu. Passen el seu temps d'oci fent d'altres activitats. Llegeixen sí, escriuen sí, però no de la manera com ho entenem molts de nosaltres. Sempre que es parla de l'alarma que genera aquest fet i de les mancances acadèmiques que se'n deriven, es relativitza de seguida

32 Literatura per a joves

l'impacte: però saben fer coses a l'ordinador que nosaltres no podem ni imaginar, conversen a trenta bandes, l'ordinador també els obliga a llegir (per ara, si més no)...

Ens trobem que molts pares llegeixen pels seus fills, els fan resums, els graven la lectura... I és que els pares sí que llegim: al vespre abans de dormir molts agafem un llibre, a l'estiu traiem un llibre de la bossa mentre prenem el sol a la platja, quan viatgem agafem lectures per a les estones buides, alguns ens apuntem a clubs de lectura del nostre municipi... I no ho fem perquè ens diguin que el millor modelatge és l'exemple. Ho fem perquè ens agrada, siguem sincers. Precisament el modelatge en aquestes edats pot ser contraproduent (si l'adolescent veu algú que no ha d'imitar, és l'adult pare o professor). I la bretxa digital es va eixamplant i ens fa perdre el convenciment en allò que fem.

Quan érem joves, els pares ens renyaven perquè deixéssim de llegir i anéssim a sopar o apaguéssim el llum a la nit (nosaltres no els sentíem, de tan absorts en la lectura, i quan ja no podíem fer veure més que no els sentíem aixecàvem uns ulls oberts com plats, com si no fóssim d'aquest món). Això també passa ara, però la situació no és la mateixa. Nosaltres també érem en un món virtual, el de la novel·la. Si avui el conjunt de la societat, grans i joves, pensem que la lectura literària és una activitat buida de sentit, que no aporta res als nostres fills que no puguin aconseguir d'una altra manera, potser que ho deixem córrer. Que els professors intentem ensenyar-los més llengua, per exemple. Però això també s'ha discutit. La llengua per la llengua no és gaire gratificant. La llengua usada en els textos literaris ja n'és o n'hauria de ser més. O, si més no, n'és per als pobres peons de la trinxera!

Descripció d'una activitat sobre Mercè Rodoreda que facilita una interpretació positiva de la realitat plurilingüe i multicultural de la societat que ens envolta. També afavoreix l'aproximament de la comunitat educativa a la literatura i propicia el treball en equip d'alumnes de diferents edats i grups.

Treballem la interculturalitat des de la literatura

La literatura ens proporciona molts recursos per afavorir l'empatia cap a la diversitat lingüística i cultural del món, de manera que puguem prevenir actituds etnocentristes o xenòfobes i facilitar la incorporació de l'alumnat nouvingut. El coneixement és la millor eina per superar prejudicis i tòpics i, en aquest sentit, l'arribada d'alumnat de procedència diversa ens brinda una oportunitat excel·lent.

Carme Pi

Coordinadora de llengua i cohesió social, IES Parets del Vallès

Convé que facilitem un intercanvi cultural enriquidor esforçant-nos per oferir experiències als nostres infants i joves que els permetin fer una interpretació positiva de la realitat plurilingüe i multicultural de la societat que ens envolta. És per aquest motiu que volem implementar activitats que impregnin de contingut intercultural el currículum, de manera que la diversitat sigui vista com un fet natural.

Considerem necessari crear espais que permetin fer un reconeixement explícit de les llengües de l'alumnat nouvingut –que sovint també han estat minoritzades en els seus llocs d'origen– i valorar-ne el bagatge cultural per reforçar l'autoestima i reduir el dol migratori. Alhora, pretenem demostrar a tot l'alumnat que poden entendre llengües properes que no han estudiat mai.

34 Literatura per a joves

Hi ha dates que són especialment adequades per a aquests propòsits i en el nostre IES aprofitem, per exemple, la Diada de Sant Jordi per fer-ho d'una manera més lúdica i festiva.

El paper protagonista que mirem de donar a l'alumnat nouvingut facilita la seva integració i la cohesió social en el centre, alhora que fa visibles la quantitat i varietat de llengües que sumem entre tots: català, castellà, anglès, francès, alemany, llatí i grec, però també romanès, gallec, portuguès, èuscar, àrab, quítxua, amazic, ucraïnès, rus, xinès, etcètera.

La Diada de Sant Jordi

Plantegem per a aquesta ocasió, com a activitats més estretament relacionades amb l'aspecte que ens ocupa, des de tallers d'escriptura àrab i japonesa, fins a una gimcana literària i una representació pluri-lingüe.

Si en edicions anteriors havíem pres com a eix temàtic *Contes d'arreu del món*, *El Petit Príncep* o *Tintín*,¹ ja que les activitats presentades poden ser aplicades a moltes propostes, enguany varem decidir afegir-nos a l'any Rodoreda.²

L'elecció d'una autora catalana de prestigi universal ens permetia difondre la literatura autòctona, alhora que ens apropava a una conjuntura històrica de greus conseqüències sobre la població i les cultures minoritzades. La seva obra, juntament a la d'altres intel·lectuals exiliats, ens ofería testimonis de primera mà per familiaritzar-nos amb el fet migratori i comprendre millor les dificultats i els sentiments que experimenten les famílies immigrants. També hi podríem constatar que els països d'origen de la població llatinoamericana que arriba actualment a Catalunya havien estat, en altres moments, re-

1. *Béteme o mio secreto. Ye muito simple: no se bei bien sino con o corazón. Tot lo esenzial ye imbeyible t'os güellos* (Aragonès). Aquest fragment d'*El petit príncep* es pot trobar en 98 llengües.

Tintín fa possible una lectura crítica dels tòpics sobre diferents cultures.

2. A la bibliografia, s'hi recullen webs sobre literatura que ofereixen traduccions d'obres d'arreu del món.

ceptors d'emigrants catalans i espanyols, que hi arribaven en una situació precària.³

La Colometa ens parla en romanès, xinès, portuguès...

L'acte central de Sant Jordi consisteix en la lectura, per part d'alumnes i professorat, de fragments en les diverses llengües presents a l'IES: llengües familiars d'alumnat nouvingut (gallec, àrab, portuguès, amazic, romanès, italià, rus, ucraïnès, xinès...), llengües curriculars (francès, anglès, llatí i grec) i llengües conegudes pel professorat (alemany, rus, etc.).

Escollir obres que han estat àmpliament traduïdes facilita l'activitat i, per això, optarem enguany per *La plaça del Diamant*. A més, l'argument ens endinsava en el període de la República, la Guerra Civil, la postguerra i la dictadura.

Per tal d'assegurar l'èxit de l'acte i evitar que la lectura en llengües més o menys desconegudes fes la representació feixuga, vàrem fer una sèrie d'activitats prèvies per familiaritzar el públic amb l'autora i la seva obra.

Un cop seleccionats els fragments més significatius per poder seguir bé l'argument i localitzades les traduccions, vàrem llegir-los a l'aula en gallec, italià i portuguès. A continuació els comentàrem en català.

A fi d'apropar-nos a la biografia de l'escriptora, convocàrem un concurs que consistia a il·lustrar les vinyetes de l'auca de Mercè Rodoreda. La participació podia ser en parelles o grups i així aprofitàvem l'ocasió per fomentar el treball cooperatiu.⁴

Com que volíem que tota la comunitat educativa tingués l'oportunitat d'entrar en contacte amb l'efemèride, vàrem ambientar el centre per a l'ocasió.

3. *El poble dominicà no sap què podran fer ací tants estrangers, n'ignora les possibilitats com les ignoren els mateixos refugiats. La veritat és que gairebé tots els refugiats arriben sense diners i sense més béns que la roba que duen a sobre.* Vicenç Riera Llorca. V. <<http://www.uoc.edu/lletra/tematica/exili/index.html>>

4. <<http://www.xtec.net/centres/a8033924/auques/textos2.htm>>

Eix cronològic

En una tira de 10 metres situarem les dates més destacades, tant històriques com personals, del període comprès entre el naixement i la mort de l'autora. A la part superior, hi exposarem imatges i documents de l'època. La Guerra Civil i l'exili hi eren especialment representats. A més de les fotografies dels bombardeigs i de la retirada, hi figuraven les fotografies de nombrosos intel·lectuals morts o exiliats a causa de l'escomesa.⁵ Tothom qui volgués podia aportar fotos familiars pròpies per il·lustrar qualsevol fet entre 1908 i 1984, i afegir-les al mural.

A la banda inferior, hi vàrem situar fotografies familiars de Mercè Rodoreda, de la seva infància i joventut, de l'exili a França i Suïssa, de la seva tornada a Catalunya, així com reproduccions de cartes adreçades a Joan Sales, Anna Murià, etc., algunes de les quals amb referències específiques a la penúria econòmica que passava.⁶ També s'hi recollia l'any de publicació de totes les seves obres, els premis rebuts, i entrevistes i articles diversos.

Les flors

«... aquell jardí polit amb gardènies i camèlies i llessamins, amb l'oliviera vella [...], li semblava una casa i un jardí forasters –com si mai no hi hagués entrat.»

«El bany»⁷

Les flors tenen un lloc destacat a les novel·les i els contes de l'escriptora i aprofitarem l'avinentesa per propiciar-ne el coneixement. Cartolines de color verd fosc servien de fons a les fotos de dàlies, gardènies, llessamins, lliris, gladiols, tulipes, hortènsies, geranis, crisantems... acompanyades de la impressió a color, segons la flor, del

5. Exposar fotografies i cites d'intel·lectuals afectats per la guerra i l'exili, servia per documentar el desastre i ampliava el coneixement sobre la seva obra i biografia. Vegeu «L'exili de la intel·lectualitat catalana», dins *El Temps*, 4 APUNT. Desembre de 2001.

6. «Digueu a l'estimat (...) amic Oliver, que una vegada li vaig demanar un vers. Era quan plovién bombes. I encara l'espero. I el temps que el deuré esperar! (...) Oliver, vull un vers!» [carta de Mercè Rodoreda a Cèsar-August Jordana].

7. «El bany», dins: Rodoreda, M. *Tots els contes*. Barcelona: Edicions 62.

fragment amb el nom destacat de cadascuna. Naturalment, procuràrem també la traducció en altres llengües.

En la mateixa línia consideràrem interessant exposar reproduccions de les portades de *La plaça del Diamant* traduïda a llengües diferents, amb l'objectiu afegit de fer notar l'interès internacional que ha despertat aquesta novel·la.

Gràcies a la col·laboració de les conserges, el seu espai va passar a ser una representació del «Colmado Antonio». L'*attrezzo*, dissenyat i elaborat per elles mateixes, contribuïa a donar caliu a l'efemèride. Unes balances de l'època, la caixa d'arengades, la penca de bacallà, els sacs de llegums, murals/pòsters d'antics anuncis publicitaris, ens feien viatjar al passat.

El vestíbul intentava reproduir la mateixa plaça del Diamant. Unes siluetes de grandària real, col·locades en una posició elevada, representaven els músics i els seus instruments. Tot plegat contribuïa a donar elements de referència que, de ben segur, facilitarien l'èxit de la representació plurilingüe i la resolució de les proves de la gimcana.

Amb la intenció de commoure el públic assistent, procuràrem una acurada posada en escena amb acompanyament musical en directe. El rigor i l'expressivitat amb què fou llegida l'obra i la qualitat de la presentació en *PowerPoint*, on es destacaven frases punyents de la història i es deixaven caure, sobre un fons de rosa vermella, fotografies i imatges de cartells i documents diversos, contribuïren a donar emotivitat a l'acte.



Foto: Miquel Garcia Torres

Valorem molt positivament aquest fet perquè és a través de l'emoció i del sentiment que podem provocar canvis en les actituds del nostre alumnat. Fins i tot els alumnes menys proclius a aquests esdeveniments culturals van reconèixer que els havia agradat la representació.

Gimcana literària

És aquesta una activitat lúdica en grup, amb la qual a través del joc es pot ampliar el coneixement sobre el centre d'interès de la jornada. Es formen grups heterogenis de sis membres que s'identifiquen amb un número i disposen d'una graella on es farà constar la superació o no de les vint proves. Es reparteix el material de cada prova entre el professorat assignat i alumnes de batxillerat que es distribueixen en llocs predeterminats del pati. Es dona el senyal de sortida i cada grup comença per una prova adjudicada. Quan acaben totes les proves, lliuren la graella al responsable de la gimcana.

En aquesta edició les proves es relacionaven amb elements de contes de l'autora, però també, per extensió, n'hi havia que feien referència a altres escriptores i escriptors exiliats.

Com és habitual, s'hi inclouen fragments en les llengües de l'alumnat nouvingut del centre, de manera que a l'hora de constituir els grups convé incorporar alumnes de diferent procedència per poder superar les proves de diversitat lingüística. També es plantegen proves d'habilitats físiques i artístiques, perquè tots els membres puguin fer aportacions segons les seves aptituds.

Les proves consistien en la lectura dramatitzada de fragments de contes com «Zefarina», «La mainadera», o «El bany», entre d'altres; la classificació, en una graella, de substantius presents en fragments traduïts a altres llengües; la separació de targetes amb els noms de personalitats de l'exili, segons la seva vinculació al món literari, científic o artístic; la identificació de les fotografies d'escriptors i d'escriptores que havien de col·locar en el país on s'exiliaren; relacionar portades d'edicions en altres llengües de *La plaça del Diamant* amb els noms d'aquestes, identificar imatges de flors, etc.

Valoració

La jornada és francament enriquidora perquè afavoreix l'apropament de tota la comunitat educativa a la literatura i propicia el treball en equip d'alumnes de diferents edats i grups, fins i tot dels que segueixen currículums o projectes adaptats. També dona un paper protagonista a l'alumnat nouvingut, a més d'estimular la participació de les famílies que s'hi impliquen amb la traducció de fragments. Permet també, d'una banda, fer descobrir a l'alumnat autòcton les llengües familiars dels seus companys, i admirar-ne la competència multilingüe, mentre que, de l'altra, l'alumnat nouvingut entra en contacte amb la cultura i la història del territori que l'acull.

Bibliografia

CLÚA, Esteve; ESTELRICH, Pilar; KLEIN, Horst G.; STEGMANN, Tilbert D. *EuroComRom – Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker, 2003.

Aquest manual es pot aconseguir en versió electrònica al web d'Edicions Shaker <www.shaker.de>.

PRUNÉS, Anna; PÉREZ, Montserrat; GONZÁLEZ, Anna; FELIP, Lluís. *Waramurungundi. La sostenibilitat i la diversitat lingüístiques a l'aula. Materials per treballar la dimensió plurilingüe i intercultural del currículum*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2008.

Webgrafia

Aprenentatge multilingüístic

<<http://dewey.uab.es/jaling/jaling.htm>>

<<http://xtec.cat/crle/02/portfolio/>>

<<http://www.eurocomresearch.net/>>

Literatura infantil i juvenil

<<http://darabuccatala.wordpress.com/>>

<http://www.andreusotorra.com/cornabou/docus/entrevistes_cript.html>

Antologia plurilingüe de poesia catalana

<<http://perso.wanadoo.es/lipmic/index2.htm>> Eduard J. Verger

Llengües, literatures i cultures del món

<<http://salvadorjafer.net/>>

Poesia contemporània d'arreu del món

<<http://www.lyrikline.org/>>

Poesia quítxua

<<http://www.andes.org/poems.html>>

Poesia romanesa

<<http://www.romanianvoice.com/poezii/>>

Poesia àrab

<<http://www.jehat.com/jehaat/ar/home>>

Obres xineses

<<http://afpc.asso.fr/wengu/wg/wengu.php?%20target=>>>

Barcelona en la literatura catalana i universal

<<http://www.ducros.biz/corpus/index.php>>

Literatura a l'exili

<<http://www.uoc.edu/lletra/tematica/exili/index.html>>

Algunes preguntes per a Teresa Colomer

Perspectiva Escolar.— Com està la qüestió dels índexs de lectura de la població el 2008 en aquest país? Anem encara a remolc de la majoria de països europeus?

Teresa Colomer.— Doncs sí, anem endarrerits, perquè mai no hem estat una societat lectora, de manera que quan a Europa s'han preocupat pel retrocés de les seves expectatives de lectura, aquí les noves dificultats s'han sumat al fet que encara hi estàvem anant. De tota manera, els índex d'infants i joves són superiors als dels adults, així que progressem. El que sembla més preocupant és que els resultats sobre la comprensió de l'escrit dels nostres nois i noies demostra que les coses s'haurien de fer molt millor. Tothom es queixa, però si s'avalua i no s'adopten mesures que fa anys que se sap que funcionen, només serveix per crear una sensació de derrota. Ara sembla que s'introdueix la lectura a les aules, una cosa que fa tres dècades que funciona en molts països. Però, per exemple, les biblioteques escolars continuen sense una acció decidida per part de l'Administració; i els nous plans d'estudis de formació del professorat no sembla que assegurin la formació per tenir bons mestres de lectura en el futur.

P. E.— Per què sembla que en ensenyament secundari la lectura passa de ser oci a representar feina?

T. C.— Els plans d'estudis de secundària fan ressaltar molt els continguts i l'aprenentatge d'una lectura més formal, més «sàvia». Això treu temps i valor a la lectura d'oci. També és cert que amb el pas dels antics 7è i 8è d'EGB a secundària es van perdre dos anys de biblioteca escolar, perquè moltes escoles de primària seguien aquesta pràctica i les de secundària no. Però també està demostrat que l'etapa secundària fa una tasca de jerarquització cultural i d'accés a noves formes de lectura que no es pot fer sense ella. Així que tant és cert dir que la secundària fa baixar els índexs de lectura de primària, com que sense la secundària no hi hauria progrés cultural. No és cert que *l'important és que llegeixin, sigui el que sigui*, ni ho és que *uns pocs llibres però bons* facin lectors. És una qüestió de millora de l'articulació dels objectius i de compaginar les formes de lectura escolar.

P. E.— *Com t'expliques els diversos fenòmens Harry Potter que es produeixen regularment en el mercat? Responen a lectures que segueixen algun patró literari o narratiu, o són un fenomen sociològic?*

T. C.— El sistema literari funciona amb molts tipus de literatures diferents i el fenomen dels *best sellers* funciona també en la literatura d'adults. També en moments determinats uns gèneres funcionen més que d'altres. Les narracions d'aventures fantàstiques ara estan en auge, lliguen bé amb la ficció a les pantalles i amb els gustos actuals dels nois i de les noies. Com en tot, hi ha obres bones i d'altres que s'apunten al carro i repeteixen els clixés sense aportar res. Però la dicotomia no és entre literatura i fenomen sociològic, perquè per crear lectors també cal que els infants se sentin participants de lectures col·lectives, coneixedors dels referents comuns al seu voltant. I això és un avantatge dels *best sellers*. I també és positiu que aquesta pràctica lectora del voltant indueixi els infants a dedicar hores a llegir, una cosa important per guanyar habilitat en un instrument, el de la lectura, que és difícil de dominar.

P. E.— *Ha canviat gaire el concepte «d'ensenyament de la literatura» entre els docents del segle actual?*

T. C.— Ha canviat molt, però sovint el canvi ha portat a la perplexitat sobre què cal fer. A primària fa temps que es va adoptar la via de la lectura de llibres, però no se sap gaire què cal programar, on es vol

arribar. A secundària, la lectura pressiona per crear el seu espai, però la programació continua afermada a la història com a eix principal. Els canvis accelerats de les formes d'oci i de l'accés a la informació creen encara més perplexitats, perquè les velles pràctiques cada vegada funcionen menys. Ara, amb tot el procés de canvi que s'ha viscut i amb la inquietud actual dels professionals, seria un bon moment per establir unes pràctiques noves i consensuades d'educació literària. S'ha fet molta recerca educativa i molta innovació a l'aula, sabem molt més que fa uns anys tot el que funciona, així que caldria sortir d'una vegada d'aquest aiguamoll.



P. E.— Cal ensenyar literatura o bé només llengua? La segona inclou la primera?

T. C.— Podem dir que la literatura s'inclou en l'àrea de llengua en un lloc privilegiat i, alhora, que la desborda en establir tota mena de lligams interdisciplinaris.

D'una banda, la literatura no és una casella més de la programació lingüística, com s'ha derivat en la pràctica de les «tipologies textuais». És una acció deliberada sobre totes les possibilitats de la llengua, així que es pot ensenyar molta llengua justament a través dels textos literaris. A més, el potencial literari en el domini de la llengua té ara una nova utilitat a les aules d'acollida. Però la literatura també té formes pròpies, de manera que cal tenir una programació específica per desenvolupar les competències literàries. Aquesta relació ha estat bastant malmesa a l'escola: sovint l'ensenyament de la llengua no aprofita la literatura (es fa servir com qualsevol altre text per fer exercicis) i tampoc no s'acorda què cal ensenyar específicament de literatura, què n'ha de saber qualsevol ciutadà en la seva vida normal.

D'altra banda, hi ha aspectes de la literatura que no es redueixen

a la llengua, sinó que lliguen amb altres formes de ficció, amb la reflexió sobre com som els humans i com interpretem el món, amb el desenvolupament de l'experiència artística, amb el coneixement intercultural, etc., de manera que la literatura estableix relacions amb la ficció audiovisual, la imatge, la filosofia, l'art o la relació entre cultures. Sortosament, a primària aquestes interrelacions són més fàcils de fer que en la compartimentació per assignatures de secundària. Però cal pensar-hi.

P. E.— *Com es tria un corpus literari que es mantingui vigent per sobre dels canvis de les lleis i decrets que afecten l'educació secundària?*

T. C.— És un assumpte complicat, perquè els decrets han d'arribar després del consens i en aquest moment hi ha molta vacil·lació a tot el món sobre les lectures que haurien de mantenir-se en el coneixement de les generacions futures a través de l'escola. Recordem, citant Anne Marie Chartier, que els mestres són, precisament, els qui converteixen els llibres de classe en «clàssics». El corpus escolar ha esclatat en moltes direccions en una societat globalitzada com la nostra. Hem comptat quants llibres poden conèixer els infants en el transcurs de la seva escolaritat? I de quin tipus: infantils i juvenils, del cànon literari històric, de la seva llengua o de la literatura universal? Cal refer un consens educatiu sobre els tipus de llibres que poden bastir un cànon d'aprenentatge al llarg de l'escolaritat i articular-lo segons les funcions que els atorguem: fer llegir, construir una sistemàtica de la tradició cultural, entendre com funcionen els diferents gèneres, ampliar la capacitat de fruit artísticament, etc. Per rendibilitzar el temps escolar, que no és gaire, caldria també coordinar els ensenyaments de les diferents etapes i de les diferents àrees de llengua en la construcció d'un itinerari indicatiu de lectures adaptable als diferents contextos.

P. E.— *Lectura de textos complets o bé de fragments?*

T. C.— Necessàriament dels dos tipus. L'escola de fa anys compaginava les antologies amb llibres de narracions escolars. Després va compaginar els fragments en els llibres de text amb els racons de contes o les lectures trimestrals. La tensió ha existit sempre. Només llegint fragments no es fan lectors, cal aprendre a endinsar-se en obres completes i aquest és el camí principal a l'escola. Però els fragments

van bé per a la programació d'aprenentatges concrets. És l'única manera d'oferir un tast més ampli d'estils, motius i obres que es poden continuar llegint voluntàriament, i també és l'únic camí per fer conèixer l'existència d'obres de referència que són fora de l'abast de la lectura completa dels nois i de les noies. Una àmplia biblioteca de llibres literaris i una bona provisió d'antologies de diferents tipus són recursos imprescindibles per al treball escolar. No és res de nou, el fet curiós és que encara anem coixos de totes dues coses...



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- CELA, Jaume. «Elogi dels grups de lectura». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 323 (març 2008), p. 81
- PRAT, Àngels. «Llegir: sempre igual, sempre diferent». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 294 (abril 2005), p. 53-57
- ROSA SENSAT. GRUP DE TREBALL LA LECTURA: PRESSIÓ O PASSIÓ? «Kisangani: vuit lectures sobre Àfrica, recomanades per a l'alumnat de dotze a setze anys». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 320 (desembre 2007), p. 72-78
- SOLDEVILLA ALBERTÍ, Juan Manuel. «La literatura com a territori de recerca: propostes al voltant de *Soldados de Salamina* de Javier Cercas». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 284 (abril 2004), p. 74-79

Llibres

- BLOOM, Harold. *Com llegir i per què*. Barcelona: Empúries: Anagrama, 2000 (Anagrama/Empúries)
- BONMATÍ GUIDONET, Ricard. *Poesia a l'escola: com fer grans lectors i recitadors: poemes engrescadors acompanyats de propostes de treball creatiu*. Barcelona: Rosa Sensat, 2008 (Dossiers Rosa Sensat; 67)
- CASSANY, Daniel. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós, cop. 2006 (Papeles de pedagogía)
- COLOMER, Teresa. *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova, 1998 (Barcanova Educació)

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Snsat.

- COLOMER, Teresa. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 2005 (Espacios para la lectura)
- GALLARDO SAMPER, M^a del Mar; ROMERO TABARES, M^a. Isabel. *Crear el hábito de leer: el relato heroico en la literatura juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Narcea, 2005 (Materiales 12-16 para Educación Secundaria)
- JORNADAS DE BIBLIOTECAS INFANTILES, JUVENILES Y ESCOLARES. *Leer en plural: 8^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000
- JORNADAS DE BIBLIOTECAS INFANTILES, JUVENILES Y ESCOLARES. *Pero, ¿qué leen los adolescentes?: 12^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares: 27, 28 y 29 de mayo de 2004*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004
- JOVER, Guadalupe. *Un món per llegir: educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007 (Premi de Pedagogia)
- Lectures adolescents*. Teresa Colomer (coord.). Barcelona: Graó, 2008 (Biblioteca d'Articles; 165)
- La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*. Joaquim Noguero, Carme Alcoverro (eds.). Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell, 2002
- LLUCH CRESPO, Gemma. *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions [etc.], 1998 (Aldea global)
- MARINA, José Antonio. *La màgia de llegir*. Válgoma, María de la; Jolis, Anna [trad.]. [Barcelona]: Rosa del Vents, 2005
- Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI: II Encuentro Iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007 (Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez; 4)
- PAGÈS JORDÀ, Vicenç. *De Robinson Crusoe a Peter Pan: un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Proa, 2006 (La mirada)
- SARGATAL, Alfred. *El treball de recerca en literatura: com organitzar-lo, com dirigir-lo*. Barcelona: Laertes, 2002
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003 (Estudios Universidad de Castilla-La Mancha)
- TEIXIDOR, Emili. *La lectura i la vida: com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i mestres*. Barcelona: Columna, 2007
- Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2004. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com> [consulta 12 de desembre de 2008]
- TRUJILLO, F. *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. Tesis doctoral. UAB. Disponible a <<http://www.tdx.cat/TDX-0314108-170632>> [consulta 12 de desembre de 2008]

Articles

- ALCOVERRO, Carme; REGOJO, José Luis. «Construir l'hàbit i el gust per la lectura entre els alumnes d'educació secundària». En: *Protagonistes, ja!*, núm. 33 (març/abril 2006), p. 12-13
- ALDEKOA BEITIA, Iñaki. «El difícil equilibrio de la lectura: una mirada a la literatura juvenil y su didáctica». En: *Revista de psicodidáctica*, núm. 15-16 (2003), p. 131-142
- CABALLERO, Eduardo. «500 libros con efectos secundarios: una posibilidad de animación a la lectura». En: *Peonza*, núm. 85 (junio 2008), p. 5-10
- CARRATALÁ, Fernando. «Reflexiones para favorecer la lectura de la buena literatura». En: *Idea La Mancha*, núm. 3 (2006), p. 115-124
- CHAPARRO, Janeth; LLUCH, Gemma. «Comitès que valoren i recomanen llibres: l'experiència de la Fundació para el Fomento de la Lectura Fundalectura (Colòmbia)». En: *Faristol*, núm. 58 (juny 2007), p. 21-22
- COLOMER, Teresa. «El consens educatiu de les lectures a l'ESO». En: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45 (abril/maig/juny 2008), p. 91-109
- «Del llibre i la lectura» [Diversos articles]. En: *Barcelona educació*, núm. 1 monogràfic (febrer 2005), p. 4-51
- FERNÁNDEZ ALCALDE, Carmelo. «Las clases de lengua en torno al libro de LIJ». En: *CLIJ*, núm. 201 (febrer 2007), p. 44-52
- «Finestres obertes al món: lectures per a l'educació secundària». En: *Guixos*, núm. 118 (octubre 2005), p. 3-15
- GARCÍA LINARES, José María. «Una hora para leer, una hora para soñar: *Eragon* y *Memorias de Idhún* como propuesta». En: *CLIJ*, núm. 200 (enero 2007), p. 46-51
- «La construcción del hábito lector» [Diversos articles]. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 44 (enero/febrero/marzo 2007), p. 9-99
- «Literatura juvenil» [Diversos articles]. En: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21 (abril/maig/juny 2000), p. 5-59
- MARGALLO, A. M. «El profesor ante la complejidad del aula. Ejemplo de dispositivo de investigación-acción aplicado al proyecto literario». En: *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla, 2008
- MANRESA, M. «Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar». En: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (2007), p. 71-86
- ORTIZ BALLESTEROS, Antonia María. «Más allá de la animación lectora: la formación lecto-literaria de los jóvenes». En: *CLIJ*, núm. 205 (junio 2007), p. 27-36
- PAGÈS JORDÀ, Vicenç. «Un taller literari a primer cicle d'ESO». En: *Articles*

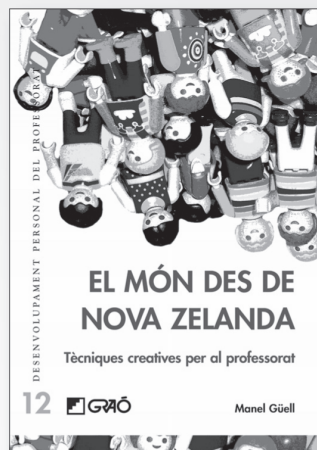
- de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 22 (juliol/setembre 2000), p. 89-98
- «Per llegir i per vendre: els best-sellers» [Diversos articles]. En: *Escola catalana*, núm. 429 (abril 2006), p. 6-28
- «Recerca al batxillerat» [Diversos articles]. En: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 28 (juliol/agost/setembre 2002), p. 5-84
- RUIZ HUICI, Francisco Javier. «Jóvenes y lectura literaria». En: *Platero*, núm. 154 (enero 2006), p. 3-28
- SÁEZ BENITO, Josep Àngel; TRAVER MARTÍ, Andrés; MARTÍ DURÀ, Enrique. «Tertulias contra la exclusión: jóvenes y adultos comparten lecturas y aprenden habilidades sociales». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365 (febrero 2007), p. 18-23
- SALES, Antoni. «Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar». En: *Escola catalana*, núm. 405 (deseembre, 2003), p. 43-46
- «Sociedad lectora y educación» [Diversos artículos]. En: *Revista de educación*, núm. extraordinario (2005), p. 5-384. Disponible a: <www.ince.mec.es/revedu/extra2005.pdf> [consulta 12 de deseembre de 2008]
- TEIXIDOR, Emili. «La literatura juvenil: un género polémico». En: *Educación y biblioteca*, núm. 148 (julio/agosto 2005), p. 6-11
- TEJERINA, Isabel. «Los cien libros del siglo XX: El canon literario y la literatura infantil y juvenil». En: *Lazarillo*, núm. 12 (2004), p. 17-25

EL MÓN DES DE NOVA ZELANDA Tècniques creatives per al professorat

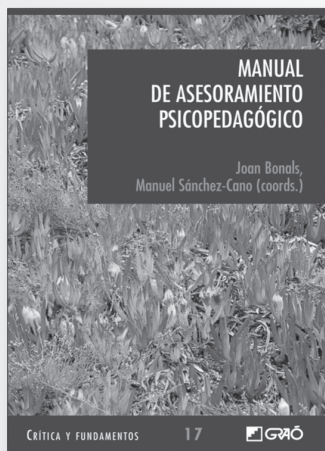
MANEL GÜELL

181 PÀGS. 15,50 €

Es pot ser creatiu cuinant o endreçant un armari. I, naturalment, en totes les activitats pròpies del professorat com poden ser dissenyar una avaluació, organitzar un claustre, planificar una activitat d'aprenentatge o solucionar un conflicte.



MANUAL DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO



JOAN BONALS / MANUEL SÁNCHEZ-CANO (COORDS.)

Aquest manual mostra les àmplies possibilitats que ens ofereix l'assessorament, redefineix els límits que tradicionalment se li han atribuït i concreta les tasques que corresponen als seus professionals.

942 PÀGS. 38,00 €

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A WWW.GRAO.COM



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64

graoeditorial@grao.com

Són capaços els nens i les nenes de vuit anys de comprendre que l'aspecte de les imatges artístiques es correspon amb els codis que han elegit utilitzar els seus creadors? L'experiència que es presenta tracta de donar resposta a aquesta pregunta.

Educació artística: una situació d'aprenentatge a l'aula de primària

Esther Collados Cardona

Contextualització

L'experiència que es presenta a continuació neix en el context d'una iniciativa de col·laboració entre tres institucions: universitat, escola i museu, i gràcies a un projecte¹ que té per objectiu promoure la recerca en relació amb l'educació artística i amb les situacions d'aprenentatge que aquesta educació genera. Les tres institucions comparteixen l'interès per l'impuls de situacions d'aprenentatge significatives en relació amb la comprensió dels llenguatges de l'art, contingut encara poc present en l'àmbit de l'escola primària, com també per fer del museu un espai comuni-

1. Projecte «Educació artística, aprenentatges i infància. Una recerca sobre la comprensió crítica i la pràctica de l'art als museus i a les escoles».

52 Educació artística

tari d'aprenentatge al servei de la comprensió de la cultura.

A partir d'aquestes inquietuds, es va plantejar una pregunta de recerca, que era al mateix temps el gran objectiu, i que va quedar formulada de la manera següent: els nens de vuit anys són capaços de comprendre que l'aspecte de les imatges artístiques es correspon amb els codis que han elegit utilitzar els seus creadors?

Tot i que d'entrada semblava un objectiu força ambiciós, l'interès compartit per tot el grup de treball en els aspectes de comprensió i representació de l'espai en el pla –continguts d'altra banda poc presents en els currículums d'educació visual i plàstica en l'escola primària–, el va situar com el gran motor d'acció.

El projecte es va desenvolupar amb els alumnes i els mestres² de quart de primària de l'Escola Tècnica del Clot, amb un grup interuniversitari format per professores³ de la UAB i de la UB⁴ i amb la col·laboració del Museu Nacional d'Art de Catalunya.

Els objectius

Fruit del treball col·laboratiu i dels intercanvis que aquest treball va generar entre els participants, es va plantejar la creació d'una seqüència d'aprenentatge

2. Carme Prat i Pepe Cifuentes.

3. Les professores Lluïsa Jover, Montserrat Torres i Esther Collados.

4. La professora Rosa Tarruella.

que tingués com a finalitat principal aconseguir que els infants s'adonessin que les imatges artístiques es creen a partir d'una intenció, i que el seu aspecte va estretament vinculat als codis que els seus creadors utilitzen en les seves representacions gràfiques.

Es van fixar els objectius següents:

- Comprendre que l'observació i l'anàlisi d'un referent o model són el punt de partida de tota representació gràfica.
- Adonar-se que les representacions gràfiques poden presentar aspectes molt variats vinculats a la seva finalitat o funció.
- Descobrir, a través d'un itinerari pel Museu Nacional d'Art de Catalunya, com l'aspecte de les imatges artístiques no és únic, i que va transformant-se amb el pas dels anys.
- Incrementar la seva capacitat de representació i comprensió de l'espai, a través de la resolució de problemes gràfics i de la deducció de les estratègies que utilitzen els artistes per representar-lo en el pla.

Procés i desenvolupament de la seqüència

A partir de la pregunta inicial, es van establir les accions que caldria fer, que es van formalitzar en cinc sessions de treball, de les quals quatre s'havien de dur a terme a l'escola i una al Museu Nacional d'Art de Catalunya.



Nena observant amb molta atenció el model en l'acció prèvia a dibuixar

Primera sessió de treball: observar amb atenció!

Aquesta primera sessió va tenir per objectiu fer conscients els alumnes que fer un dibuix implica conèixer l'aspecte i les característiques formals de l'objecte que volem representar, és a dir, cal haver-lo observat i estudiat amb deteniment, tal i com ho han fet tots els artistes en el transcurs dels segles, a través d'esbossos i d'estudis preparatoris.

És molt important fer-los comprendre que l'observació i l'anàlisi visual de les

característiques d'allò que volem representar, el model a representar, són imprescindibles en un treball de representació gràfica que té per objectiu una imatge figurativa.

Per il·lustrar aquesta idea se'ls van mostrar diverses imatges creades per artistes visuals i se'ls va proposar de fer esbossos a partir de l'observació d'una flor. Es tractava de captar-ne, a través del dibuix, les principals característiques, els detalls, és a dir, calia «explicar-la» a través d'una descripció gràfica, tot aplicant les estratègies de representació de l'espai més escaients.

Després d'aquesta presentació, els infants van iniciar el seu treball molt concentrats i sense perdre de vista l'objecte d'estudi que se'ls havia proposat, i van fer esbossos que reflectien tot allò que estaven aprenent i descobrint a través de l'acció de dibuixar.

Segona sessió de treball: dibuixar per «explicar» l'aspecte d'una flor

Durant la segona sessió de treball, se'ls van mostrar imatges que tenien com a principal objectiu una descripció detallada d'allò que representaven: imatges de llibres de botànica, estudis de Leonardo da Vinci..., alhora que se'ls feia conscients de la manera com el seu autor havia recollit totes les

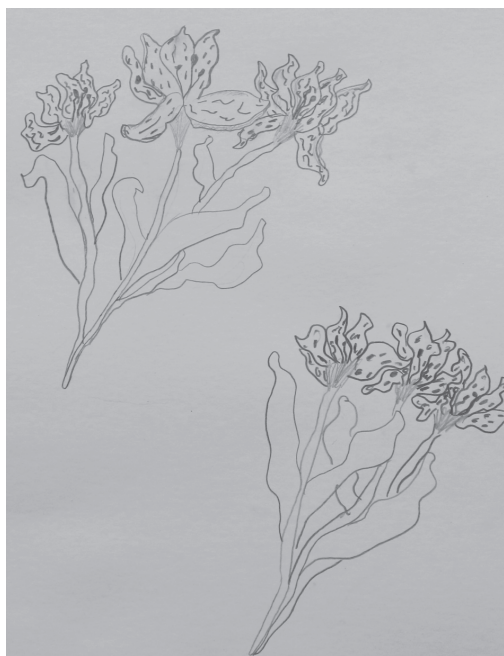
característiques formals d'allò que desitjava representar.

A continuació, se'ls va proposar que representessin la mateixa flor que havien estudiat en la sessió anterior, tal i com ho feia el «dibuix descriptiu». Aquest dibuix havia de representar la flor, com ho faria una il·lustració per a un llibre de botànica. Per fer-lo podien consultar els esbossos dibuixats en la sessió anterior, tal i com ho fan els artistes i ho han fet sempre els artistes de tots els temps.

Tercera sessió: captar allò que és essencial!

En aquesta sessió, se'ls van mostrar imatges de representacions de caràcter més esquemàtic. Se'ls va informar que aquest tipus d'imatges tenia la funció d'informar-nos d'una manera àgil, ràpida i visual, i es va analitzar amb ells la seva efectivitat comunicativa amb l'establiment d'un diàleg obert.

A través d'aquesta conversa, els infants van descobrir que aquesta classe d'imatges són signes que s'associen ràpidament amb allò que ens volen comunicar. També es van adonar que no volien «explicar-nos» o «descriure'ns» com eren els objectes, sinó que la seva intenció era recordar-nos d'una manera simple allò que representaven: es tractava d'un dibuix de síntesi, el qual vam anomenar «dibuix esquemàtic» o «simplificat», atès que presentava una síntesi gràfica de l'objecte representat, però amb prou capacitat per evocar-nos allò que representa.



Dibuix fet pels infants a manera d'estudi/esbós d'una flor i dels seus detalls

A continuació se'ls va proposar que imaginessin la situació següent: ens trobem en un carrer on hi ha tres portes tancades, una de les quals ens condueix a un jardí botànic. Fes un dibuix que ens indiqui aquesta informació d'una manera ràpida i visual, tenint en compte que no pot contenir cap lletra ni cap paraula.

Aquest treball, que implicava «resoldre» la representació amb un mínim de línies, tot fent l'exercici invers al que s'havia dut a terme amb anterioritat, es va resoldre d'una manera ràpida i àgil. Per facilitar la simplificació, es va proposar fer la representació amb un sol color i amb pinzell, fet que va contribuir a resoldre'l d'una manera simple i amb economia de mitjans, ja que no permetia detalls.

Quarta sessió: anem al museu!

La quarta sessió va tenir lloc al Museu d'Art Nacional de Catalunya i tenia per objectiu establir un diàleg amb un nombre determinat d'obres seleccionades. La finalitat era que descobrissin la diversitat de formes de representació que prenen els objectes en una obra plàstica i com aquesta representació depèn de la voluntat del seu autor.

A través d'un itinerari per set obres de diferents autors, i de preguntes que els fessin reflexionar sobre allò que estaven observant, els infants van adonar-se de la gran diversitat d'aspectes que pot tenir un mateix referent –en aquest cas s'havia triat l'arbre– i de les diferents estratègies de representació en el pla utilitzades pels artistes.

La utilització d'un petit quadern de notes que se'ls va donar en arribar al Museu també va fer possible que la mateixa acció de dibuixar fos una estratègia d'observació d'alguna de les obres.

Tot i que resulta impossible, en l'espai d'aquest article, explicar amb tot detall la sessió desenvolupada en el MNAC, és important assenyalar el gran interès que va despertar i els interrogants que va generar l'observació directa del treball dels artistes. Qüestions centrades entorn de la gran diversitat d'estratègies i recursos que utilitzen els artistes per representar l'espai en el pla, així com en les intencionalitats que porten implícites.

Transferència i possibilitat d'aplicació a altres escoles

A través d'aquesta petita seqüència d'aprenentatge els infants van introduir-se en la idea que les representacions són diverses i que no totes tenen la mateixa intenció.

La visita al MNAC va fer veure les produccions dels artistes en el transcurs del temps com a important referent cultural i va incorporar el museu com a recurs significatiu en els processos d'aprenentatge a l'escola.

Tot i que la curta durada de l'experiència, concebuda com a pilot, no permet fer afirmacions molt categòriques, les produccions dels alumnes van demostrar la seva capacitat per comprendre allò que els vam proposar.



Un moment de l'itinerari seguit al Museu

També és important assenyalar la importància que té concebre el dibuix com una estratègia de coneixement del nostre entorn, i d'organitzar el seu aprenentatge a través de seqüències coherents i significatives per als infants.

Desvetllar la diversitat de representacions que pot generar el llenguatge artístic és una proposta d'aprenentatge interessant, que de ben segur generarà interrogants i mirades diferents al massa sovint llunyà univers de l'art i aproparà els infants a la comprensió i estimació del seu patrimoni cultural.

Bibliografia

Catàleg del MNAC.

COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla, 2002.

GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós, 1994.

TORRES, M.; JUANOLA, R. *Dibuixar: mirar i pensar.* Barcelona: Rosa Sensat, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal, 1998.

WILSON, B.; HURWITZ, A.; WILSON, M. *La enseñanza del dibujo a través del arte.* Barcelona: Paidós, 2004.

L'article exposa una manera de treballar autònoma i autocorrectiva basada fonamentalment en dos recursos. Per un costat, el racó de l'esforç i aprenentatge i per l'altre, els jocs. L'experiència es duu a terme al cycle superior.

Cadascú al seu ritme

Ester González González
Carme Pascual Julià
Mestres del CEIP El Bruc

Introducció

A través d'aquest article us volem exposar una manera de treballar que apliquem a les aules de cycle superior del CEIP El Bruc de Riells i Viabrea. Actualment, El Bruc és una escola de poble, de doble línia, sense gaire immigració, però amb un anar i venir d'alumnes de l'àrea de Barcelona i de pobles de l'entorn que accentuen el fet que no tots els infants són iguals i que cadascú té el seu ritme de treball, així com els seus objectius particulars. De fet, aquest és un dels elements clau de la reforma que es va dur a terme l'any 1990, primer amb l'aprovació de la LOGSE. Podem dir, però, que hem anat aprenent sobre la marxa el seu significat i com anar atenent aquests diferents i diversos ritmes de treball.

Presentem una manera de treballar autònoma i autocorrectiva, basada fonamen-

talment en dos recursos: d'una banda, unes fitxes de treball que anomenem racó de reforç i aprenentatge i, de l'altra, els jocs.

Racones de reforç i aprenentatge

No hi ha dubte que l'autoavaluació i l'autocorrecció són una font d'aprenentatge, i aquests dos objectius ens els plantejarem com a prioritaris al cicle superior. Per què no explotar-ho? Si un dels objectius de l'educació és formar ciutadans crítics, cal que els alumnes primerament sàpiguen ser-ho amb ells mateixos, detectant i entenent, en primer lloc, els seus propis errors. Un primer pas, doncs, d'un llarg camí que es comença a dibuixar davant d'ells. En altres paraules, estem parlant del *feedback* en educació.

El racó conté un conjunt de fitxes que es poden donar com a reforç, com a complement al treball de l'aula o per practicar els conceptes treballats. Estan recollides en carpetes o capsos (un recurs ideal, fàcil de trobar i que recull el principi de reutilització de materials) classificades per temes i/o nivells. A l'exterior de la capsa es troba un rètol on hi ha el tema que tracta. La seva organització permet molta flexibilitat en utilitzar-les, bé sigui en moments puntuals i relativament breus o en sessions de llarga o mitja durada. L'avantatge de tot plegat és que cadascú treballa la «seva» fixa i el mestre pot ajudar a qui ho necessita. Quan un alumne ha fet una activitat i l'ha corregida, torna la fitxa a la capsa i la marca amb un color determinat

—depenent del color que té aquella fitxa, en funció del nivell de dificultat— per saber que ja l'ha feta. L'objectiu del control no és per puntuar la seva feina, sinó marcar que aquella fitxa l'han feta, independentment de quin resultat n'hagin obtingut. Si hi ha pocs encerts, ells mateixos pregunten els dubtes i ho tornen a fer, per millorar, però mai no anotem el resultat.

Aquests materials tenen l'avantatge que són fàcilment *modificables, adaptables i renovables* segons les necessitats que detectem. En cada curs no sempre es fan servir totes les capsos i sovint se'n generen de noves. Cada grup d'alumnes està format per característiques i necessitats diferents i, sobretot, no tots els alumnes han de fer les mateixes fitxes.

Els objectius generals que pretenen són que els nostres alumnes puguin:

- Organitzar el seu propi treball segons les seves necessitats i/o possibilitats.
- Potenciar l'ús d'estratègies apreses i la seva pràctica.
- Entendre les normes i la seva aplicació.
- Aprendre a autoavaluar-se i reflexionar sobre els errors.
- Insistir en la reflexió.
- Desenvolupar les ganes d'aprendre.

El racó de reforç i d'aprenentatge de la llengua

Els objectius específics que es pretén desenvolupar en aquest racó, els resumim en:

- Arribar a l'aplicació generalitzada de les normes ortogràfiques.
- Recordar i practicar les normes ortogràfiques amb la finalitat de generalitzar-les.
- Reconèixer els errors per entendre l'aplicació i l'ús dels diferents conceptes (accentuació, diftongs, famílies de paraules...).
- Trobar-se amb petits reptes que obliguin els alumnes a recordar el que ja saben i a superar-se.

Per a la millor comprensió de la seva estructura adjuntem un mapa conceptual que permeti entendre millor com estan organitzats aquests racons de reforç i aprenentatge (vegeu el quadre 1 de la pàgina següent).

Els jocs

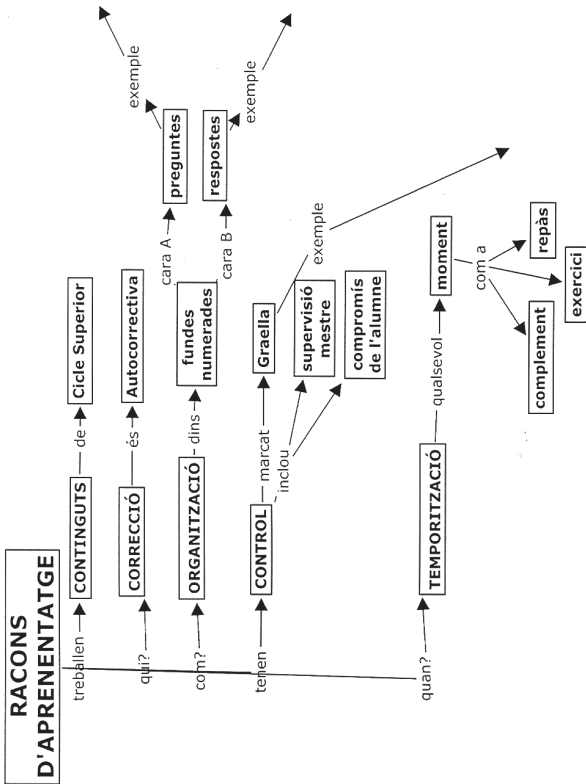
Té una gran importància i conveniència utilitzar els jocs i les activitats lúdiques a l'aula. En bona part, la nostra convicció és fonamenta en el monogràfic de *Perspectiva Escolar*, «Matemàtiques divertides. El joc» (núm. 273, 2003). En un dels articles, («Jocs només per calcular? Amb els petits es pot anar més enllà?», p. 14-22) Mequè Edo i Basté hi posa un èmfasi especial. Una formulació de les activitats on es posi de manifest la idea de repte, de descobriment i, en moltes ocasions, de joc, com ens diu Jordi Deulofeu Piqué a «El joc en l'ensenyament de les matemàtiques: diversitat d'opcions i de recursos» (p. 5-13), ens pot ajudar a plantejar problemes que, tot i la manca de context concret, esdevinguin

significatius per als nostres alumnes i els ajudin enormement en el seu aprenentatge.

Som conscients que un dels objectius dels jocs que presentem es fonamenta, essencialment, a fer pensar i practicar els continguts treballats a l'aula i, tal i com diu Josep Callís i Franco a «El joc i la formació matemàtica a primària: jocs per aprendre i fer pensar» (p. 23-34), reconeixem que en el nostre cas es tractaria de **jocs d'aplicació i no de descoberta**, ja que la finalitat última d'allò que estem fent és aconseguir un domini dels continguts teòrics explicats, una pràctica que intentem que aconseguixin amb aquests racons. Tot i això, un estat ideal, creiem –com diu ell– que seria arribar a elaborar **jocs d'aprenentatge**, l'objectiu dels quals sigui descobrir, gràcies a ells, els conceptes, normes i lleis. Aquests últims encara ens queden una mica lluny, però reconeixem que començar és important i els jocs d'aplicació poden ser un primer pas cap a aquest camí, desconegut per nosaltres, que és l'aprenentatge mitjançant tasques lúdiques.

També com diu Lluís Segarra en l'article «Per què és interessant fer matemàtica recreativa?» (p. 35-41): «En el moment de planificar una activitat caldria tenir en compte un objectiu fonamental: que les nenes i els nens s'acostin a les matemàtiques sense por i amb la confiança i la seguretat de creure que qualsevol persona pot divertir-se pensant, pot entusiasmar-se fent matemàtiques», ens agradaria molt fer-ho extensible a l'àrea de llengua, sovint titllada d'avorrida i amb poques possibilitats. Considerant que l'oferta en el mercat d'a-

60 Experiència



Fes una llista dels noms que apareixien en el text. Classifica'ls en un quadre com el de sota:

El cuc de seda és una larva que s'alimenta de les fulles de la morera blanca. Fa milers d'anys, els xinesos van començar a criar-lo i a fer tot el procés per a obtenir-ne el fil, un procés que dura prop d'un any.

- Les papallones ponen centenars d'ous.
- Reposen deu mesos, cinc en calent i cinc en fred.
- Després tombaran a necessitar deu o dotze dies d'escalfor i humitat perquè en surtin els caucs.
- De l'ou en surt una larva minúscula, que acabarà pesant deu mil vegades més, a força de menjar fulles de morera fetes a trossets.

Noms			
Femení		Masculí	
Singular	Plural	Singular	Plural

CORRECTOR

Noms			
Femení		Masculí	
Singular	Plural	Singular	Plural
Seda	Fulles	Cuc	Anys
Larva	Papallones	Fil	Xinesos
Morera blanca		Un	Ous
		Any	Mesos
		Ou	Dies

TALLER DE PROBLEMES

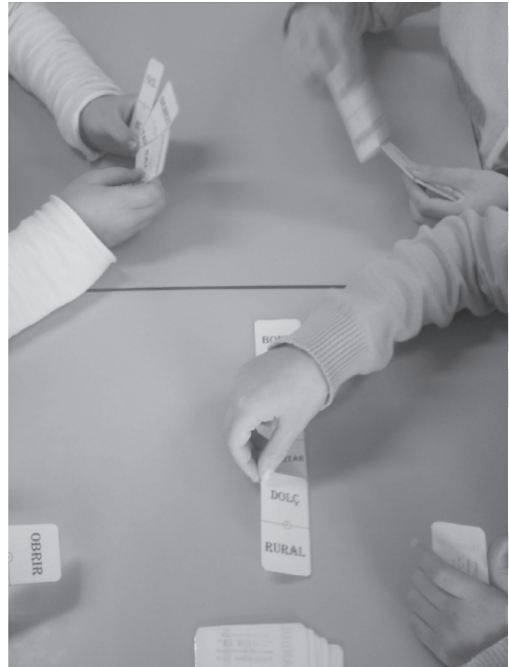
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Laura												
Jordi												
Alex												
Anna												
Pere												
Joel												
Eva												
Sandra												

quest tipus de jocs resulta relativament reduïda, hem optat per construir-los nosaltres mateixes, tot i que també aprofitem qualsevol proposta i idea de qualsevol llibre. Els fem en fulls de colors plastificats i, algunes vegades, enganxem les solucions darrere el taulell, per tal d'evitar les trampes. També és molt convenient deixar que ells mateixos n'inventin algun, us sorprendríeu de les idees que tenen...

Els objectius que pretenem amb l'aplicació i ús dels jocs es concreten a:

- Reforçar i fixar continguts.
- Motivar els alumnes davant l'aprenentatge.
- Utilitzar el joc com a reforç positiu davant dificultats concretes i evitar exercicis repetitius.
- Rendir d'acord amb les pròpies possibilitats.

Aquests racons de reforç i aprenentatge i els jocs, tot i no ser la solució definitiva, permeten donar l'ajuda necessària fent aclariments als alumnes amb més dificultats o amb dubtes puntuals. A més, podem conduir certs alumnes a la formulació de lleis o estratègies útils no sols en l'assignatura, sinó extrapolables a la realitat. Es tracta de posar davant del nen o de la nena múltiples estratègies i procediments per tal que pugui anar construint el seu propi coneixement; en definitiva, això li servirà al llarg de la vida adulta en l'autoaprenentatge i/o la formació permanent.



De mostra un botó...

Perquè us feu una idea més clara de com són alguns dels nostres jocs, us en presentem un parell que els agraden molt:

El tres en ratlla

Aquest joc, com tots els altres, ha estat confeccionat per nosaltres mateixes, tot i que cal dir que n'hi ha alguns publicats per certes editorials educatives que cal tenir molt en compte. Els fem en fulls de colors plastificats i enganxem les solucions darrere el taulell per evitar les trampes. També pot ser convenient deixar que se n'inventin algun ells, us sorprendríeu de les idees que tenen...

62 Experiència

Aquí, en concret, es tracta del tradicional joc del tres en ratlla, en què als llocs on se situa una fitxa hi ha una pregunta que cal resoldre. Per poder col·locar la fitxa s'ha de respondre correctament.

En aquest cas concret els objectius se centren en l'aplicació de normes d'accentuació, dels diftongs i dels hiats.

- *Nombre de jugadors*: tres (dos jugadors i un supervisor). Després de cada partida es canvien els rols.
- *Desenvolupament*: es decideix qui juga i qui supervisa. El primer jugador tria la casella on vol col·locar la fitxa i respon la pregunta que hi ha. El supervisor comprova la resposta. Si és correcta, pot col·locar-hi la fitxa, si no és correcta no col·loca la fitxa i perd el torn. El joc finalitza quan un dels dos jugadors aconsegueix tres en ratlla o hi ha un empat tècnic.

Dòmino de sinònims i antònims

Aquest joc també l'hem confeccionat nosaltres, tot i que cal tenir present que hi ha llibres de text que en tenen algun apunt per fotocopiar i jugar-hi (vegeu el quadre 2 de la pàgina següent).

Els objectius concrets d'aquest joc se centren a reconèixer els sinònims i els antònims.

- *Nombre de jugadors*: un mínim de dos i un màxim de quatre per tal que hi hagi prou peces per a tothom.
- *Desenvolupament*: es barregen les fit-

xes i se'n reparteixen cinc a cada jugador. Es decideix qui comença fent pedra, paper, tisora o qualsevol altre joc de tria. Es comença des de qui guanya cap a la dreta. Un cop iniciat el joc, el jugador a qui toca ha de col·locar un antònim en qualsevol de les dues possibilitats que hi ha. Si el jugador a qui toca no té cap fitxa, n'agafa una de les que han quedat. Si pot tirar, tira i si no, passa. Si no hi ha maneres de tirar cap fitxa i no en queden per agafar, s'acaba el joc. Guanya qui es queda sense fitxes o, si el joc queda parat, qui en té menys.

Família de paraules

La idea s'ha tret dels jocs de cartes infantils de famílies, tot i que el desenvolupament és una mica diferent. Aquest està basat en el joc del «burro» o la «mona» però una mica versionat.

- *Nombre de jugadors*: un mínim de dos i un màxim de tres o quatre, per tal que hi hagi cartes per a tots.
- *Desenvolupament*: es col·loquen les cartes de colors sobre la taula cap per amunt. La resta es barregen i se'n reparteixen cinc a cada jugador. Es decideix quina carta es vol eliminar i es posa sobre la taula sense que es vegi.

Es diu: «un, dos, tres, passa la carta» i s'arrossega cap a la dreta fins al lloc del company. Cada jugador recull la carta que li han donat i mira si pot fer alguna família; si és així, la recull i agafa una carta; si no, es torna a repetir el procés fins que es tenen les dues cartes de la mateixa famí-

CORRECTOR DEL DÒMINO D'ANTÒNIMS	
URBÀ	RURAL
BÉ	MALAMENT
OBRIR	TANCAT
BONIC	LLEIG
XERRAIRE	MUT
TREBALLADOR	GANDUL
INQUIET	TRANQUIL
LLARG	CURT
CONCENTRAR	DISTREURE
GROS	PETIT
TRIST	ALEGRE
OPTIMISTA	PESSIMISTA
GOLAFRE	LLEPAFILS
FÀCIL	DIFICIL
DOLÇ	SALAT
ADORMIR	DESPERTAR
BENEIT	LLEST
ÚTIL	INSERVIBLE
MOLL	SEC
RIC	POBRE

INSTRUCCIONS:

- Màxim 3 jugadors.
- L'objectiu és quedar-se sense fitxes completant el dòmino amb l'antònim de les fitxes que hi ha.
- Guanya qui es queda sense fitxes o, si el joc queda parat, qui en té menys.
- Es barregen les fitxes i se'n reparteixen 5 a cada jugador.
- Es decideix qui comença fent pedra paper tisora. Es comença des de qui guanya cap a la dreta.
- Un cop iniciat el joc, el jugador a qui li toca ha de col·locar un antònim a qualsevol de les dues possibilitats que hi ha.
- Si el jugador a qui toca no té cap fitxa, n'agafa una de les que han quedat. Si pot tirar, tira i si no, passa.
- Si no hi ha maneres de tirar cap fitxa i no en queden per agafar, s'acaba el joc.

Quadre 2

lia. Quan això passa, s'agafa la carta del mig i una carta de la pila fins que s'acabin. Si no hi ha manera de fer cap família, tots els jugadors roben una altra carta. Guanya qui té més famílies en acabar el joc.

Quina paraula tens?

Està basat en el joc de *Qui és qui?* Però en comptes de tenir personatges hi ha pa-

← corrector i instruccions

exemple de les cartes

URBÀ	BÉ	OBRIR	BONIC	XERRAIRE	TREBALLADOR
INQUIET	LLARG	CONCENTRAR	GROS	TRIST	OPTIMISTA
GOLAFRE	FÀCIL	DOLÇ	ADORMIR	BENEIT	ÚTIL
MOLL	RIC	RURAL	MALAMENT	TANCAR	LLEIG

raules de diversos tipus: amb accent, sense, amb diacrítics, planes, agudes, esdrúixoles, amb diftong, sense... (Vegeu el quadre 3 de la pàgina següent.)

- *Nombre de jugadors:* dues persones.
- *Desenvolupament:* s'agafa una carta de la baralla. Es decideix qui comença i es van fent diverses preguntes sobre normes ortogràfiques per poder descartar-ne d'altres. Les preguntes s'han de respondre amb «sí» o «no». No es permet preguntar per quina lletra comença, ni quantes lletres té, etc. Només normes ortogràfiques. Guanya el jugador que endevina la carta de l'adversari.

64 Experiència

CORRECTOR JOC DE CARTES DE FAMÍLIES
DORMIR – DORMILEGA – ADORMIR
CARRO – CARRETÓ – CARRETEJAR
CARTA – CARTERA - CARTETA
DICTAT – DICTADOR – DICTAMINAR
ESPELMA – ESPELMATÒRIA – ESPELMETA
GOS – GOSSERA - GOSSETA
HUMOR – MALHUMORAT – HUMORISTA
LLET – ALLETAR – DESLLETAR
LLUNA – LLUNÀTIC - LLUNETA
OBRA – OBRER – OBRADOR
PORTA – PORTERIA – PORTERA
SEC – ASSECAR – SECALL
SENSIBLE – INSENSIBLE – SENSIBILITAT
SOPA – SOPERA – SOPAR
URBÀ – URBANITZACIÓ – DESURBANITZAR
ÚTIL – INÚTIL – UTILITZARI
VESTIT – DESVESTIR – VESTIDOR

corrector i instruccions

exemple de les cartes

CARTERA	CARTETA	DORMILEGA	ADORMIR
MALHUMORAT	HUMORISTA	INÚTIL	UTILITARI
URBANITZACIÓ	DESURBANITZAR	INSENSIBLE	SENSIBILITAT
ASSECAR	SECALL	OBRER	OBRADOR

Quadre 3

Un consell

Us animem a innovar i a perdre la por de jugar. Jugar és innat i natural en els infants, una manera d'aprendre del món, una manera de crear la seva pròpia perspectiva de la realitat i de relacionar-se amb l'entorn i els coneixements que necessitarà en el futur. Intenteu-ho, segur que us en surten de millors! Al cycle superior, també hi podem aprendre jugant!

VESTIT	ESPELMA	LLET	GOS
PORTA	LLUNA	SOPA	CARRO
DICTAT	OBRA	SEC	URBÀ
ÚTIL	HUMOR	DORMIR	CARTA

El que va motivar l'estudi, del qual ara es presenten algunes propostes, van ser uns fets i una percepció. Els fets: barris amb una creixent tensió social, allunyament de les famílies, distribució irregular dels alumnes amb dificultats; la percepció: la població creu que el fracàs escolar va en augment. El centre d'observació és al barri del Raval de Barcelona.

En entorns desfavorits s'ha d'avançar cap a un nou model d'escola

José Manuel Celorio

Els motors de l'estudi

Una percepció estesa entre gran part de la població quan es parla d'educació és la de fracàs escolar creixent i generalitzat. Un adult, pare o mare de família, pensa que aquest fracàs és més gran avui que quan ell/ella estudiava i, al mateix temps, pensa que l'educació és un desastre i les perspectives de millora són molt reduïdes.

El mitjans de comunicació ens transmeten reiteradament una percepció pessimista de l'escola i, per tant, no és difícil que s'estengui aquesta valoració entre la població. No cal dir que aquesta percepció generalitzada és discutible. Òbviament, hi ha elements que justifiquen la preocupació social. No obstant això, s'ha de reconèixer que el tractament mediàtic que es dona a l'educació, juntament amb els malentesos

sobre els objectius fixats per l'Administració en les lleis educatives i els que la societat pensa que es persegueixen amb aquestes lleis, faciliten l'estat de confusió de molta gent.

Els mitjans de comunicació i amplis sectors de la societat consideren que els escolars estan actualment en pitjors condicions que abans perquè no estan suficientment preparats per a la vida laboral. S'ha de dir també que els informes d'institucions internacionals van per aquesta línia i, per tant, apunten aquesta percepció. Aquests sectors socials consideren que el fracàs escolar és únicament manca de coneixements, i per tant la seva solució vindrà incrementant-los. Però, d'altra banda, aquests mateixos sectors de població s'escandalitzen davant de certes actituds socials dels estudiants i es pregunten sobre quins valors s'han transmès als joves a l'escola, alhora que reclamen que es posi més èmfasi sobre aquest aspecte.

Estem, doncs, davant d'una creixent percepció de fracàs i d'una contradicció a l'hora de plantejar solucions a aquest fracàs. On s'ha de posar èmfasi: en els continguts tradicionals, en els valors, en tots dos camps. Les lleis educatives recullen, almenys sobre el paper, sensibilitats que van més enllà dels tradicionals coneixements memorístics d'abans. Però la població utilitza, per jutjar i comparar, els models que ha fet servir i acostuma a reclamar que, per sobre de tot, es posi més èmfasi en els coneixements.

Un exemple de les contradiccions entre

les percepcions de la població i l'esperit de les lleis són els objectius fixats tant per la LOGSE com per la LOE. La LOGSE fixava tres objectius que calia aconseguir al final del cicle educatiu: preparar l'alumne per a la vida activa, el batxillerat i la formació professional. Objectius que mantien la importància dels coneixements cognitius tradicionals i introduïen, amb un pes important per a l'època, la consideració dels valors.

Ara amb la LOE es considera que l'alumne ha d'adquirir noves habilitats, i planteja uns objectius amb menys càrrega dels coneixements tradicionals posant èmfasi en nous valors:

- Ple desenvolupament de la personalitat.
- Educació en el respecte dels drets i les llibertats fonamentals, així com en l'exercici de la tolerància.
- Educació en la responsabilitat individual.
- Formació per a la pau i respecte als drets humans.
- Capacitat per regular el propi aprenentatge.
- Respecte i reconeixement de la pluralitat lingüística.
- Adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball.
- Capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.
- Capacitació per a la comunicació en la llengua oficial i cooficial.
- Preparació per a l'exercici de la ciutadania.

Però a més d'aquesta percepció social sobre el fracàs escolar, derivada del que la

gent pressuposa que persegueixen les lleis, hi ha fets concrets que incideixen molt directament sobre l'èxit acadèmic dels alumnes. Hi ha barris on el risc de conflicte social no és una hipòtesi; el vincle família-escola cada vegada és més feble i la concentració d'alumnes amb problemes acadèmics en certes escoles cada vegada és més gran. No cal estigmatitzar barris o escoles, però a tothom li ve al cap algun d'aquests barris o alguna d'aquestes escoles. En aquests centres i en aquests entorns on el fracàs escolar obeeix a raons principalment extraacadèmiques, cal oblidar-se de les receptes tradicionals i buscar altres alternatives.

Amb independència que la percepció de fracàs escolar estigui justificada o no, és indispensable, en aquests centres amb entorns difícils, avançar cap a una nova concepció d'escola. Un nou model que perfili millor els continguts acadèmics i redefeixi el paper de l'escola en el desenvolupament del seu entorn sociocomunitari. No es tracta de canviar alguns continguts o certes pràctiques acadèmiques, es tracta de construir un nou model d'escola. I si les mesures proposades no són generalitzables a tots els centres, almenys que es puguin dur a terme en aquells centres singulars que hi ha en tots els barris en els quals la rigidesa de les normatives dificulta que es donin respostes concretes a aquells problemes concrets que els caracteritzen.

Quina part del fracàs escolar és atribuïble al centre acadèmic, quina és atribuïble a l'alumne i quina al seu entorn? La

resposta és difícil i variable en cada cas. Sabem que la societat està canviant a gran velocitat. Quin sentit té que centrem les solucions al fracàs escolar exclusivament en l'àmbit docent? El fracàs és conseqüència de la no adaptació als canvis que s'estan produint en l'ordre social. En no entendre o acceptar el canvi, les nostres respostes (Administració, institucions privades, centres docents) són insuficients o inadequades. Seguint les indicacions de J. C. Tedesco, la cohesió social ha de formar part de les estratègies educatives i els alumnes han de participar en la construcció de la seva pròpia identitat.

Atès que el fracàs escolar té unes arrels que no són únicament acadèmiques i que l'escola, pels canvis que s'estan produint en la societat, està assumint cada vegada més funcions d'assistència social, cal plantejar-se si l'escola, si una nova escola, ha de fer de pont entre l'àmbit acadèmic i el social. La pregunta que encara es fa algun sector del professorat és: els centres han d'assumir aquesta tasca d'assistència social? Sí, una altra resposta seria donar l'esquena a la realitat.

L'objectiu no és supplantar competències a altres institucions assistencials sinó, en treballar aquest vessant social a partir del món escolar, millorar el rendiment acadèmic dels alumnes. Hi ha circumstàncies i entorns en els quals l'escola ha de trencar el seu aïllament i s'ha de convertir en un motor del desenvolupament sociocomunitari. La implicació de l'escola en la comunitat busca reduir el fracàs. Potser el camí és massa tortuós per aconseguir

aquest objectiu, però aquesta implicació té l'afegit de millorar les condicions de la comunitat.

Les propostes d'actuació

El centre educatiu està dedicant cada dia més recursos materials i humans a les demandes de caire social dels seus alumnes. Però, curiosament, aquest mateix centre educatiu és percebut per la comunitat que l'envolta com una cosa distant. Això pot ser degut a la tasca especialitzada que fa, o bé a les moltes hores i dies que resta tancat al llarg de l'any.

Per superar aquesta sensació de llunyania per part de la comunitat, els centres s'han d'obrir més i s'han d'insertar en el seu entorn. Els plans educatius d'entorn són positius, però s'ha d'anar un pas més enllà. Els objectius d'aquesta inserció són: apropar les famílies, implicant-les en certes tasques escolars i extraescolars, i convertir el centre en un pol dels serveis a la comunitat. Aquesta implicació en l'entorn afavorirà la creació d'un espai d'integració, de tal manera que es redueixi el risc d'exclusió social i, de retruc, millorarà l'ambient del centre.

Les propostes més senzilles d'aplicar i que requereixen menys recursos per poder obrir el centre al seu entorn giren sobre dos eixos: l'externalització de recursos i l'aprenentatge i servei. La gran majoria de centres acadèmics deixen sentir cada curs la seva veu reivindicant un increment de recursos. Davant d'aquest fet proposem actuar segons la dita: «Si la muntanya no ve

a Mahoma, Mahoma va a la muntanya.» Si no podem tenir determinats recursos, per què no els busquem en l'entorn? Tenim al nostre abast canviar l'esquema tradicional que tots els recursos han de ser dins del centre. Per què hem de tenir aquests recursos materials dins d'un espai tancat moltes hores al dia i molts dies l'any? Per què busquem aconseguir recursos quan en molts casos els tenim a prop? Per què no dirigim els nostres esforços a aprofitar-nos dels recursos de l'entorn i obrir els nostres recursos a l'entorn?

Utilitzar els recursos del barri i obrir els nostres ens permet trencar la percepció de llunyania que la comunitat té del centre escolar, estalviar en despesa i crear una xarxa de relacions molt enriquidora des del punt de vista formatiu dels alumnes. L'externalització de recursos no és únicament una estratègia per reduir despesa, sinó una estratègia per crear una xarxa de relacions que permeti obrir noves línies d'aprenentatge.

L'altre eix que ajuda a inserir-se en l'entorn és l'aprenentatge i servei. La línia que separa l'aprenentatge formal i el no formal és cada vegada més tènue. Per què rebutjar eines que són barates des del punt de vista monetari, si els beneficis tant per als alumnes com per a la comunitat són segurs? L'aprenentatge i servei és una eina útil tant per a qui rep la prestació com per a aquell que la presta. Per al primer, perquè ha rebut un ajut que necessitava, per al segon, perquè ha posat en pràctica algun coneixement, ha aprofundit en el camp dels valors i ha millorat la percepció d'ell mateix.

Amb l'externalització i l'aprenentatge i servei, en definitiva, es busca: d'una banda, trencar la percepció de llunyania que té la comunitat que l'envolta i, de l'altra, incrementar la xarxa de treball, fent-la tan tupida com sigui possible.

Obrir el centre a l'entorn és un primer pas per avançar cap a una nova concepció de l'espai docent. Hem de superar les parets de l'aula i, fins i tot, les del centre. S'ha de redimensionar l'aula. El procés formatiu de l'alumne continua més enllà d'aquestes parets. Amb freqüència ens oblidem que hi ha vida més enllà de la porta de l'institut, una vida que sovint interessa més a l'alumne que la que intentem representar portes endins.

L'espai docent ha de ser el barri o l'àrea d'influència del centre acadèmic. Enderrocar les parets de l'aula o de l'escola no és un exercici il·lusori, hi ha barris singulars on aquesta mesura no solament és possible sinó necessària. Hi ha experiències en aquest sentit, les aules d'escolarització compartida en són un exemple. La qüestió és per què no fer extensiva a tots els grups del centre aquesta experiència. Però aquest objectiu únicament serà possible si som capaços de crear lligams forts amb les entitats de l'entorn i, al mateix temps, l'escola participa en les plataformes de coordinació que hi ha al barri.

L'última proposta per assegurar la inserció del centre en l'entorn i ser un actor actiu del seu desenvolupament sociocomunitari és una major obertura del centre, oferint serveis a la comunitat o redimen-

sionant l'espai educatiu. Ara es proposa una obertura física, més hores al dia i més dies a l'any.

(Vegeu el gràfic 1 de la pàgina següent.)

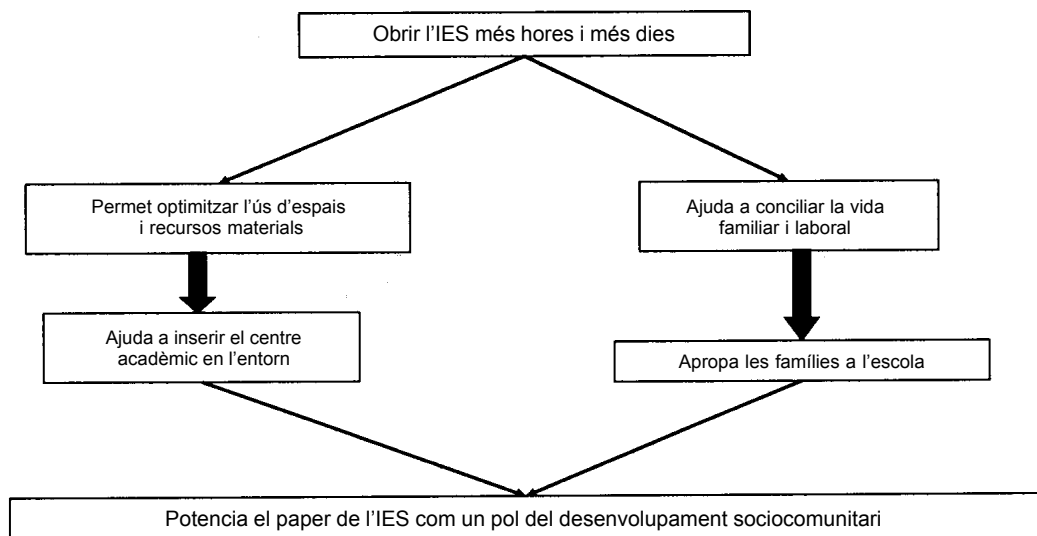
L'obertura de l'espai escolar al seu entorn respon a diferents necessitats:

- En primer lloc, optimitzar els recursos públics disponibles en els centres docents, ja que tenen al seu abast espais i materials infrautilitzats. Millorar-ne el rendiment ha de ser un objectiu prioritari per a les polítiques públiques.
- Facilitar la coordinació entre l'ensenyament reglat i el no reglat, per avançar cap a una educació integral.
- Ajudar a conciliar la vida familiar i la laboral de tal manera que l'horari i el calendari escolar no siguin un problema.
- Obrir-se als actors econòmics i socials del barri. El centre té uns espais que poden ser utilitzats per la comunitat.
- El centre, quan posa a l'abast de l'entorn els seus espais, trenca la percepció de llunyania, pot ser vist com a una institució que presta més serveis a la comunitat i, per tant, pot prestigiar la seva imatge en l'entorn.

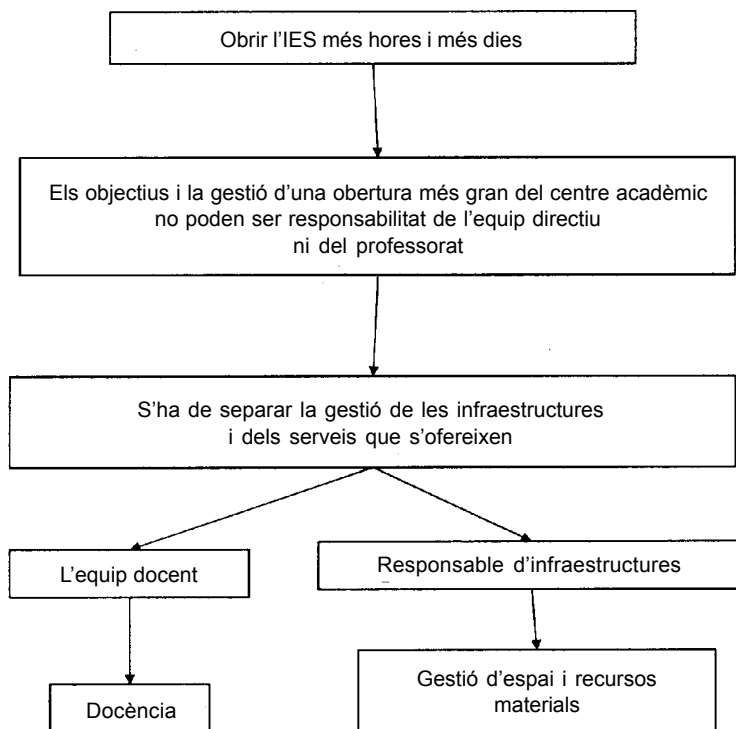
(Vegeu el gràfic 2 de la pàgina següent.)

Que els recursos materials i els espais dels quals disposa el centre escolar estiguin a l'abast de la comunitat no és cap originalitat. Molts centres obren les seves instal·lacions més hores de les estrictament docents; sorprèn que això no es faci durant més temps i implicant-hi més recur-

70 Model de centre



Gràfic 1



Gràfic 2

sos dels que disposa el centre acadèmic, sobretot en barris on la dotació de serveis és clarament insuficient. Una resposta a aquesta implicació tan tímida dels centres pot venir, d'una banda, de la por de les administracions públiques a variar uns costums que porten molt de temps consolidats i, d'altra, del rebuig dels professors i dels equips directius a implicar-s'hi més enllà de la seva tasca docent. Davant d'una proposta d'aquest estil, molts professors argumenten que ja és prou difícil la gestió diària de l'aula per allargar-la una vegada hagi finalitzat el seu horari laboral. És evident que aquesta ampliació en horari i calendari de l'obertura del centre escolar no es pot recolzar en el voluntarisme dels equips docents dels centres escolars.

Ens trobem amb un dilema: d'una banda, som conscients que obrir més hores serà beneficiós per al centre; però de l'altra, el professorat no es vol implicar i els equips directius no volen assumir les responsabilitats derivades d'un mal ús de les instal·lacions cedides. Quin camí, doncs, hem de seguir?

L'obertura del centre és positiva per a les famílies, la comunitat en general i per al centre, però representa un suplement de responsabilitat i feina que no és fàcil d'assumir pels professors i equips directius. La sortida d'aquesta situació contradictòria pot venir de la separació entre la gestió de les infraestructures i els serveis que s'ofereixen. S'ha de separar la planificació i l'acció docent, de la gestió dels espais i recursos materials disponibles en el centre

escolar. L'equip de professors s'ha d'ocupar de la tasca docent i l'equip directiu de la gestió del projecte de centre. Si a l'equip directiu li traiem la responsabilitat de la gestió de les infraestructures, l'estarem alliberant d'una ocupació que absorbeix molt temps i energia.

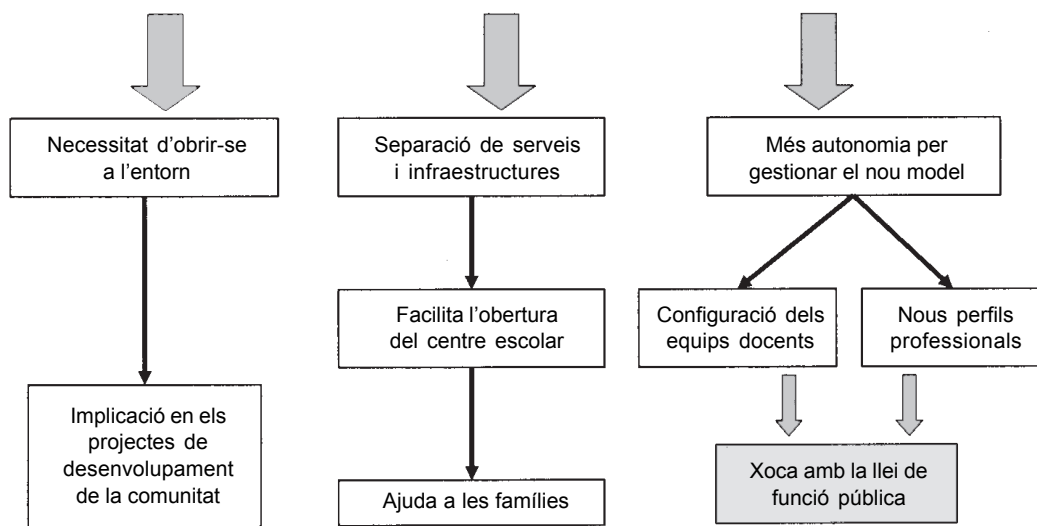
La gestió diferenciada de les infraestructures i els serveis està tan estesa en el sector privat com en el públic. Però no és tan freqüent pensar en l'ensenyament públic com un camp on aplicar aquesta separació. Però si aquesta gestió separada funciona en serveis que necessiten una complexa xarxa d'infraestructures (aigua, electricitat, ferrocarril, ports i aeroports), per què no ha de ser possible en l'ensenyament públic? La tradició ens mostra l'escola com una entitat tancada (tasca docent, programacions, sortides escolars...). Al mateix temps, tenim uns espais i uns recursos infrautilitzats, la gestió dels quals absorbeix gran quantitat de temps i d'esforç. No oblidem que la gran majoria de centres estan tancats des de les 5 de la tarda fins a les 8 del matí i totalment tancats uns 170 dies a l'any. Des del punt de vista de la gestió de recursos aquest funcionament és insostenible. No és necessari que tots els centres s'obrin a la comunitat, però sí aquells que es troben en entorns amb risc de conflicte social i amb mancances de serveis públics. Hi ha centres que per les seves característiques, entorn i perfil de l'alumnat, tenen més desavantatges mantenint el seu perfil tradicional que si s'obren a la comunitat i s'hi impliquen.

72 Model de centre

Un últim element per tancar aquest nou model de centre és l'autonomia. Un centre amb aquest nou perfil no es pot gestionar de manera tradicional, perquè no està fent les tasques que tradicionalment s'assignen a una escola. Amb les rigideses d'horari, calendari i continguts d'un centre estàndard

seria impossible posar en marxa un nou model de centre. El principal repte d'aquesta autonomia és la configuració d'un equip docent amb nous perfils professionals, però el principal escull amb què es troben és la llei de la funció pública (vegeu el gràfic 3).

Nou model de centre en barris amb risc de conflicte social



Elogi d'Antoni Poch

Jaume Cela

Pujo al tren i m'assec. Trec el llibre que llegeixo aquestes dies. Us dic el títol *El miedo a los bárbaros*, de Tzvetan Todorov, recent premi Príncep d'Astúries. És una reflexió molt ben fonamentada sobre la cultura i la civilització, sobre el jo i els altres, sobre la barbàrie com a component de la condició humana. Al costat, una noia controla els missatges del mòbil i dos nois escolten –escoltem, perquè sempre posen el volum massa alt– música, un d'ells amb els ulls tancats. Deu ser qui escolta Bach. L'altre, música de xim-xim-pum i ara te la foto.

Abans de reiniciar la lectura em ve a la memòria l'acte de lliurament del premi Marta Mata de pedagogia, l'antic premi Rosa Sensat, que es va concedir ahir a Lluís Vallvé. El llibre recull la seva experiència com a mestre de plàstica. No cal dir que espero amb candeletes llegir-lo, perquè un llibre que relati experiència i reflexió ha de ser molt interessant i, si el firma un home com en Lluís, les ombres dels dubtes s'esvaeixen com les boires matinals. També es van concedir els guardons Rosa Sensat. Un al Circ Cric. Un altre a Pallassos sense Fronteres –gràcies

a tots dos per tants somriures que han extret de les criatures, sobretot de les criatures a qui els grans hem mirat de negar-los aquest gest tan alliberador. I encara un tercer al gran advocat Ramon Plandiura, un home que sap escoltar molt bé i que desmenteix aquella dita que proclama que els advocats i els procuradors van a l'infern de dos en dos. En Ramon anirà al cel, perquè construeix un cel en aquesta terra i ens fa clares les ombres del llenguatge legal.

En Toni Poch, membre del jurat, va presentar l'obra guardonada. A aquest mestre jubilat, home de posat renaixentista, potser grec sense cicuta, cultíssim, de paraula encertada i esmolada, irònic i tendre, escriptor pulcre i que diu moltes coses amb quatre frases, perquè les tria com qui prepara el ram d'una princesa que s'ha de casar, l'haurien d'enregistrar i regalar la cinta a totes les persones que volem millorar el nostre nivell d'expressió oral. Va fer un parlament preciós, ben travat, amb les anècdotes ben distribuïdes i amb un to de veu que feia que no perdessis el fil ni un segon.

Ara que vivim escenes on personatges públics s'expressen amb una descurança llastimosa o que la grolleria senyoreja el discurs dels molts experts tertulians que acaben sent experts de no res, un home com en Toni és un luxe, una espècie que ha de ser protegida i divulgada.

Si sabés que se l'enregistra, deixaria el llibre de Todorov per a un altre moment i em posaria dins les orelles aquests enginys tan misteriosos, i mentre el tren em portaria cap a Gràcia l'aniria escoltant i celebraria la paraula oral, la paraula viva, com reclamava Maragall. La paraula del mestre Toni Poch.

P E R S P E C T I V A E S C O L A R

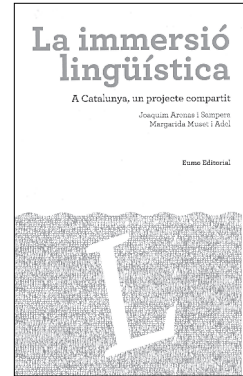
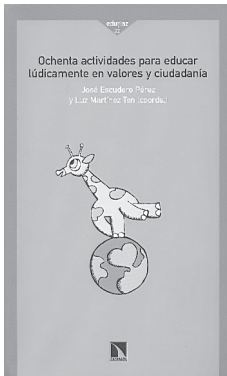
Viatge a Londres amb *Perspectiva Escolar*

En la commemoració del bicentenari del naixement de Darwin i el 150è aniversari de la publicació de *L'origen de les espècies*.

Visita a l'exposició ***Darwin big idea big exhibition*** al Natural History Museum.

Dates: Del 12 al 15 de març de 2009.

Per a més informació i preinscripcions podeu adreçar-vos a:
<pescolar@rosasensat.org>



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ALSINA, Pep; DÍAZ, Maravillas; GIRÁLDEZ, Andrea. *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó, 2008 (Biblioteca de Infantil; 23).

(Inclou un DVD)

ARENAS I SAMPERA, Joaquim; MUSET I ADEL, Margarita. *La immersió lingüística a Catalunya, un projecte compartit*. Vic: Eumo, 2008 (Documents; 45)

Extracte de l'índex:

Què és la immersió lingüística?; Per què s'ha aplicat a les escoles de Catalunya?; El català a l'escola abans de la restauració de la Generalitat; Aplicació i extensió de la immersió lingüística; Actuacions adreçades a la comunitat educativa per facilitar l'immersió; El model català d'immersió lingüística; Aportacions significatives de la immersió lingüística al sistema educatiu català; Veus i posicions en contra de la immersió; Validesa i actualitat de la immersió; propostes de futur
Els col·legis nous: 75 anys de les escoles graduades Salvador Lluç 1933-2008. Ga-

và: Institut Municipal de Gestió del Patrimoni Cultural i Natural, 2008

Extracte de l'índex:

El naixement d'una nova escola. Els anys trenta; Una llarga etapa de foscor: la postguerra. Els anys quaranta, creixement sostingut. Els anys cinquanta; L'explosió econòmica, demogràfica i social. Els anys seixanta. Una dècada de canvis. Els anys setanta. Educar en llibertat. Els anys vuitanta; El repte de la diversitat. Els anys noranta; Educar en la diversitat. Segle XXI

¿Cómo se escribe educación?: *SED por los derechos de la infancia*. Madrid: SED, 2008. (Inclou un CD-ROM amb les activitats)

FERRÉS I PRATS, Joan. *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa, 2008 (Comunicación educativa)

FUNES ARTIAGA, Jaume. *El lugar de la infancia: criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Graó, 2008 (Micro-macro referencias; 16)

Extracte de l'índex:

Hablemos de la infancia; Ser madre, ser padre hoy; Preservemos algunos entornos educativos; Infancia abandonada. Infancia víctima; Malestares adolescentes; Defensoras y defensores de la infancia en un mundo adulto

El juego como estrategia didáctica. Doménech Bañeres [et al.]. Barcelona: Graó, 2008 (Claves para la innovación educativa; 44)

Extracte de l'índex:

Importancia del juego infantil en el desarrollo humano; El papel de los juegos en la educación matemática; Jugar en la clase de lengua; El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía; Educación infantil y primaria: jugar con la creación simbólica; Los juegos de representación, una herramienta para favorecer el desarrollo del lenguaje; Los videojuegos; Educación secundaria: el juego de tablero de todo el mundo; Los juegos de los abuelos. Vehículo para la integración; Adolescentes y juegos de rol

LLORCA Y GARCÍA, Ángel. *Comunidades familiares de educación: un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil.* Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Barcelona: Octaedro, 2008

MARCO, José María. *Francisco Giner de los Ríos: pedagogía y poder.* Madrid: Ciudadela Libros, 2008 (Ciudadela ensayos)

Extracte de l'índex:

El maestro: don Julián Sanz del Río (1814-1869); El joven Giner (1863-1868); Giner en la revolución (1868-1873); La Institución y el matrimonio (1874-1876); La universidad libre. Un proyecto frustrado (1875-1881); El profeta en el desierto (1881-1909); Una expansión implacable y frágil (1909-1915): la Institución en la crisis del liberalismo

NICASTRO, Sandra. *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya*

sabido. Rosario: Homo Sapiens, 2006 (Educación)

Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía. José Escudero Pérez y Luz Martínez Ten (coords.). Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008 (Edupaz; 22)

Extracte de l'índex:

Educación intercultural: las competencias para vivir en la diversidad; Entrenándonos para comprender los conflictos, el tratamiento de los conflictos, las actitudes con las que nos acercamos a otras culturas; Igualdad entre hombres y mujeres: la mirada de género ¿cómo nos ven?, cuando el lenguaje nos esconde, leyendas; Mujer e inmigración, Prevención de la violencia contra las mujeres; Consumo crítico; Sexualidad; Participación; Animación a la lectura; Educación ambiental; Prevención del racismo; Recursos en Internet para la educación en valores

OGAWA, Yoko. *La fórmula preferida del profesor.* 3a ed. Barcelona: La Funambulista, 2008

Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39. Ana Pelegrín, María Victoria Sotomayor; Alberto Urdiales (eds.). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008

Extracte de l'índex:

Una aproximación a los libros infantiles en el exilio español (1939-1977); Letras para cambiar el mundo. Los libros para los niños en las Misiones Pedagógicas; La imagen exiliada; Memoria de la escena. Teatro infantil de los exiliados; La obra de Anna Murià; Leoi-Kumea: un libro traducido al euskera para niños del exilio; El exilio interior y la recuperación de la memoria

TOZZI, Michel. *Pensar por sí mismo: iniciación a la Pedagogía de la Filosofía.* Madrid: Popular, 2008 (Proa)

Cartellera

JORNADES

Jornades d'Educació en Comunicació
«ETC. Educació, televisió, cinema»
Barcelona, 21, 22 i 23 de gener de 2009

Aquestes jornades volen potenciar el debat sobre la importància de l'alfabetització mediàtica en el nostre temps i oferir als educadors/es eines i materials per concretar aquesta reflexió en l'àmbit de l'educació audiovisual.

Organitza: AulaMèdia

Lloc: Recinte Escola Industrial (Edifici del Vagó)
 Comte Urgell, 187 • 08036 Barcelona

Informació: www.aulamedia.org/etc

CONGRÉS

I Congrés de Formació per al Treball
en Xarxa a la Universitat
«Complexitat, corresponsabilitat
i construcció del coneixement»
Barcelona, 12 i 13 de febrer de 2009

Aquest congrés va destinat al professorat universitari i a professionals implicats en projectes de docència universitària.

Lloc: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de la URL-Blanquerna
 Císter, 34 • 08022 Barcelona

Informació: dmuntane@fbofill.cat
www.fbofill.cat

CONCURS

Concurso Internacional de Cuentos y Relatos
Concurs Internacional de Contes i Relats
«Un mar de palabras, un mar de paraules»

El concurs s'adreça a joves de fins a 30 anys, ciutadans d'un dels països de l'espai euromediterrani.

Organitza: IEMed i Fundació Anna Lindh

Termini de presentació: Els relats s'han de enviar per correu electrònic **abans del 15 de març de 2009** a: concurso@iemed.org

Informació: www.iemed.org/seaofwords

n o v e t a t



Redescobrint Vigotski

Peter Moss, Elena Yudina (eds.)

Col·lecció Temes d'Infància, 57

64 pàg. PVP: 16 euros

El referent de Vigotski esdevé cada vegada més clar per a la pedagogia. Durant dècades el seu pensament havia estat silenciats. A l'est, perquè era un pensador lliure; a l'oest, perquè era un pensador de l'est.

Afortunadament, avui la seva vasta obra està a l'abast de tots els que desitgen conèixer directament el seu pensament. El llibre que teniu a les mans és el recull de nou estudiosos que ens apropen a diferents aspectes de la seva obra.

Es tracta, per tant, d'una lectura actual d'unes idees pedagògiques que es van avançar tant al seu temps que ens permeten reforçar unes idees i unes pràctiques que encara avui costa de fer presents en les nostres escoles.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel.: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es