


PERSPECTIVA ESCOLAR 86



INDEX	
<i>Sobre la funció inspectora</i>	1
EXPRESSIÓ I COMUNICACIÓ GRÀFICA	
1. <i>Des de la finestra</i> , per Enric Tormo i Freixes	2
2. <i>L'escriptura i el nen</i> , per Marta Mata, Anna Oliveras i Dolors Rius	10
3. <i>La imatge en els sistemes de comunicació</i> , per Enric Satué	15
4. <i>Mecanització de l'escriptura</i> , per Enric Tormo i Freixes	25
5. <i>La impremta a l'escola</i> , per Josep Alcobé	32
ESCOLA	
Didàctica	
<i>Mostra d'un treball de pedagogia lingüística</i> , per Adoració Hermoso	39
<i>La funció de l'error en l'aprenentatge escolar</i> , per Jordi Achon Massana	49
Fitxes àudio-visuals	
<i>Coneixement del medi. Experiències i curs</i> , pel Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat	55
Diversos	
<i>Suburbis: el difícil procés d'arrelament al medi</i> , per Domènec Luego i Ballester	59
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Simposis sobre currículum escolar</i>	65
ACTUALITAT	
Bibliografia	66
Literatura infantil	67
	
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 237 07 01 - Barcelona-8</p> <p>Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Lurdes Molina, Anna M. Roig</p> <p>Director: Jordi Tomàs</p> <p>Secretària de Redacció: Lourdes Reyes</p> <p>Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5</p> <p>Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»</p> <p>Fotògraf: Josep Gri</p> <p>Composició: Fernández, Borrell, 168</p> <p>Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11</p> <p>Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00</p> <p>Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331</p> <p>Subscripció anual: 2.450 ptes. — P.V.P. 275 ptes.</p>	

SOBRE LA FUNCIO INSPECTORA

L'esmena introduïda pel Grup socialista al Senat a una disposició addicional de la Llei de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública reestructura l'escala de cossos dels funcionaris docents i introdueix una certa reforma per accedir i dur a terme el que anomena la funció inspectora.

Com a aspectes principals del que diu el text d'aquesta proposta de llei, referents a la funció inspectora, assenyalem els següents: la funció inspectora en matèria d'educació es durà a terme per mitjà de funcionaris amb titulació superior, pertanyents als cossos i escales en què s'ordena la funció pública docent; els llocs de treball d'inspecció educativa es cobriran per concurs públic d'acord amb els principis de mèrit i capacitat i després d'un curs d'especialització; l'adscripció a la funció inspectora serà per períodes no inferiors a tres anys ni superiors a sis (transcorregut aquest període, els funcionaris tindran dret a ocupar plaça corresponent al seu cos o escala en la localitat del seu destí com a docent).

Deixant de banda les reaccions més o menys favorables o desfavorables expressades des de diverses perspectives (pedagògiques, polítiques o de cos), no es pot negar que el projecte de llei i aquestes mateixes reaccions han obligat mestres, inspectors, partits polítics i sindicats a aprofundir el tema de la inspecció i a perfilar les condicions que hauria de reunir perquè, en tot cas, fos un instrument útil que ajudés els mestres i contribuís al millorament de la qualitat d'ensenyament.

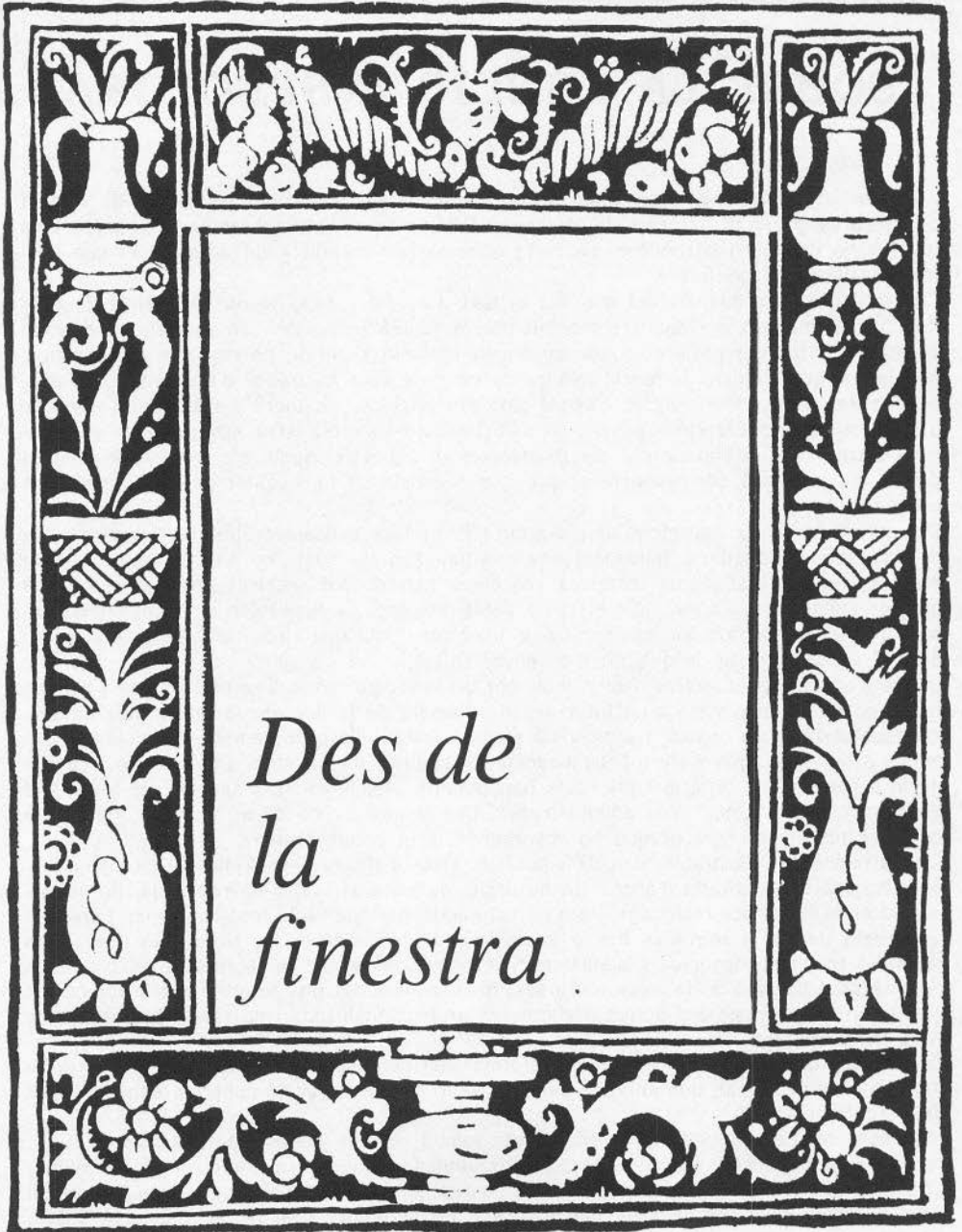
Dintre d'aquesta perspectiva d'aprofundiment de la funció inspectora creiem que s'han de posar en relleu, amb vista a un futur desenrotllament de la llei, els aspectes més directament pedagògics de control i supervisió de la qualitat; d'assessorament, orientació i animació pedagògica amb vista a aquesta mateixa qualitat; d'arbitratge, globalització i coordinació a partir d'uns criteris i prioritats ben definits. Aspectes, que han de ser prioritaris pel damunt de la funció més administrativa, que tanmateix no s'han d'oblidar, però a la qual cal buscar recursos perquè no absorbeixi els objectius primers.

Queda pendent, i discutible, des d'un punt de vista d'eficàcia —i d'eficàcia pedagògica— el judici sobre els criteris d'accés, de formació, de sistema intern de regulació, de permanència en la funció, de reciclatge. Però sí que queda clar que en la fesomia de les persones que hagin de dur a terme la funció inspectora, hi han d'aparèixer trets com una sòlida formació tècnico-pedagògica i administrativa, una experiència de la realitat escolar i un coneixement concret de la zona assignada, trets avalats per una forma d'accés objectiva i posats en exercici per una actuació clarament professionalitzada i no solament burocràtica o de bona voluntat.

És possible que falti, amb vista a una reforma amb perspectiva de futur, una anàlisi de la inspecció en el passat, que serveixi per a extreure'n línies d'acció concreta sobre la base de l'experiència real.

Igualment caldria articular, tenint en compte també aquesta mateixa perspectiva de futur, les diverses instàncies que, des de diversos angles, col·laboren al mateix fi de la millora de l'ensenyament, per tal que no actuïn en paral·lel sinó d'una forma coordinada i es pugui fixar el paper específic de cada una d'elles i, en el nostre cas, de la inspecció (ICEs, Centres de recursos, Facultats de Pedagogia, Escoles de Formació del Professorat, Moviments de Renovació Pedagògica...).

Tot això ens porta a l'afirmació de fons: que no és possible una reforma aïllada, en aquest cas de la inspecció, sinó que cal un plantejament global del model educatiu, dintre del qual es pugui situar la redefinició d'un tipus d'inspecció que serveixi a aquest model. I encara, en una perspectiva més global d'Estat, caldria marcar quin pes té la voluntat política d'una reforma profunda del sistema educatiu i, com a conseqüència, quin lloc ocupa en la jerarquia dels objectius generals proposats i en els pressupostos que els han de fer possible.



*Des de
la
finestra*

La quotidianitat ens ha velat o quasi esborrat els tres paràmetres que han configurat la nostra vida vegetativa com a elements geonètics que som: La força centrípeta de la gravetat, que és la que genera la condició de verticalitat i per tant d'equilibri; la rotació de la terra que dóna noció de moviment i dinàmica; i per últim la vitalitat de la llum, que ens proporciona la mesura del cicle orgànic i de la temporalitat de les coses. Totes tres juntes componen espai, mida, temps; principi i fi.

Això ha estat possible perquè estem dotats d'uns òrgans que permeten l'entrada d'informació que el cervell ordena, informació que en la pràctica diària, repetida i seriada, formen els codis de conducta que envien les respostes als terminals del coneixement que són les que configuren el nostre comportament social.

És evident que el nostre cos disposa de diversos canals informàtics, però els dos que condicionen més fortament el coneixement de l'entorn són el sentit de la vista i el de l'oïda. El primer és el que percep el món físic, corpori, i ho fa des d'una autèntica «fenestra». Des d'ella ha estat possible conèixer, judicar i discernir la mútua relació personal i la vida que es desenvolupa lluny i estranyament fins que s'ha assolit el codi capaç d'esbrinar els missatges críptics que li és possible contemplar.

Aquesta informació a base d'imatges és complementada pels sons que arriben al centre descodificador que és el cervell per mitjà de l'oïda. Per això els elements principals de la comunicació són la imatge i el so.

No tenim cap dubte que l'home inicià les seves relacions socials expressant-se amb el gest com a síntesi del món físic que contemplava, reproduint mitjançant moviments, imitatius d'objectes i accions, acompanyant-los amb sons corresponents a l'oració proposada. Així començà la comunicació oral, un cop arrelada, a poc a poc, el gest complementari s'aprofità per a «grafiar» l'expressió a fi de perpetuar-la en el temps, en un medi físic.

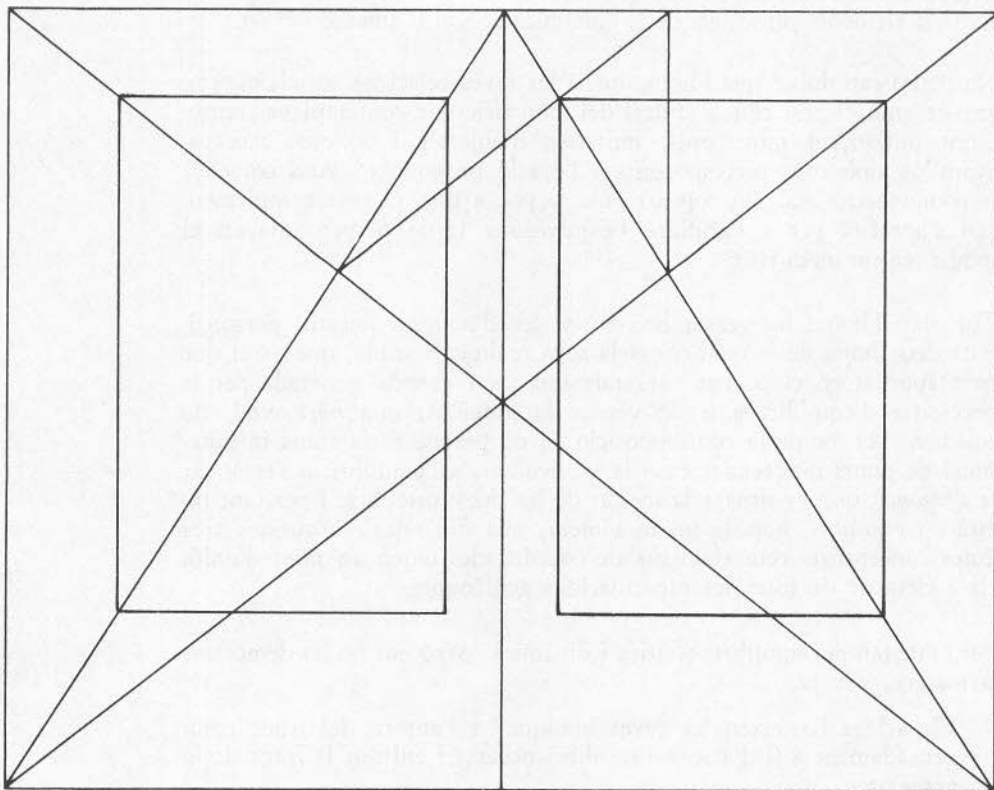
Tot això l'home ho veia i ho sentia des d'aquesta finestra personal, dins dels límits de la qual copsà la seva realitat humana, que és el que hem apuntat en el primer paràgraf: una *línia vertical* generada per la necessitat d'equilibri a fi de vèncer la gravetat; una *horizontal*, no solament pel joc de la contraoposició, si no perquè és la suma infinitesimal de punts que tendeixen a la verticalitat, a l'equilibri, a l'estàtica; la *diagonal*, que es situa a la meitat de les dues anteriors, i per tant no està en equilibri, imposa un moviment, una dinàmica. Aquestes tres línies conceptuals com elements de coordenades tenen un *punt* d'unió, eix i element de totes les especulacions geofísiques.

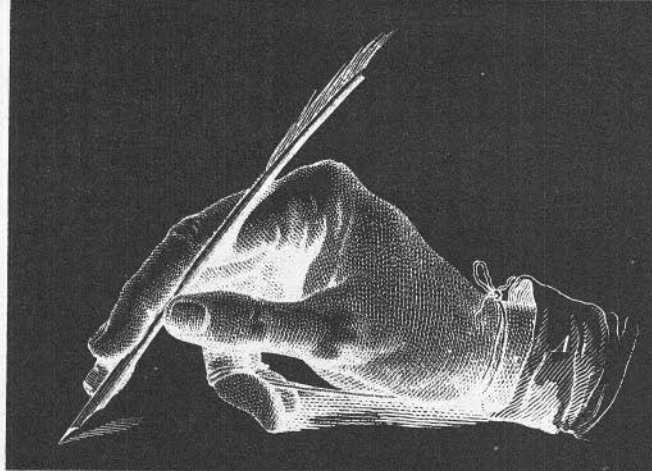
Per tant, tenim: equilibri, estàtica i dinàmica. Això ens ho ha demostrat la mateixa natura.

— Els arbres basteixen les seves branques a l'entorn del tronc compensadament a fi d'assolir l'equilibri necessari enfront la força de la gravetat.

- 4 — Les molècules dels líquids s'agrupen equilibradament per aquesta mateixa força, compensant-se horitzontalment. Quan no estan contingudes i situades en un pla inclinat es desplacen per la seva tendència a cercar la horitzontalitat, així tenim els rius com a sinònim de dinàmica constant.
- Una petita porció d'un líquid —aigua— en llibertat, s'equilibra en si mateixa, formant una esfera a l'entorn d'un punt, aquesta mateixa gota deixada en un pla horitzontal adopta la forma d'una circumferència.

Amb aquestes experiències vistes des de i relacionades amb els límits de la finestra, quan l'home s'ha plasmat l'entorn en un espai reduït però mimètic a la seva visió, ho ha explicat amb teories eixides de l'observació; és per això que en el Renaixement sorgiren *veritats* o normes de composició estètica que pretenien apropar a la realitat geofísica viscuda mitjançant la finestra-quadre. Les lleis de la perspectiva foren una de les conquestes més importants perquè permeteren introduir a la finestra-fixa —quadre— la noció d'àmbit tridimensional, la dinàmica i la matemàtica per mitjà del mòdul, o sia límit, principi i fi, la vida mateixa.





El senyal

Cal que tornem enrera. Quan l'home tingué consciència de l'ús d'aquests atributs personals, visió, oïda i gest, s'inicià el fet cultural. Quan, amb les mans primer, i amb eines més tard, plasmà les seves experiències geonètiques per mitjà del senyal.

Després de segles d'ús de senyals amb contingut emocional —signes semiòtics— que alhora resumien *puntualment* uns codis fonètics, so i signe formen un tot indivisible, neix l'alfabet o sia el codi d'expressió.

Hem utilitzat el mot alfabet com a sinònim de codi, encara que som conscients que contradiem una certa inèrcia que estableix aquest concepte des de l'alfabet fenici. Per tant, per nosaltres alfabet és qualsevol codi format per un conjunt de signes. L'ús ordenat d'aquests signes constitueix l'escriptura, la qual utilitzem per expressar, explicar i aclarir una narració, la qual alhora podem reproduir oralment.

¿Hem pensat alguna vegada que *escriptura* és un compost de *es* = eliminar i *criptic*? Aquest és el joc que tenim davant, codificar i des-codificar.

6 L'escriptura

Com que la nostra cultura té el seu origen en la rodalia mediterrània, limitarem aquest estudi a aquells alfabetos que pausadament anaren contribuint a intercanvis de coneixements i de tota manera de relacions, principalment les comercials. Així podríem fixar, a grans trets, la cronologia següent:

Cuneïforme. Escriptura de signes compostos de senyals en forma de tascó de mides diferents i a tres direccions, *vertical, horitzontal i diagonal*. Mesopotàmia 3200 a.C.

Jeroglífic. Escriptura fisiogràfica o figurativa egípcia, iniciada en els anys 2400 a.C.

Hieràtic. Escriptura sagrada dels egipcis; de fet és una simplificació *gestual* del jeroglífic.

Demòtic. És una escriptura ràpida, per tant més simplificada que el hieràtic perquè era d'ús quotidià, principalment comercial.

Fenici. El seu origen el té als anys 1000 a.C. És la més difosa de les escriptures mediterrànies atès que pertanyia a un poble essencialment comerciant i viatger.

Grec. Té el seu origen a l'entorn de l'any 800 a.C. a Micenes, i ràpidament s'expandí a tot el món grec.

Llatí-romà. Escriptura contemporània del grec del qual té la influència en el disseny dels signes, encara que més reduït en el nombre, ja que té menys fonemes o sons.

Púnic. És un derivat calligràfic —per tant més ràpid— de l'escriptura fenícia que s'utilitzà a Cartago i en les zones de la seva influència abans de la seva destrucció l'any 140 a.C.

Hebreu. El seu origen s'ha de buscar en la llengua cananea; el seu ús comença a uns cinc-cents anys abans de Crist.

Àrab. És l'escriptura que ha rebut més influències. Té l'origen en el sud-àrab (nabateu, siríac, etc.). Pot datar-se la seva creació entre els anys 500 al 50 a.C.

Aquesta cronologia i la seva comparació a nivell signe-grafia i fonema ens pot donar infinites experiències. Per exemple, el signe que representa el so *M*: en el jeroglífic és un mussol, i en els calligràfics egipcis següents la imatge s'expressa cada vegada més abstractament. Però en el fenici el signe és una representació gràfica de l'aigua —mar— i se'n deia *maem* que és el primer fonema dels infants per a designar-lo, aquest joc fonètic es converteix en *mama* (mare), *mamar* (aliment), *mames* (pits), etc. Això no obstant, en el jeroglífic, l'aigua o el mar s'expressava amb línia en serpentina i en les pintures murals, per donar idea dinàmica de riu —el Nil— es representava amb línies en ziga-zaga en sentit vertical.

La N, *nean*, era el peix, de fet un producte de l'aigua.

No endebades les formes quotidianes d'expressió i de comunicació són les més concretes i diàfan.

Abans de continuar és convenient que vegem els suports escriptoris utilitzats, perquè condicionen les eines, el disseny expressiu del signe, i alhora ens donen unes bases etimològiques de molts dels mots que usem col·loquialment.

L'argila i la cera. Aquests dos elements naturals tenen la condició de poder rebre empremtes o incisions, per tant les eines adients per a poder-hi escriure són: el *tipus*, nom donat a tots aquells estris que poden marcar per pressió i donar una imatge abstracta determinada; el *caràcter*, de fet, és un tipus, però amb la diferència que reproduïx signes figuratius o imatges; derivats d'ell són el segell i l'encuny per a metalls (monedes) recordem que de les lletres d'impremta en diem caràcters tipogràfics; el *grafi* o *estil* és un estri punxegut que incideix sobre suports rígids; és ben clar que en deriven grafia, grafista, etc., que en el fons és l'escriptura, concepte que abans hem comentat.

El paper, el paper i les pells

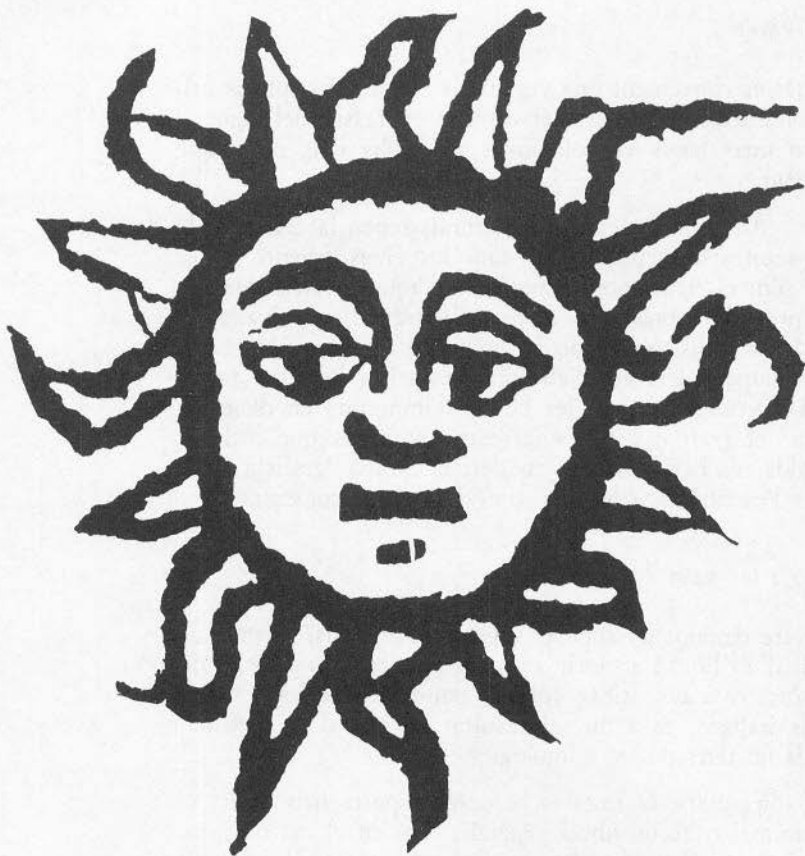
Per a poder escriure damunt de suports vegetals o animals, s'hagué de recórrer a l'auxili d'un líquid acolorit amb un pigment, *enkalon*, d'on deriva *encre*, *inchiostro* i *ink*; tinta vol dir simplement color, que és com ho diuen els italians, és a dir, el resultat de l'ús d'un *enkalon*. Aquest és un dels misteris de les etimologies.

Les eines per a «dipositar» la tinta en aquests suports han estat: el pinzell de pèl d'animal o bé de fibres vegetals, com en el cas del jonc aixafat dels egipcis i el *càlam*, fet de canya afuada, aplanada i oberta com són ara els tremps de metall. La ploma d'au representa una aportació a l'art d'escriure d'aquelles societats on la canya adequada escassejava.

La direcció de l'escriptura

Hem vist que la reunió i combinació dels signes que formen un alfabet es transforma en una escriptura que es desenvolupa en forma lineal damunt d'un suport, però com? Al llarg dels segles aquesta qualitat ha tingut moltes formes, algunes llengües ho han fet sense norma única, d'altres han sofert una evolució en el temps, per a estabilitzar-se finalment a un sol criteri, com és el cas del grec. En efecte, en el grec primitiu domina l'escriptura esquerrana, o sia que cada ratlla de text va de dreta a esquerra; simultàniament hi ha la que adopta la forma de serpentina; la bustrofèdica i la dretana. La serpentina és aquella que segueix un curs lògic capgirant la ratlla, la bustrofèdica —que vol dir «com llauen els bous»— gira els signes a la direcció de la marxa: esquerra-dreta-esquerra-etc. (aquesta modalitat ja la tenia el jeroglífic). En alguns casos trobem a Creta i a l'Etrúria escriptures desenvolupades en espiral, en aquestes el suport-disc gira a la dreta, detall que comentarem més endavant.

Aquest sentit direccional té alguna raó? Creiem sincerament que sí.



És possiblement el Sol?

Hem de pensar que l'astre que ens dóna vida, del qual depenem, el veiem *passar* cada dia *circulant* dins del marc de la finestra, que és el punt de referència d'aquelles coses que tenen moviment davant dels nostres ulls. Aquelles societats que iniciaren la pràctica de l'escriptura estan situades per damunt del paral·lel 30 amb relació a l'Equador, o sia al límit de la màxima equinoccial. Posats estàticament a rebre els beneficis vitals de l'astre, el veiem descriure un arc que s'inicia en el marge esquerre de la nostra finestra i acaba en el de la dreta; aquesta experiència la vivim milers de voltes. És per això que si tenim en compte el sentit direccional de les escriptures veurem que quan geogràficament més amunt anem, són dretanes, i així que ens acostem a l'Equador són, o foren multidireccionals (per tant vol dir que no en tenien), o bé esquerranes.

Aquestes dues experiències juntes, sol-escriptura, hem d'acceptar que ens condicionen la forma d'expressar-nos amb imatges, i més quan hi volem representar una dinàmica.

A títol d'illustració d'aquesta tesi tan sols hem de recordar quadres importants de la Història de l'Art.

«Els fusellaments de la Moncloa» de Goya, «El triomf de la mort» de Brueghel, les tres «Batalles de Sant Romà» de Paolo Uccello, totes les representacions de l'Anunciació de la Verge, ets. En totes elles el personatge actiu està o «circula» d'esquerra a dreta, en els primers quadres citats, fusells, la mort, l'enemic que fuig és a la dreta. En les anunciacions, l'àngel, que és el que porta la bona nova, «ve» de l'esquerra. Això es fa més pallès si analitzem el moviment de personatges en les seqüències d'una pel·lícula cinematogràfica. Veurem que dominen aquelles en què aquest és dretà, com el sol i l'escriptura.

Però del sol en la dinàmica estètica, encara en podríem parlar més. Quan proposem als infants que representin el sol veureu que una bona part fan un disc amb raigs que surten direccionalment cap a l'esquerra és evident que això és una representació de la dinàmica de l'astre i que és un record col·lectiu de l'esvàstica, del lauburu dels vascos i, com hem dit abans, dels discs inscrits, etc., totes les quals coses caminen cap a ponent, com les grans invasions, com la marxa de les ciutats, com la vida mateixa.

L'horitzontalitat

A més d'aquesta dinàmica generadora de l'escriptura, hi ha una constant en l'horitzontalitat, que si bé pot tenir origen en allò que hem comentat, no hem d'oblidar que durant 3.000 anys s'ha escrit damunt de papirs. Com sabem, aquest suport es confecciona amb dues capes de fibres tallades de la tija d'aquesta planta aquàtica. En la primera, les fibres estan col·locades en sentit horitzontal, en la segona verticalment. Això fa que normalment els escrits fossin anapistogràfics, o sia a una sola cara, i precisament aquella en la qual les fibres estaven en sentit horitzontal, ja que així facilitava l'escriptura, els cursos del grafisme i una guia lineal i de paral·lelisme. Així, en el segle XI, quan els valencians començaren a fabricar paper, ho feren amb «formes» de fils gruixuts que donaven al full de paper unes línies horitzontals —verjures— les quals a més de ser una recordança del paper que substituïen, donaven una guia eficaç a l'escriptura; aquesta característica de fabricació durà fins el segle XIX.

Ara que hem tornat a parlar de suports, potser seria convenient parlar d'una curiositat etimològica. El paper, com a element, se'n deia així a tot el Mediterrani, però del full format se'n deia *karta*, així ho recolliren els grecs i ho passaren a Itàlia on s'installaren importants indústries de producció de *karta* en plantacions pròpies, activitat que es mantingué fins el segle XVIII però molt disminuïda, atès que la fabricació de paper oferia una major producció per la seva mecanització, enfront de la manualitat del paper. Així a Itàlia el paper es diu *carta* i nosaltres, que no fèiem papirs, quan fabriquem un substitut, en derivem el nom, i solament mantenim l'antic, carta, per a aquell full de petit format que ens oferien els mercaders mediterranis i que ens servia per a la comunicació epistolar.

10 «L'escriptura i el nen»

El nen comença a dibuixar fent descàrregues motòriques sobre el paper, després va donant uns significats a aquests gargots i de sobte apareixen figures: sols, nens, cases, vaques...

Un bon dia viem, en aquests dibuixos, aquells altres que fan els grans i ens diuen que són lletres. Comença a dibuixar lletres en un moment en què encara té prou feina per representar coses de veritat, grans i petites, dretes i tortes, al davant i al darrera, a dalt o a baix...

El nen que aprèn d'escriure, els dits i el llapis se li fan un garbuix, treu la llengua i s'esforça a trobar la postura adequada per gravar damunt del paper uns traços.

Són uns traços que tenen segles i segles d'història, d'històries, una o més d'una a cada sistema d'escriptura, a cada cultura.

Hi ha en aquests traços tendències diverses de representació, d'estil, de simplificació o complicació. Hi han intervingut savis, artistes, ancians i qui sap si algun boig.

Hi ha formes, formats, gruixos, combinacions... I el nen de cinc anys té el llapis a la mà.

El nen de 1984 ha vist ja molta lletra, lletres que es mouen a la TV i lletres quietes, lletres majúscules, de tipus tan diferents, en els anuncis, etc. Lletres blanques, negres i de color. Lletres petitones dessota les il·lustracions dels llibres.

I ara té molta feina: veure les lletres, reconèixer-les, començar a «llegir-les», recordar-les, imaginar-les, intuir la seva construcció i finalment reproduir-les, copiar-les i, més finalment, escriure-les «de cor».

Ho fa en un moment en què encara té força dificultat a representar els objectes, paisatges, imatges o vivències que té.

I ara li demanem que traci unes formes petites, que no són res, i que les combini, grans i petites, dretes i tortes, etc., i que recordi i apliqui cada complex resultat a un so que ha d'aïllar dins de la música de la paraula.

Els mestres han de conèixer tota aquesta història i totes aquestes dificultats per valorar la conveniència d'un o altre tipus de lletra segons l'ús: llegir, copiar, escriure...

No parlem ara, es farà més endavant, dels menuts i importantíssims passos que fa el nen per arribar a escriure, sinó de les facilitats i dificultats que ofereixen els diversos tipus de lletra entre els quals ens movem:

La lletra clàssica d'impremta, no la de pal sec, sinó la de gruixos, formes i detalls característics: el nen la reconeix fàcilment amb la vista, com si cada signe tingués personalitat pròpia. És un signe sol, però la paraula és clara. Fàcil de llegir i gairebé impossible de copiar.

I tot seguit el Xim sentí la mà de la Cecília que l'agafava pel clatell i el renyava:

—On volies anar tu, ara, eh? No veus que al carrer hi ha molts cotxes i et podrien aixafar? Au, torna a l'aparador amb la Mixeta.

El Xim va obeir. Se sentia, però, com empresonat. El seu cor de gat de teulada s'estava cansant ja de tanta comoditat. Tenia ganes d'anar a voltar pels carrers, de reveure els seus amics, de tornar a parlar amb la gàrgola. No podia aguantar ni un dia més tancant allà dintre.

La lletra script, a l'altre extrem, molt poques formes:

la rodona _____ ○

el pal _____ |

el ganxo _____ ∪ ∩

12 moltes combinacions:

curt - llarg _____	a	d
esquerra - dreta _____	b	d
dalt - baix _____	b	p
obert - tancat _____	c	o
dret - revés _____	b	q
sol - repetit _____	l	ll
recte - corbat _____	q	g
separat - junt _____	ol	d
creuat - descreuat _____	x	v

Cada signe és senzill de traçar però tan difícil de combinar, de recordar..., i després, quan se't posen a ballar no saps pas a quina paraula pertanyen.

El gronxador que volia una carpeta

Una vegada hi havia un gronxador que volia una carpeta per estudiar. Un dia va anar a la tenda de coses per estudiar i li va dir el botiguer que la carpeta valia 100 pessetes. Va anar a casa seva i va trencar la guardiola i tenia 50 pessetes i no tenia les 50 pessetes més.

La lletra manuscrita, amb els seus pros i contres, moltes formes, una miqueta difícils, però no massa:

13

è o r e z r l y b - ' ~

poques combinacions:

curt - llarg _____ a d

dret - revés _____ h y

sol - repetit _____ n m

És més fàcil de veure, de recordar i després la paraula queda ben lligada.

La Marta camina per la vorera.

En Tomàs corre per la vorera.

La Fina salta per la vorera.

La gent passeja per la vorera.

La mare s'atura.

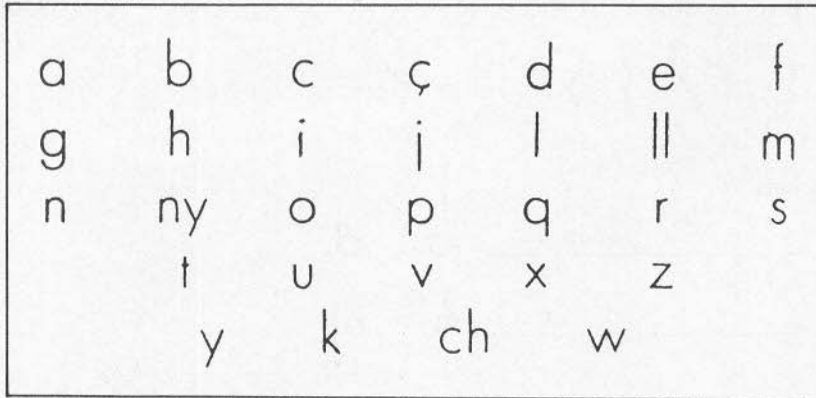
-Ja hi som!

Analitzem cada tipus i pensem-hi com el veuen i viuen els nens:

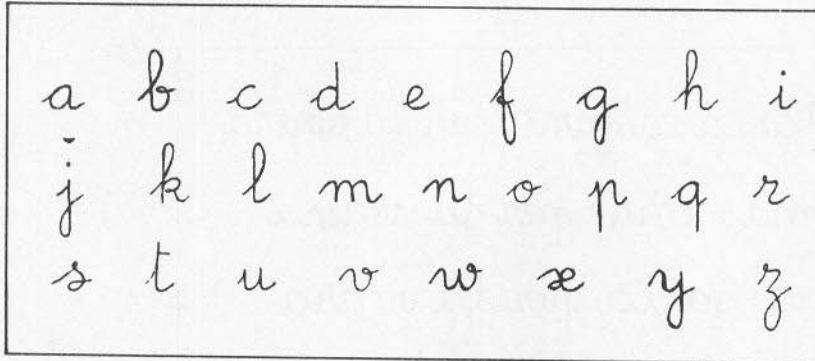
Lletra d'Impremta

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z				

14 Lletra Script



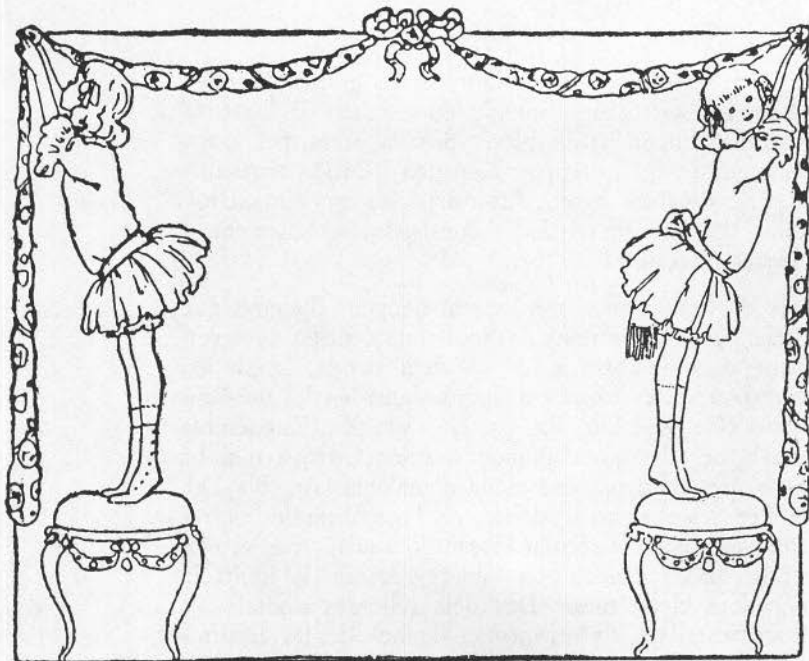
Lletra Manuscrita



Potser la manuscrita ens va bé per començar unificant la lectura i l'escriptura, i per veure la unitat de la paraula. I molt aviat passarem a la lectura de la lletra clàssica d'impremta. I molt tard, ja amb nois grans, per retolació o per reformes de lletra emprariem l'script i n'inventariem.

MARTA MATA
ANNA OLIVERAS
DOLORS RIUS

Del grup de llengua escrita de R.S.



La imatge en els sistemes de comunicació

Si bé la imatge és analògica per naturalesa, la intensitat i la correcció amb què el lector es planteja les relacions de semblança entre la representació d'una cosa i la cosa mateixa varia extraordinàriament en cada persona, segons sigui la capacitat perceptiva de cadascú. I aquesta capacitat la determina, en últim terme, el nivell cultural del lector d'imatges.

Hi ha, però, una part del missatge que l'emissor considera que ningú no pot deixar de copsar, i per a fer possible aquesta voluntat cal servir-se d'un llenguatge, per més que hagi de ser convencional, poc exacte o fins i tot erroni.

En aquestes circumstàncies, l'operació sistemàtica que consisteix a reduir els significants a un denominador comú elemental (per tal de fer-los entendre en la Babel de símbols visuals que ha construït la nostra civilització) ha determinat l'ús d'un procediment tan groller com eficaç: obeir la convenció arbitrària i univalent dels codis.

Si prenem com a exemple alguns dels més potents (com és ara l'alfabet o bé les banderes) veurem que arrossegueu una tal quantitat d'incongruències que fan més que discutible la valoració objectiva que caldria atorgar, en teoria, a tot sistema.

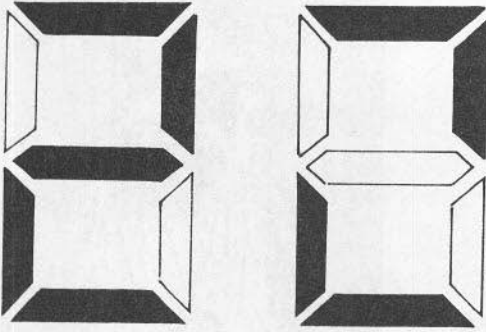
Pel que fa l'alfabet, la construcció de vint-i-tants signes gràfics diferents pateix d'una manca de rigor estructural notable, en coexistir diversos criteris de representació difícilment justificables. Si comparem, per exemple, les lletres majúscules E, F, L, veurem com una idèntica estructura geomètrica serveix per a diversos significants i expressa una sintaxi formal del tot raonable. El tret diferenciador consisteix, senzillament, a afegir o sostreure barres travesseres.

Aquest rigor apareix desvirtuat en el cas extrem d'alguns dissenys que representen un mateix signe (la a minúscula) indistintament en dues versions estructuralment dissemblants: a, a. D'altra banda, la sintaxi correcta que fa correspondre les formes d'alguns signes en les versions majúscula i minúscula (Cc, Kk, Oo, Pp, Ss, Uu, Vv, Xx, Zz) sembla aspirar a sistematitzar tots els signes alfabètics, si no fos que n'hi ha molts d'altres que no presenten pas cap mena d'analogia (Aa, Bb, Dd, Gg, Ll, Qq, Rr). Per a acabar-ho d'adobar, en l'actualitat les lletres i les xifres estan canviant l'aspecte secular forçant-lo a adaptar-se al nou «disseny» establert (o millor diríem preestablert) des de la limitació creadora dels ordenadors electrònics. Des dels rellotges digitals als indicadors lluminosos instal·lats als ascensors, algunes de les lectures més quotidianes i intrascendents (quina hora és?, a quin pis som?) hem de reaprendre a visualitzar-les mitjançant una sistemàtica nova i absurda que va a afegir-se al tràfec de codis que ens aclapara.

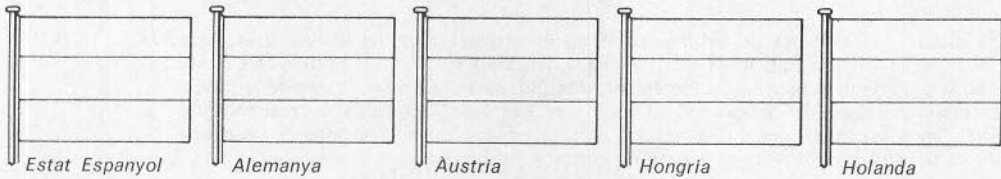
**Aaa GgQq li Kk Oo Ss
EFL aa**

Un dels clàssics obstacles a superar pels dissenyadors de llenguatges visuals (alfabets, senyals de circulació, símbols internacionals) ha estat, fins ara, la tendència natural de l'ull a confondre-ho tot. La solució: exagerar les diferències. Si en el disseny d'alfabets els criteris diferenciadors han estat, en tot cas, poc rigorosos, les noves pautes gràfiques emeses per l'ordinador han abandonat el camí lògic de les diferències per a entrar dins l'absurd de les similituds!

Un dels «disseny» més codificats avui per l'ús és l'heptasegmentari, on la tecnologia ha «receït» a reduir l'expressió alfabètica a una retícula mínima basada en set barres confusionàries.



El sistema heptasegmentari força les xifres i les lletres a adoptar formes massa esquemàtiques que dificulten sovint la lectura. El número 2 representat a l'esquerra no es pot considerar pas com un disseny encertat. Malauradament, no és això el més greu. Tots sabem que el mètode consisteix a encendre en cada moment els segments necessaris per a fer identificable una xifra en concret. Ara bé, com que no hi ha cap diferència entre els segments que s'apaguen a voluntat i els que ho fan per accident, el caos interpretatiu de la imatge resultant (per exemple la de la dreta) és més que freqüent. Efectivament, s'ha apagat la barra travessera central, però, ¿qui ho sap? Com que n'hi ha dues més, d'apagades, la incògnita es multiplica, en aquest cas, per tres: podria ser, certament, el número 2; però també el número 8, o també el 0...



Les banderes

Pel que fa a les banderes, unes poques estructures geomètriques elementals i un reduït nombre de colors primaris cobreixen, per ara, les complexes necessitats simbolitzadores d'aquest delicat codi emblemàtic. Si s'hi pensa bé, sobta advertir que malgrat les grans diferències ètniques, polítiques, històriques i/o culturals que caracteritzen les diverses nacionalitats de la Terra (i que massa sovint s'han imposat o defensat aferrissadament) s'hagi acceptat que es representin per mitjà d'una minsa diferència de to, d'ordre o de composició. Posem un exemple que ens toca de prop: tres barres travesseres formen una única estructura visual compartida per pàtries amb identitats ben específiques com són Alemanya, Àustria, Holanda, Hongria i l'Estat Espanyol. Un canvi subtil en l'ordre dels colors o bé una petita alteració en un d'ells ha estat suficient per a distingir-les! Tres barres semblants, però en posició vertical, serveixen per a representar França, Itàlia, Bèlgica, Irlanda... I així successivament.



El dibuix de l'etiqueta de l'*Anís del Mono* és original d'un tal senyor Sala, pare polític del fabricant i aficionat a la pintura, i data dels voltants de 1870. Des d'una anàlisi purament tècnica no és, certament, una il·lustració reeixida; el traç de la ploma és massa mecànic, la composició és molt dura, el color no ajuda a crear profunditat, etc. En canvi, des d'una reflexió cultural aquest estrany personatge pren una dimensió insòlita per a un producte de consum publicitari.

Emmarcada en l'època en què es va dibuixar es pot dir que és, senzillament, un pamflet polític. D'entrada, el personatge no es pot, en rigor, classificar amb els micos. Es troba en un procés de metamorfosi prou avançat entre els quadrumans i els homes com per a atribuir-li la pretensió de resumir la teoria de l'evolució, ferotgement rebutjada en aquell temps. Cal considerar-lo, doncs, un disseny plenament positivista. I diem això perquè no es limita a caricaturitzar un tema científic d'actualitat polèmica, sinó que hi pren partit —i de quina manera— a favor del darwinisme militant, és a dir, del progressisme que representaven bàsicament els republicans enfrontats als conservadors i al clergat.

Encara que aquí no ens ho sembli, la mona-Darwin podia, certament, portar cua. I per si queda algun dubte duu a la mà dreta un document en el qual s'hi pot llegir una llegenda irreverent i desproporcionada: «Es el mejor. La ciencia lo dijo y yo no miento». El detall de posar a la ciència per testimoni —en lloc de Déu, per exemple— ens perpetua el que l'escena tenia de laïc tot condensant una colla d'arguments tendenciosos en aquells anys que comprometien de debò la «sagrada» neutralitat ideològica que sempre s'han atribuït els articles de consum.

Recordem l'escàndol del catedràtic Odón de Buen, de la Universitat de Barcelona. El positivista aragonès va prendre possessió de la càtedra l'any 1889, i es va convertir des del principi en una figura molesta per a les jerarquies universitària, eclesiàstica i política. Aquesta tensió va esclatar l'any 1895 quan el bisbe pretenia retirar l'edició d'uns tractats de zoologia i geologia de tendència darwinista que el catedràtic havia escrit. L'aldarull que protagonitzaren les autoritats, l'exèrcit i el govern central d'un costat i els estudiants, una part del professorat universitari i una ampla capa progressista de la població civil de Barcelona indiquen fins a quin punt el tema era delicat per a la sensibilitat cristiana tradicional.

Malgrat les incongruències esmentades, els codis visuals han arrelat profundament en els sistemes actuals d'informació. La circulació en cotxe, l'orientació en una estació o bé en un aeroport, les instruccions per a fer funcionar una màquina (des d'una rentadora domèstica a un complicat ordinador), gairebé tot es comunica avui per mitjà de repertoris ideogràfics. I les instruccions, itineraris i senyalitzacions s'han imposat molt més per la pressió del sistema que no pas per la raonada experimentació dels símbols. És ja un tòpic l'exemple d'alguns símbols del codi de circulació que, de tan anacrònics, no s'entenen si hi apliquem la raó (el de la màquina de tren a vapor, el de l'home que travessa el carrer amb un barret al cap, etc.). Però la força de la llei fa acceptar l'inacceptable, ajudada per un òrgan acrític (l'ull) que ho accepta tot fàcilment i per rutina.

El que ha posat en voga aquests llenguatges ideogràfics ha estat, sens dubte, la «funcionalitat» que hom concedeix a tot el que és visual. La reducció d'un ideal a una forma emblemàtica ha estat una de les més fortes estratègies de la indústria del consum. Avui podem parlar dels emblemes de la *Pura llana verge*, dels pantalons *Levi's* o bé del tabac *Winston* (per posar els exemples que primer han vingut al cap) com si parléssim de veritables banderes. El fetitxisme que reben determinats símbols gràfics forma part d'un comportament social programat pel capitalisme i excedeix l'espai i la intenció d'aquest article. Però és ben cert que l'època afavoreix el creixement desproporcionat d'aquesta forma d'expressió. Tothom està disposat a exterioritzar els seus sentiments mitjançant la passiva col·laboració dels emblemes visuals: des dels inefables adhesius dels automobilistes fins les banderes i banderetes que enarboren els socis més fanatitzats d'un club esportiu. Certament el codi i l'emblema són formes d'estereotipar la realitat i empobrir-la. Però en canvi es fan veure, i avui veure és comprendre. Pensem que ara, més que escoltar notícies, el que fem és veure-les!

La il·lustració com a forma comunicativa

Els exemples exposats ens han fet veure com moltes imatges abstractes emprades com a formes simbòliques han estat acceptades sense crítica, en funció de la formidable dimensió dels mitjans utilitzats per a imposar-les, sigui per part de les institucions o bé dels grans fabricants. En el camp de les imatges figuratives (de la representació convencional d'una cosa per mitjà d'un dibuix) la complexitat és encara més gran perquè la naturalesa de la imatge és totalment subjectiva,

D'entrada totes les il·lustracions aspiren a convertir-se en emblemes i tots tenim al cap imatges impreses que ens són particularment significatives. De fet, en el llarg procés d'aprenentatge que va d'infant a gran hem anat emblematitzant il·lustracions molt diverses, des d'aquells llunyans «Turó, Riu i Vall que foren per a nosaltres la primera encarnació d'aquestes paraules», per a dir-ho amb paraules de J. R. R. Tolkien.¹

Un dels exemples històrics més significatius de l'acceptació popular de l'obra publicitària dels artistes és aquest cèlebre cartell que Ramon Casas va pintar l'any 1897 per anunciar l'*Anís del Mono* del senyor Vicenç Bosch, de Badalona. Sense cap dubte és el més popular del tombant de segle i s'ha convertit en una imatge emblemàtica del Modernisme, tot i que és, paradoxalment, una de les realitzacions més heterodoxes i més desconcertants de tot el moviment. En primer lloc, sobta que en una època d'exaltació de les línies ondulades l'admirable cartell no faci una sola concessió a aquesta pseudo-norma; en segon lloc, la vulgar i anònima lletra de pal sec vuitcentista, lluny de la retòrica curvilínia en voga, complementa la lletra original i anodina; però el més greu són les figures. L'artista català que exaltà la mòrbida bellesa de la dama burgesa barcelonina es despenja ara amb una imatge insòlita i anticatalanista: una autèntica «manola» adornada amb «mantón» de Manila, i clavell al cap (i, encara, amb una «peineta» en algun altre dels cartells), que ens fa pensar en l'estil folkloritzant que practicaven a la resta de la península, d'una tendència exacerbadament castissa.

Per a il·lustrar la idea que les imatges s'emblematiszen seguint processos força irracionals, aquest ens sembla un exemple immillorable. Sembla un sarcarme, però un dels quatre cartells que Casas va presentar a concurs, i que forma part de la sèrie que ha contribuït a popularitzar el catalaníssim Modernisme per tot el món portava com a lema una estrofa manllevada a «l'enemic centralista»: «Con una falda de percal planchá» (!).



El Frontón Condal

- ¿Qué se celebra aquí?
- El banquete de la victoria.
- ¿De la victoria? Ah, vaya, serán paisanos.

Acudit de Junceda publicat al *¡Cu-Cut!* el 23 de novembre de 1905.

Les conseqüències d'una lectura automàtica de les imatges pot portar, de vegades, a situacions infinitament més irracionals, més salvatges i més greus que les que hem denunciat fins ara. La ingènua caricatura que el jove Junceda va publicar al *¡Cu-Cut!* del dia 23 de novembre de 1905 va desencadenar les ires d'uns quants militars escaldats que tot seguit arrasaren la redacció de la famosa publicació catalana. El fet que Junceda fos l'encarregat de dibuixar sistemàticament tots els acudits en què apareixia un uniforme és devia, senzillament, al fet que el seu pare era comandant i l'havia familiaritzat des de petit amb les arts marçials.

La desproporció entre la causa i l'efecte que aquest fet va produir també va portar cua. Un militar íntegre, de nom Francesc Macià, abandonà els galons per sempre més i és dedicà activament a la política nacionalista. Qui sap si fou Junceda l'inductor indirecte de «l'Avi» cap a la fulgurant carrera que la història li tenia reservada!

Aquesta, però, és una mena de responsabilitat pedagògica massa complicada per a deixar-la a mans de cadascú. Perquè il·lustrar és, al mateix temps, adornar amb làmines allusives un text, però també instruir-se, adquirir cultura. I és evident que no totes les il·lustracions instrueixen, com també ho és que moltes d'elles ni tan sols adornen.

No és estrany que davant aquest compromís educatiu alguns dels nostres grans il·lustradors hi posessin reserves morals. L'admirable Junceda dubtava molt seriosament de la bondat d'il·lustrar llibres per a joves² ja que considerava públicament que era una forma perillosa de coartar la imaginació dels infants, tesi que també defensà Juan de Mairena (el personatge d'Antonio Machado) en les seves revolucionàries lliçons³ i que, més recentment, han denunciat també els més prestigiosos practicants de l'ortogenètica, com el professor Bruno Bettelheim.⁴

Lamentablement, hi ha molta gent sense imaginació que accepta de molt bon grat qualsevol imatge que hom proposi davant la dificultat —i en molts casos la impossibilitat— de fer-ne una per ells mateixos.

Imatges per a un consum domèstic

Davant la passivitat general dels lectors d'imatges, hi ha una via que els nostres artistes utilitzaren a bastament a mig camí entre la força dels mitjans poderosos (el cinema, la televisió, la publicitat multinacional) i la dels mitjans febles (entre els quals la il·lustració de llibres per a mercats locals). Ens referim a la col·laboració en el camp de la publicitat —primària i casolana— que va del Modernisme a l'establiment de les primeres sucursals d'agències multinacionals nord-americanes, als anys cinquanta.

La dedicació dels Casas, Riquer, Junceda, Cornet, Opisso, Apa, Nogués i un llarguíssim etcètera a pràctiques obertament comercials ha tingut, per sobre de tot, una molt saludable conseqüència: situar a l'abast de les classes populars una part del patrimoni estètic d'aquest país. Catalunya és formada per un material humà poc afeccionat als museus i obres d'art i molt sensible, en canvi, a tiberis i costellades, a buscar bolets, al «cava» i a l'anís, als reforçants i a les cotilles, als «dedetés», colorants, cafès i/o pastilles concentrades, etc., etc. Si fa no fa com qualsevol col·lectivitat petit burgesa.

I si és cert que als llatins ens queda més la imatge que la paraula i, d'entre les imatges, retenim més fermament les grotesques que no pas les apollínies,⁵ no és d'estranyar l'èxit popular i continuat de personatges tals com el mico de l'*Anís del Mono*, el demagògic metge del *Cerebrino Mandri*, el cambrer amb cara de granota del *Netol*, l'abric foradat per l'arna del *Potil*, la vella lloca de la *Gallina Blanca*, el búfal del betum *Búfalo*, etc., etc.



La categoria emblemàtica a què accediren ben aviat algunes de les il·lustracions publicitàries han difuminat injustament la personalitat de l'autor, dissolent «l'emblema» en l'anonimat. ¿Quants de nosaltres sabem avui que la familiar i terrible figura que ens imposa enèrgicament un reforçat cerebral (el *Cerebrino Mandri*) o bé el simpàtic patufet de la pastisseria *La Montserratina* són obra de l'enginyer i cèlebre ninotaire Gaietà Cornet?



Un altre dels personatges entranyables d'aquesta improvisada galeria d'iconografia popular és el cambrer amb «cara de granota», l'arxiconegut *Netol*. Aquesta abominable fesomia disposa, d'altra banda, d'un arbre genealògic ben peculiar: fill bord d'un *vermouth* torinés del combant de segle, rentat, vestit i clenxinat per una colla de maquilladors anònims, esforçats, dissimulats i prepotents (que de tot hi ha hagut a la vinya del Senyor: «Chantecler», Tínez, Fors, Girbau/Pitarch, Baqués, Rolando, Zimmermann), ha arrelat profundament i misteriosa en la mitologia popular. Encara ara, quan una criatura es deforma la boca posant-s'hi els dits se'l renya tot dient-li: «Et quedaràs com el *Netol*».



Una altra figura, també grotesca, formada per un abric astorat en descobrir que l'arna l'ha foradat mortalment, ha estat justament destacat pel malaguanyat Equip Crònica com un dels emblemes visuals més xocants de la nostra postguerra. El patetisme d'aquella escena domèstica, violentament retallada sobre un agre color groc servia, bàsicament, per a la promoció d'un producte contra les arnes, el *Polil*. L'autor, Josep Artigas, va fer un treball remarcable, encara que la càrrega potencial i evocadora d'aquesta imatge ha anat força més enllà dels propòsits objectius del dibuixant.

En els anys apocalíptics en què una de les més grans fortunes era senzillament estar viu, un abric gruixut podia perfectament constituir una gran part dels esquitfis patrimonis familiars d'aleshores (com ho era un matalàs, un parell de sabates noves, etcètera). La tragèdia individual i col·lectiva que representava l'escena en aquelles sinistres circumstàncies generava una espècie d'identificació solidària i espontània davant la desolada víctima de paper.

Un futur previsible per la imatge

Immergits en una tecnologia de la informació que és i serà de condició òptica, tendim a llegir les imatges com si fossin ideogrames, tant se val que sigui un senyal del codi de circulació o una obra d'art contemporània. És a dir, una forma simbòlica tan complexa com vulgueu (susceptible d'enriquir-se segons la capacitat intel·lectual del lector) en la qual la lectura bàsica pugui ser univalent, codificable, mesurable i convencionalitzable de seguida, en un instant i per a tothom.

24 En aquest sentit, no cal dir que el raquític llenguatge electrònic ens ha fet anar enrera, com els crancs. Cultures visuals fatigosament alfabetitzades han reculat a l'etapa ancestral dels «pals i els punts». D'una certa manera, tots els adults hem retrobat, per obra i gràcia de la informàtica, la desfasada condició de «ratolins» en la gran aula electrònica i universal de la comunicació audiovisual.

I no sembla que hi hagi cap altre camí excepte el de la utopia. No es tracta pas de muntar una estratègia regeneradora, una pràctica pedagògica organitzada sobre criteris d'eficàcia o de raó. No es pot. En certa manera, ambdues formes de canalitzar la informació (la tradicional i la del futur, si és que hi ha d'haver futur) delimiten dos poders fàctics de molt desigual envergadura i influència, ben diferenciats en el temps i l'espai: d'una banda, la hipòcrita burgesia vuitcentista formada al caliu de la primera revolució industrial que influí, com va poder, en els nostres costums; d'altra, la taumatúrgia de l'economia multinacional, amb la super-revolució industrial pendent, que està influïnt ja en els comportaments més enllà dels costums.

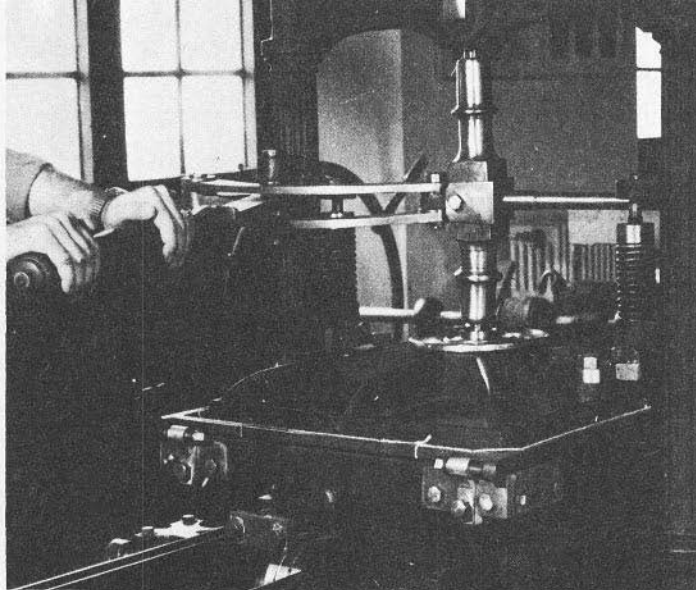
I, encara que subtil, la diferència és terrible.

Enric SATUÉ

Dissenyador gràfic, autor del llibre *Les caplletres il·lustrades de Junceda*, publicat l'any 1983 per Editorial Altafulla. Aquesta editorial ha cedit amablement algunes de les il·lustracions d'aquest article, que formen part d'un altre volum que l'autor prepara sobre anuncis publicitaris i marques de productes dels darrers cent anys, i que es publicarà pels volts de Nadal. Al mateix temps, treballa en una història de disseny gràfic a Europa i Iberoamèrica i en una monografia sobre els rètols comercials a Catalunya, que editarà la Diputació de Barcelona aquest any.

NOTES:

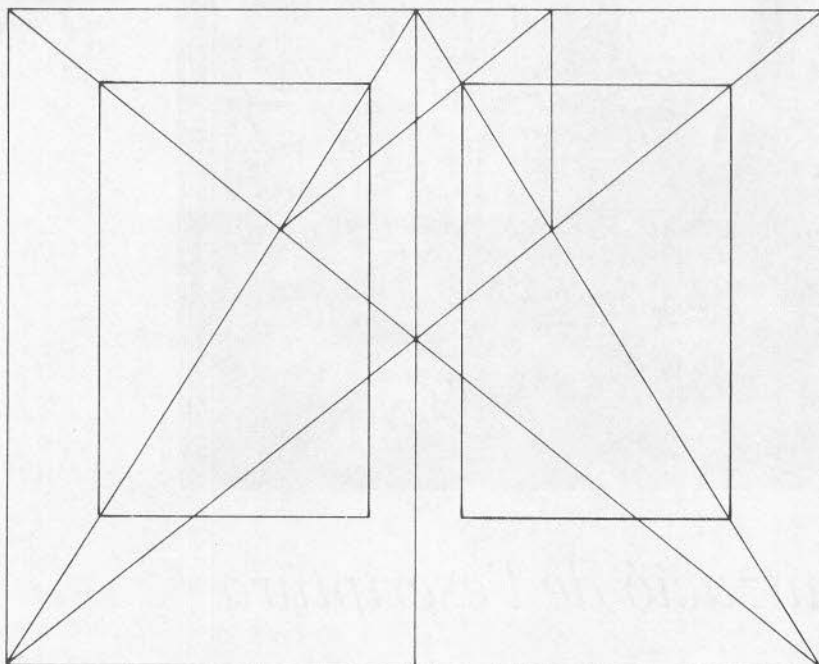
1. Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Editorial Crítica, Barcelona, 1977, pàg. 85.
2. Pere Prat i Ubach, *Junceda, home exemplar*, Editorial Aedos, Barcelona, 1958.
3. Antonio Machado, *Juan de Mairena*, Editorial Losada, S. A. Buenos Aires, 1943. A la pàgina 14, en un comentari sobre el cinema, diu: «El niño sueña con las figuras de un cuento de hadas a condición de que sea él quien las imagine, que tenga, al menos, algo que imaginar en ellas. Y el hombre, también. Un fantasma fotografiado no es más interesante que una cafetera. En general, la cinematografía orientada hacia la novela, el cuento o el teatro es profundamente antipedagógica. Ella contribuirá a entontecer el mundo, preparando nuevas generaciones que no sepan ver ni soñar».
4. Bruno Bettelheim, *Op. Cit.*, pàgs 85 i 86.
5. D'una investigació de mercat feta als anys quaranta per C. Muñoz Espinalt.



Mecanització de l'escriptura

L'ALFABET LLATÍ

No pretenem fer una història de la lletra perquè ara i ací no és el moment, però sí que cal un breu repàs del fet tipològic de l'escriptura llatina, la nostra. Abans d'entrar en el tema cal recordar que a Egipte hi havia dues escriptures diferents d'un mateix alfabet, com ens ho demostra l'existència d'un hieràtic, que era l'eina de comunicació dels estadis culturals i religiosos, i la versió demòtica, que era la que usava el poble, principalment el sector comercial. Un fet semblant passà a Roma amb la lletra quadrada o actuària, destinada a les activitats de govern i la cursiva, utilitzada pel comerç, comunicacions epistolars, registres militars, etc. Tema a part és la lapidària, que pel fet de ser una lletra tallada a la pedra, situada, la major part dels casos, a altures i distàncies superiors a les humanes, a la intempèrie, per tant en condicions òptiques adverses, i amb una lectura sols possible pel joc d'ombres quan la llum del dia hi incideix, etc., fa que el seu disseny sigui molt estricte i racional, pràcticament gestual. És per això que hem errat quan creiem que les propostes formals que fan els teòrics estetes del Renaixement, com són Luca Pacioli, Leonardo, Dürer, etc., són instruccions per als callígrafs, mentre que, en realitat, es tracta del disseny aplicat a l'arquitectura recordant l'estil dels romans; però aquests no operaven de la mateixa manera, no utilitzaven escaire, cartabò i compàs, sinó que dissenyaven la lletra seguint la praxi de l'escriptura calligràfica. En canvi, els homes del Renaixement creien que era millor cenyir-ho a regles geomètriques per explicar-ho millor, com feien en tot allò que era expressió estètica. En efecte, aquesta normativa era aplicada a tota producció escrita, principalment al llibre, que pràcticament era considerat com un quadre



—finestra— que es desenvolupa en el temps i en l'espai. Així la mida de la lletra, les interlínies, la *caixa* del text, la seva situació dins dels límits de la pàgina, la relació de dues d'elles en un full, etc., es racionalitzà fins a la darrera conseqüència.

Pel que fa a la lletra en si, s'establiren la relació de l'ample de la punta de la ploma, el seu angle de tall, també el de la seva postura a la inclinació, etc. Cada disseny tenia una normativa i com és lògic cada estil corresponia a una activitat o estadi social. Així podem veure en els manuals de calligrafia del segle XVI les diferents modalitats i el seu ús: cancellesca formada, plana, romana, bastarda; antiga; rodona; de provisió reial; de mercaders; processada; rodona formada; castellana; aragonesa; de privilegi, etc.

Tot aquest condicionament estava al servei d'una producció del llibre, però també és evident que hi havia una escala de valors que es corresponia a les diverses necessitats socials i, en conseqüència, existien dos tipus d'activitats escriptòries molt definides que eren el del callígraf i el del pendolista.

El primer tenia un coneixement profund de totes les regles estètiques unides a la pràctica més exacta; al pendolista —de penna=ploma— solament li era necessari adquirir l'hàbit i treballar tenint en compte els models i lleis que establia el callígraf, concepte que traslladat a avui seria el de «grafista».

En el segle XV, quan ens arribà la tipografia, Barcelona era un centre important de producció de llibres i documents escrits, així com existia una indústria d'estampació que es dedicava a la producció de naips,

Quod cū audisset dauid: descendit in
 presidium. Philistinim autem venientes
 diffusi sunt in valle raphaim. Et cō-
 sultuit dauid dñm dicens. Si ascendā
 ad philistinim. et si dabis eos ī manu
 mea? Et dixit dñs ad dauid. Ascende:
 q̄a tradens dabo philistinim in manu
 tua. Venit ergo dauid ad baalphara-
 sim: et percussit eos ibi et dixit. Diuisit
 dñs inimicos meos corā me: sicut di-
 uidunt̄ aque. Propterea vocatū ē no-
 men loci illi? baalpharasim. Et reliq̄

d'imatgeria religiosa i de paper bonic. De la primera activitat podem recordar el contracte d'ensenyament entre el *magister scribendi* Vicenç Panyella i Hernando de Talavera, el qual després fou frare jerònim, confessor de la reina Isabel, arquebisbe de Granada i traductor de Petrarca; segons el contracte, Panyella li havia d'ensenyar l'art de *littera scolastica*.

Per tant, la tipografia, iniciada per Gutenberg, donà solució a la difusió de textos que en lloc d'«escriure'ls» amb *littera scolastica* es feien amb *litera d'estampa* com acredita l'any 1474 la professió de l'impressor Enric Botel de Saxònia que es titula *magister librorum d'estampa* i *magister litterae d'impremta*. Aquest concepte d'«escriure» el trobem en molts documents del segle xv com *artificialiter scribere* i encara a mitjan segle xvi en inventaris de biblioteques barceloneses s'especifica «scrits de ploma» i «scrit d'estampa». Realment, l'acte de compondre els textos amb caràcters tipogràfics és el mateix que el de col·locar ordenadament les lletres d'un text. L'única diferència és que quan *s'escriu a ploma* el resultat és un escrit únic, mentre que quan *s'escriu amb tipus* s'obté un motlle amb el qual podem fer seriatos —idèntics— centenars o milers de còpies. Seguint per aquest camí hem d'arribar a la conclusió que la impremta tipogràfica va representar en l'època de la seva invenció allò que avui són les tècniques reprogràfiques, amb l'avantatge que no és necessari fer un motlle, ho és el mateix *escrit de ploma*.

Aquesta idea queda reflectida en el col·lofó d'una edició alemanya anònima del *Catholicon* de G. Balbi de l'any 1460, que diu en traducció lliure: «escrit sense càlam, estil o ploma, sinó que ha estat imprès amb patrons formats en concòrdia, proporció i mòdul»...

Aquest concepte és exacte. La tipografia és proporció i mòdul, perquè cada signe és una peça de metall de mides tridimensionalment rigoroses i modulades, perquè sigui possible «construir» el conjunt de l'escrit que entra en una pàgina d'un llibre.

Hem vist que quan s'inventa la tipografia, l'estampació o impremta feia anys que produïa imatges seriades, i també petits llibrets d'ensenyament: gramàtica i religió, el bagatge mínim de culturalització del poble. En efecte, abans de Gutenberg eren conegudes edicions estampades en motlles de fusta de l'*Apocalipsi*, l'*Art de ben morir*, el *Donat*, el *Doctrinal* de Villedieu i les famoses *Biblia pauperum*. Llibres tots ells on dominava la imatge per damunt del text perquè eren destinats a un lector poc lletrat i era a través d'ells que era possible assolir una cultura elemental.

Consolidada la utilització de la nova impremta, veiem com aquestes dues activitats es complementen i s'agermanen en l'esforç de culturalització. El llibre imprès intenta acostar-se al lector per la via de la comunicació quotidiana, ens referim a la tipologia dels caràcters tipogràfics. És evident que els primers gravadors de punxons de lletres, ajusten el disseny de les seves creacions a les escriptures utilitzades per la clientela contemporània, així a Alemanya trobem tota la gamma de caràcters gòtics i a Itàlia la minúscula romana, però aviat, en entrar el segle XVI, *Aldo Manuzio*, empresari venecià del llibre, introdueix la lletra cursiva imitant la cancelleresca del moment i el llibre de petit format, com un precursor de l'actual llibre de butxaca: apropar estèticament i econòmicament el llibre a les necessitats del lector.

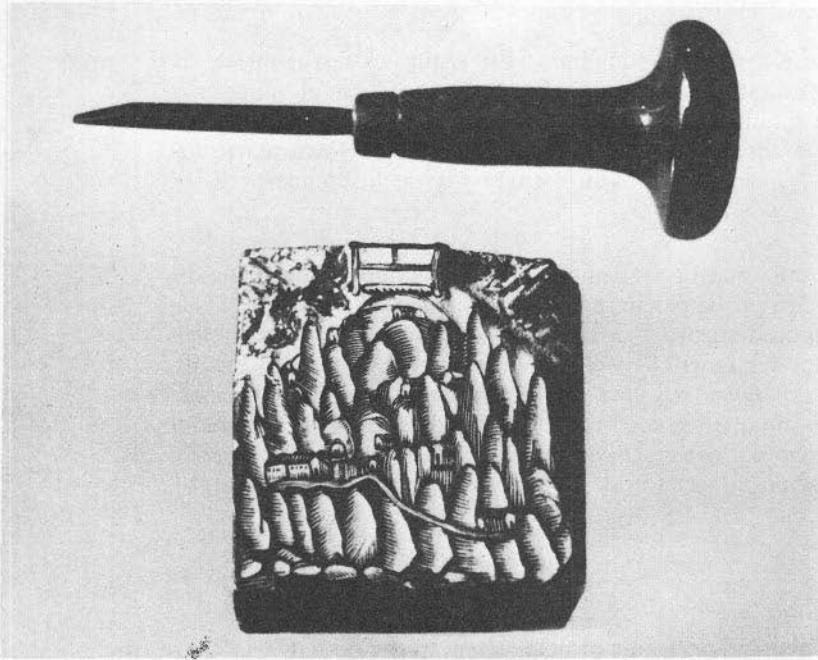
No sempre és així, gravar un joc de punxons i fer una pòlissa de matrius no és a l'abast de tothom, requereix una exigent professionalització; per tant, els impressors que viatjaven ho feien amb la caixeta de matrius adquirides al punxonista i fonien els tipus en establir-se al lloc de treball. Això fa la paradoxa següent: els primers llibres impresos a Espanya són fets amb caràcters romans, encara que els impressors són alemanys però passant per Itàlia; la segona tongada, també són germànics, porten tipus gòtics, escriptura forastera a casa nostra i, per tant, suposem que seria difícil per a la comunicació dels nostres conciutadans.

Per acabar el tema de la tipografia en el seu intent d'apropar-se al lector, podem citar el tipus que gravà el punxonista francès Robert Granjon a Lió, especialment creat per als llibres d'ensenyament d'infants que en aquells moments era el titolat *Civilité Puéril* d'Erasme (amb aquest nom de «civilité» el coneixem en els repertoris tipogràfics).

*Qu premier Livre qui est écrit fait son
sement se précambule?*

Després de vist, com a mostra, aquest esforç d'atansar-se al lector i principalment a l'infantil ens preguntem: ho estem fent? ¿No creieu que cal replantejar-se el tipus de comunicació oral-escrita que destinem als infants?

Deixem per ara la comunicació escrita i vegem el llenguatge de la imatge.



La imatge i el gravat

És evident que intentar explicar en poc espai més de sis-cents anys de tecnologia de reproducció d'imatges és pràcticament impossible, però sí que ens cal sintetitzar el concepte d'imatge gràfica a fi de tenir una idea clara del que és un «gravat», les tècniques emprades per assolir-lo, i el que és una «estampa».

Xilografia-tipografia

En parlar dels primers llibres impresos hem vist com fou possible «reproduir» la imatge per mitjà d'un motlle de fusta —d'ací xilografia— damunt la qual s'ha fet el dibuix; amb eines tallants es rebaixa, eliminant la fusta a l'entorn de la imatge dibuixada, que queda en relleu; aquest relleu pendrà la tinta d'un rolet per a transferir-la en el suport escriptori. Tècnicament impremta és això: un motlle, una tinta, un suport i les accions: dibuix, gravat, entintat i pressió (energia-resistència).

Aquesta tècnica que hem descrit és la que donà origen a la impremta del Renaixement, ja que el principi de realitzar un motlle en relleu és el que porta a fer-ho de cada signe gràfic o lletra, amb la condició de produir-los, seriatos, fins a l'infinit. La seva utilització com a *littera d'impremta* o *scrit d'estampa* ha permès un maridatge d'expressió simultània, lletra i imatge, que durant cinc segles han estat bàsicament les tècniques tipogràfiques les usades, o sia el motlle en relleu.

El gravat en fusta o xilografia s'utilitzà fins a les darreries del segle XIX en què es veié desplaçada pels procediments fotomecànics i de gravat químics; això no obstant la lluita fou llarga i penosa perquè el fotogra-

30 vat oferia economia però no qualitat. En tenim el testimoni de la primera revista infantil barcelonina «La Infancia». En el número 3 del 3 del 20 de juliol de 1866 hi havia la següent nota: «Advertencia. Nuestros lectores observarán la notable diferencia que existe entre los grabados del n.º 1 de nuestro semanario y los de los números 2, 3, 4 y 5.

Para que nadie crea que pretendemos faltar a lo ofrecido, debemos explicar la causa de semejante diferencia: los grabados del número 1 son hechos al boj, procedimiento el más acreditado, aunque de los más lentos. A fin de poder tener mayores garantías de exactitud y puntualidad, ensayamos un nuevo sistema que no ha correspondido a nuestras esperanzas: pero aunque sea a costa de los mayores sacrificios, desde el número 6 volveremos a dar grabados análogos a los del *número-proyecto*, que tanta aceptación merecieron de la prensa y del público en general».

La calcografia

Aquest procediment gràfic té un principi tècnicament oposat a la tipografia, o sia que en lloc de tenir relleu el motlle, són solcs, incisions o alvèols en una planxa de metall, elements que retenen la tinta per passar-la en la impressió. Té el seu origen en la pràctica dels gravadors argenters des de molt antic per decorar amb imatges les peces d'argent, principalment les religioses. No és fins els anys 60 del segle xv que s'utilitza aquesta tècnica per realitzar productes estampats. En el pas dels segles els professionals i algun artista ho han utilitzat com a mitjà d'expressió, han anat incorporant les més variades tècniques calcogràfiques, les principals són: talladolça, puntaseca, maneranegra, aiguafort, aiguatinta, vernís tou, al sucre, etc.

La litografia

Té l'origen en el descobriment, gairebé casual, de les propietats d'una pedra calcària per part d'un músic de Munic anomenat Aloys Senefelder, els darrers anys del segle xviii. En efecte, vista una pedra dibuixada no té relleu ni profunditats, la selecció de les zones impressores, o sia les de la tinta, és possible actuant químicament, això fa que la reacció dels components de la pedra —carbonat de calç—, el greix de la tinta i l'aigua com a auxiliar de selecció faci possible imprimir amb elles.

La serigrafia

Encara que aquest procediment es tingui classificat com a gràfic, ho és només pel producte que genera, ja que en ell no es compleix el principi de tot procediment i tècniques impressores perquè el motlle no «reté» la tinta damunt seu per transferir-la, sinó que aquesta «passa»

per un forat i es diposita directament en el suport. Per tant són tècniques de pintura com ho havien estat les trepes per a pintar naips i estampes religioses des del segle XIV fins el XX, i que també eren utilitzades per decorar les parets de les cases dels nostres avis.

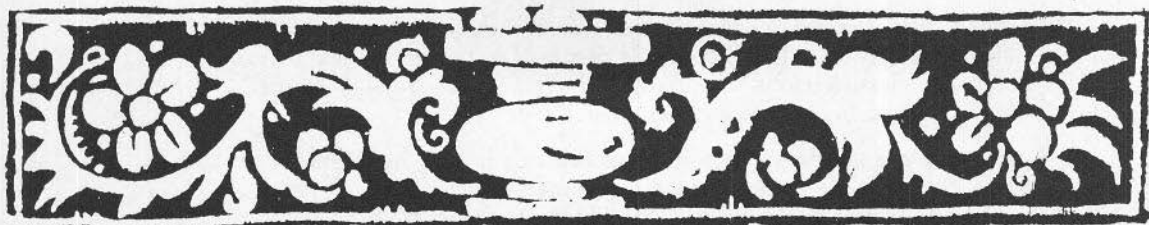
Com a colofó ens cal dir que «estampa», per a nosaltres, és el producte obtingut d'un gravat i que junt amb el llibre han estat els puntals de la nostra cultura. Avui la seva eficàcia comunicativa és qüestionada, principalment la lletra escrita; la imatge fixa és tolerada com a substitut de la cinètica, però es nega el pa i la sal al principi, a la relació oral i a la substitució que en féu en el seu dia la lectura oral.

No valdria una seriosa reflexió?

Ara estem en una parada en la cruïlla, pensem-hi.

Enric TORMO FREIXES

Membre de la Reial Acadèmia de Ciències i Arts
Professor del Conservatori de les Arts del Llibre
Conservador del Museu del Llibre i de les Arts Gràfiques



32 *La impremta a l'escola*

Quan Freinet es plantejà una escola diferent d'aquella per a la qual l'havien preparat a l'Escola Normal tenia molt clar aquelles característiques que havia de reunir.

1. Els nens havien de participar realment en tot allò que es feia a classe. I havien de tenir la llibertat per a decidir el que es faria d'acord a les seves necessitats, en cada moment.
2. L'escola no podia estar aïllada del medi ambient on existia, i calia que s'hi integrés posant en el que l'envoltava els estímuls i els materials en què basar el treball diari.
3. No podia haver canvi de la manera de *ser* de l'escola si no hi havia un canvi en la manera de *fer-la*.
4. L'escola havia de posar-se al dia, havia de modernitzar-se, prenent exemple del que succeïa en tots els camps d'activitat humana, l'escola havia d'incorporar unes tecnologies que possibilitessin de fer-la diferent, millor, més formadora, de cara al futur.

L'escola del seu temps estava desfasada en relació als canvis que anaven succeint-se en tots els camps de l'activitat humana. S'havien introduït canvis en els mètodes de treball. S'havien enginyat útils i màquines que canviaven les maneres de fer i de produir. Però l'escola continuava fent com si el món envoltant no hagués marcat un camí de modernització.

La nova escola, moderna, havia de ser diferent de la tradicional per les maneres de fer-la. «Les lliçons, els deures, l'estudi en els manuals, les notes, les classificacions, els càstigs, el recurs primordial a la memòria», havien de donar pas a noves maneres de fer.

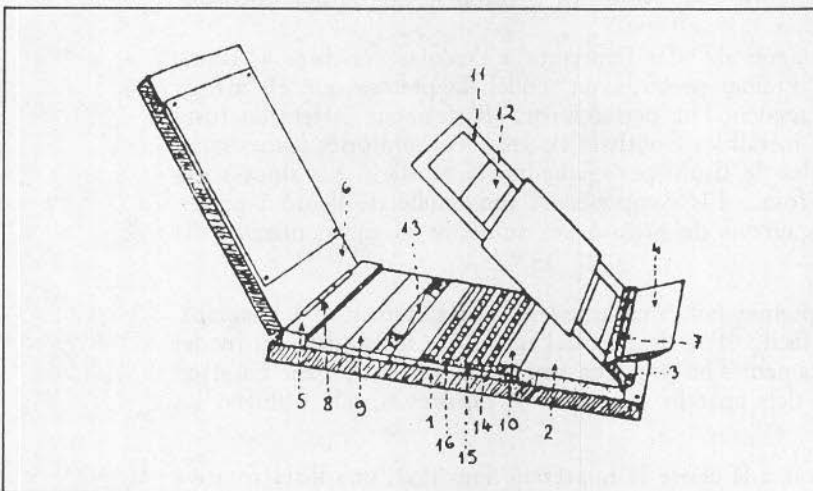
Per altra banda, calia pensar que les exigències de la vida moderna eren superiors en quantitat i qualitat a les que eren suficients en el temps passat. Calia pensar en la formació de l'individu, procurar-li fites, tèc-

niques de treball, principis que li permetessin apropiarse de la cultura que haurà d'afrontar. «Caldria, sobretot, donar-li el desig i el gust del treball en una escola més acollidora que sàpiga cultivar i enaltir les potencialitats que haurem fet néixer o que haurem sabut encarrilar». Hi havia hagut intents de fer l'escola atractiva, però desembocaven en el joc i no en el treball. Quan joc i treball s'han de confondre en una cosa. El joc ha de ser un treball i el treball ha de ser un joc. I el treball és educador, és formador. L'educació *del* treball, no l'educació *pel* treball. No és el treball un mitjà per educar-se, sinó que treballar és ja educar-se. I treballar, per Freinet, és fer, investigar, recer-car, informar-se, realitzar, construir...

És així com Freinet pensa en els diversos instruments que cal incorporar al fer de la classe, perquè l'escola sigui diferent, més capacitada per a la formació del nen.

Deixa que funcioni la lliure expressió, posa en marxa l'assemblea de classe i li cedeix tota l'autoritat perquè sigui el conjunt de la classe el que la faci funcionar, des de l'organització fins a la planificació de tot treball escolar.

Però cal que allò que diu o que es fa quedi fixat d'una manera o altra i és així com pensa que l'impremta és un estrí ideal per a fixar el pensament i l'expressió del nen. No descobreix la impremta però sí que la utilitza d'una forma nova i intensiva que li dóna tot el valor en reforçar l'expressió del nen.



La premsa escolar Freinet

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. Sòcol de fusta | 9. Tacs de fusta (imposicions amples) |
| 2. Peu de premsa | 10. Imposicions més estretes |
| 3. Peça giratòria | 11. Guies de llautó |
| 4. Peça bisellada | 12. Làmines mòbils de llautó per enquadrar el motlle |
| 5. Suport del full de pressió | 13. Tascons |
| 6. Full de pressió | 14. Interlinies de fusta o metall |
| 7. Petites frontisses | 15. Componedors disposats sobre la platina |
| 8. Frontissa gran | 16. Cargols de pressió dels componedors |

34 La impremta, com totes les tècniques que posa en marxa, és un estri més en fer casar la vida de l'escola en el medi on està situada i les tècniques de treball, perquè Freinet està convençut que l'activitat funcional ens conduirà a millors resultats, potser no tan de pressa com altres mecanismes escolàstics, però sí amb major seguretat.

Freinet que pensa en l'adaptació de *mètodes naturals* en l'aprenentatge de les tècniques de base: lectura, escriptura, càlcul i expressió, parla també d'*activitats funcionals*. És a dir que l'activitat escolar no pot ser una activitat que rodi sense un objectiu vital, funcional, lligat a la pròpia vida i realitat envoltant dels infants.

La primera impremta que posa Freinet en ús a la seva classe és una impremta adquirida en el mercat, molt elemental de mecanisme, i encara adaptada per a fer-la més senzilla i manejable.

Com no es tracta de fer impressors, com el que pretén no és fer servidors d'una màquina, sinó disposar d'un útil al servei del treball escolar, assaja i recerca perquè el seu funcionament sigui més senzill, perquè sigui el més fàcil de manejar.

Cap a la meitat dels anys 20 ja s'ha estès prou la tècnica de la impremta a l'escola per permetre la creació de la cooperativa pedagògica «La impremta a l'escola» que té per objecte fonamental: comprar, fabricar, proveir-se de material, estudiar l'adaptació del material a l'ensenyament, contribuir a la millora de l'ensenyament, i editar els llibres i documents que fos necessari. El 1927 començà a editar-se un butlletí mensual.

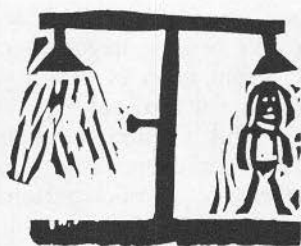
En el primer congrés de «La impremta a l'escola», celebrat a Tours, l'agost de 1937 Freinet presenta un model de premsa que ell mateix ha ideat i l'any següent l'ha perfeccionat. Bàsicament és feta de fusta i solament té de metall les frontisses de les peces giratòries i unes guies i làmines movibles de llautó per enquadrar el motlle. Els tipus naturalment són de fosa. Els componedors són també de llautó i porten en ells mateixos un vis de pressió per subjectar el tipus, una vegada composta la línia.

Els models de premsa han anat canviant, perfeccionant-se i adaptant-se a un maneig fàcil. Poc després del model de fusta sorgí un model metàl·lic i darrerament s'ha posat en venda un model més car basat en el funcionament dels aparells per obtenció de proves, que utilitzen les impremtes.

Quan s'ha aprovat a la classe la impressió d'un text, una llista rotativa preestablerta indica quin és l'equip que compondrà el text. Prèviament disposades les línies que haurà de comportar es distribueixen entre ells. Cada noi o noia compten els caràcters de la seva ratlla, incloent els blancs.

Una vegada acabada la composició s'intercalen encara uns espais precisos perquè les ratlles tinguin una justificació adequada. Solament m'interessava posar en relleu que totes les tasques es fan per col·laboració o cooperació de tot el grup classe conjuntament o per equips.

LA DUTXA



Avui, a l'escola ens hem dutxat. L'aigua era freda i he tingut tremolor perquè era el primer dia. El pis era moll i patinava i quasi queia.

JOAN - (cinc anys)

*Reproduït de
«Colaboración», núm. 1,
març 1935, pàg. 9.*

De «Espurnes». Publicación maternal del grupo escolar
«Renalzença». Maureca

És clar que l'adopció de la impremta a l'escola no pot ser igual quan s'utilitza al parvulari i al primer grau, que quan s'utilitza en graus més avançats.

Des del punt de l'expressió escrita, la utilització és similar encara que a nivell diferent, perquè tracta de fer servir la impremta d'instrument per a la lliure expressió i la subsegüent divulgació a nivell de classe, d'escola, i de correspondència entre classes o en la confecció del diari escolar. Però els objectius immediats i la finalitat última són diferents.

En els graus inferiors és l'instrument principal per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, en tot allò que necessiten tenir de comunicació clara i correcta. Fins i tot quan el text lliure, l'expressió directa de l'infant, és transcrit per la mestra, el seu pas a la impremta i la seva reproducció donarà a cada nen la fesomia d'unes paraules que tenen una significació afectiva per als nens. Paraules que quedaran en la memòria material i tangible del diari que constitueix cada nen i que seran també incorporades a la memòria de grafismes significatius. Quan posteriorment hagi de fer ús d'aquelles paraules, recorrent al seu recull, si no a la memòria, podrà utilitzar-les en la seva exacta grafia. El llençatge que manejarà el nen no partirà de l'expressió adulta ni del pensament o suggestió del mestre, sinó de l'interès i veritables motivacions

36 vitals dels nens. En la mesura que el nen amplii el seu vocabulari, tingui un lèxic més ric, sabrà expressar-se millor.

Em sembla molt important assenyalar que, al meu criteri, és necessari que la producció escrita dels nens aparegui en caràcters perfectament llegibles per a qualsevol. Tant quan es pretén deixar constància d'un fet que la classe recull com quan algú vol expressar un sentiment, una idea o transcriure un fet. Vull dir amb això que, si bé és molt didàctic l'esforç que fa cada nen per expressar-se i expressar-se clarament, la història d'aquesta conquesta té un valor personal que per altra banda permet al mestre o mestra veure en què pot ajudar el petit a superar les dificultats que té per dominar la llengua escrita i la pròpia expressió. Però més important que aquesta història és el fet que l'expressió escrita sigui entenedora i correcta com pot ser-ho utilitzant signes topogràfics.

Vull dir, encara que això sigui controvertible, que si bé pot ser estimulante per a cadascú d'expressar-se ell mateix amb la seva pròpia lletra manuscrita, és més important la presentació i la facilitat lectora que suposa la duplicació impresa. Afegeixo, encara, que molts dels excel·lents diaris escolars que es fan a mà, valuosos pel seu contingut, desmereixen quan la composició s'ha fet amb una lletra que no és massa fàcil de llegir; vull dir, de copsar-ne la significació amb un cop d'ull. Igualment com la impremta s'encarrega de fer clars els significats, quan l'economia no permet disposar de la impremta haurien de ser els alumnes de lletra més clara els que possessin els escrits al disc hectogràfic o al full encerat per al limògraf.

Tractant-se de nens grans, la impremta continua tenint valor formatiu. Permet igual com fa en cursos inicials, una expressió clara i entenedora, apta per a l'intercanvi i també per al mateix arxiu de la classe, Diari de Vida o història material del curs.

La tècnica dels manuals, dels deures i de les lliçons ha quedat depassada, com ha quedat endarrera la tècnica del manuscrit i de la ploma.

El moviment de l'Escola Moderna, el moviment freinetista, s'imposà la tasca vers els anys 30 d'introduir a la realitat de les aules els somnis generosos dels pedagogs. Això s'ha fet en el marc de l'escola, tot experimentant, lentament però amb perseverància, les noves tècniques que feien falta, amb la vida activa i creadora dels infants, «substituint progressivament els mecanismes esmussats de l'escola tradicional».

Així és com han sorgit, ensems amb la tècnica de la impremta, un seguit de tècniques que, aplicades al fet escolar, estan canviant la fesomia de l'escola actual. Moltes de les pràctiques de l'ensenyar queden substituïdes per noves formes d'aprenentatge en les quals el nen pren part activa i decisòria. La lliure expressió, l'intercanvi entre equips i classes, l'observació real de l'entorn i l'experiència són indispensables a les adquisicions que s'obtenen a l'escola.

I és aquí encara on la impremta fa el seu paper en la posada a punt dels treballs que es fan a classe, donant lloc a monografies, a personals llibretes de treball, a intercanvis entre escoles i al Diari escolar segons

la concepció de l'Escola Moderna, tot sorgit de l'expressió dels nens i del treball de la classe.

És ben evident que si bé la premsa pot ser la mateixa en una classe de petits que en una de grans, el rigor tipogràfic i els tipus no poden ser iguals. Com més avança l'edat dels escolars els tipus han de ser més menuts. En una classe preescolar seran del tipus 36, en una classe mitjana seran del 24 i en una classe més avançada, que també fa textos més llargs hauran de ser del 12, a part d'aquelles modalitats de grosor, itàlics i d'adornament que puguin ser necessaris per tal de donar més gràcia a la composició. Igualment les il·lustracions seran fetes amb tècniques diferents a un nivell escolar o altre.

Pot dir-se ben bé que l'aplicació de la tècnica de la impremta a l'escola és en general ben fructífera, sempre i quan la decisió s'hagi pres en ferm i no deturant-se a mig fer. Les dificultats que es presentin s'han de saber resoldre per la pràctica i la consulta amb companys més experimentats.

De vegades una classe es cansa del text lliure, perquè no se sap explotar adequadament o perquè no es fa ni diari ni intercanvi. El limògraf pot resultar decepcionant pels resultats pobres que s'obtenen. Però no és fàcil que la utilització de la impremta cansi quan s'utilitza per a fer un diari de classe i els intercanvis intraescolars.

Josep Alcobé

President del Moviment Cooperatiu de l'Escola Popular

Bibliografia breu:

«Colaboración», revista del M.C.E.P. (Moviment Cooperatiu d'Escola Popular) que s'edita a Granada.

«Colaboración», boletín mensual de la Asociación de la Imprenta en la escuela, 15 números el 1935 i 1936. Vilafranca del Penedès.

La imprenta en la escuela (La Técnica Freinet), per Herminio Almen-dros, Colección la Nueva Educación, Publicaciones de la Revista de Pe-dagogía, Madrid, 1932.

La lectura a l'escola, mitjançant la impremta, L. Balesse i C. Feinet. Biblioteca de l'Escola Moderna, Editorial Laia, Barcelona, 1973, 1a. edició.

Modernitzar l'escola, C. Freinet i R. Salengros. Biblioteca de l'Escola Moderna, Editorial Laia, Barcelona, 1971, 1a. edició.

El diari escolar, Celestin Freinet, B.E.M., Editorial Laia, Barcelona, 1a. edició.

Vers une méthode naturelle d'imprimerie, Jean Pierre Lignon, Biblio-thèque de Travail et de Recherches, núm. 1, 15/1/74. Supplément à l'Éducation, C.E.L., Cannes.

Perception et tâtonnements a l'imprimerie en maternelle (Méthode na-turelle), Armelle Demoor et Jean Pierre Lignon, BTR núm. 29, 10/5/78, Supplément à l'Éducateur, C.E.L., Cannes.

Els diccionaris de l'Enciclopèdia

Novetats

Diccionari de la llengua Catalana
Japonès-Català / Català-Japonès

Publicats

Anglès-Català Alemany-Català
Francès-Català / Català-Francès

En preparació

Castellà-Català Portuguès-Català
Rus-Català Català-Alemany
Català-Anglès

De venda a llibreries

ENCICLOPÈDIA
CATALANA

ENCICLOPÈDIA CATALANA. S.A.
Avinguda Diagonal 357. Barcelona 37.

MOSTRA D'UN TREBALL DE PEDAGOGIA LINGÜÍSTICA

L'estudi que estem realitzant —del qual n'oferim una mostra en aquest article— és un intent de relacionar les estructures lingüístiques amb l'ús que en fan els nens en determinats contextos i situacions a la classe de Llengua.

L'estudi, realitzat en una escola pública, està plantejat més en profunditat qualitativa que en extensió, perquè allò que nosaltres volem és investigar el procés adquisitiu del llenguatge literari en els nois i noies d'EGB, fer sondeigs de com es manifesta, en la seva llengua parlada i escrita, el sentit funcional de les paraules. És a dir, veure de quines estructures lingüístiques es valen, com expressen la funció adjectival.

Com a primer esbós podem dir que dins del llenguatge col·loquial, el repertori d'adjectius, en els nens, és escàs. Cal tenir en compte que veure i expressar les qualitats de les coses suposa en el parlar una actitud en certa manera reflexiva, oposada al dinamisme del pensament infantil. En l'infant, l'acció predomina sobre el llenguatge i com a conseqüència el llenguatge va a remolc i està supeditat a l'acció. El repertori adjectival sol limitar-se a fer declaracions de caràcter positiu o negatiu.

Malgrat això, hem constatat, després d'una anàlisi de les produccions infantils, l'ús d'adjectius de diferents tipus en el llenguatge narratiu, descriptiu i poètic dels nostres alumnes; resultat, això sí, d'un treball programat globalment en tot l'àmbit de l'escola i després d'haver treballat en aquesta línia al llarg de vint cursos escolars.

Constatem també que l'ús de l'adjectiu augmenta progressivament des del Cicle Inicial al Cicle Mitjà i d'aquest al Superior. I la riquesa expressiva adjectival en el llenguatge figuratiu és una característica dels nois i noies grans de l'escola.

I. Llenguatge i expressió literària

Parlar és una activitat expressiva, variable segons l'edat, les qualitats personals i, sobretot, influida pel context social i lingüístic del parlant. Els nens aprendran, segons aquestes característiques, totes les flexions que practiqui la parla adulta que els envolti, segons els patrons que els doni la seva comunitat.

Tots són factors prou importants per a formar la competència literària dels nens, perquè parlar és crear, és a dir, capacitat de combinar recursos lingüístics que rebem, per ajustar-los a les vivències de cadascú. En els nens, cal enriquir aquestes vivències i cal oferir recursos lingüístics i patrons que formin la seva competència literària. Ells no són agents passius de la llengua que reben, l'usen, la canvien, la recreen.

Cal donar-los instruments per a aquesta recreació, per fer reflexió sobre la pròpia llengua.

Cal que l'Escola es plantegi una:

II. Pedagogia lingüística global

Descripció del marc on s'ha realitzat la investigació

L'Escola Pública i Municipal Reina Violant es va crear l'any 1932. Tenia un nom diferent: Escola Municipal de Formació Domèstica i la seva línia pedagògica, d'acord amb el seu temps, era un xic diferent de la d'ara. Però, essencialment, conserva algunes característiques:

- El concepte del valor de l'estètica en la creativitat infantil.
- El concepte del valor de l'expressió parlada i escrita.
- L'esforç constant dels seus mestres per fer-los superar el seu domini lingüístic.
- L'estimació de les coses.

El seu present, el de la nostra Escola, és el rèdit d'una tasca pedagògica llarga i tenaç, iniciada des del primer moment.

L'alumnat procedeix de nivells socials diferents: classe mitjana, mitjana baixa i obrera.

De sempre, la llengua catalana ha ocupat el seu lloc a l'Escola. Total, quan fou possible; de relació i ambiental, quan l'ensenyament de les matèries fou exigít en castellà; com a assignatura des del 1978 i serà novament total a partir del curs 1985-86.

El 1979 va començar-se a celebrar una Festa Literària. Els treballs dels infants, en català, s'han recollit en llibres que són el nostre orgull. És dels seus continguts que nosaltres hem fet el buidat per al nostre estudi. I es va poder iniciar la celebració, que ja ha esdevingut tradició, no perquè s'havia fet classe de català durant un curs, sinó per aquell esforç constant del qual parlàvem abans. S'havia treballat de manera tan conti-

nuada i acurada l'expressió oral que, com una sembra amorosament conreada, va donar fruits en el moment propici.

Cal parlar de dos factors més, bàsics dins la línia pedagògica del Centre: la plàstica i la música. Dins el nostre ensenyament global l'eix pedagògic s'alimenta d'aquestes tres branques:

expressió oral — plàstica — música.

El treball de Biblioteca és també un factor bàsic. Amb una estratègia que abraça totes les conductes que s'hi relacionen: catàleg de llibres aplegats en nombre de 3.000; orientació individual segons personalitat de l'infant a l'hora d'escollir un llibre per llegir; sistematització de mètodes apropiats per a cada nivell; fitxers d'autors i de matèries; pràctiques de confecció de fitxes de comanda...

A tres anys s'inicia la programació de biblioteca amb lectura de la imatge. Els nois i les noies de 8è. surten amb un bagatge de comprensió, d'expressió, de sentit crític i capacitat de síntesi, en general, i alguns escolllits excel·leixen en la creativitat.

Les nostres festes tradicionals són també intensament viscudes. Són les nostres rels. Una visió del passat que justifica el present.

I. La Marieta (poesia).

La marieta
 Yo tinc
 una marieta.
 És vermella
 i molt bonica.
 — Sabeu qui menja?
 — Doncs ... menja herbes.

II. Lluna presumida (poesia).

Lluna presumida
 La lluna es maquilla els ulls
 amb llàgrimes de pluja,
 el riu la pentina
 i la neu l'ensabona
 amb bombolles de cató,
 el sol amb dolçor se la mira
 i li pinta les ungles
 amb cors d'amor.

I la màgia que es desprèn de la llegenda amb un fons d'història, o l'acció acolorida i lúdica d'una tradició com la de Sant Medir o la de Carnestoltes captiven la mainada i els esperonen a recrear amb fantasia aquell fet personalment viscut. Tenim testimoni d'aquesta asseveració en la temàtica dels treballs literaris recollits

Res no és fruit de la improvisació. La Festa Literària no és un fet aïllat. Creiem que sols amb una coordinació programàtica l'escola pot assolir efectivitat i qualitat.

L'infant percep, a través de tots els sentits, el món que l'envolta. Percep i associa, per mitjà d'experiències repetides. Lexicalitza i fixa en la memòria els descobriments conscienciats. Quan l'infant viu aïllat el seu procés d'aprenentatge és lent i limitat. Però si regalem els seus ulls amb imatges belles i suggerents, si li donem el nom de cada cosa, si el fem percebre'n les formes i estimar-ne el tacte, i engrandim a poc a poc la seva circumstància vital amb d'altres circumstàncies reals o imaginàries, les seves capacitats creixeran a un ritme accelerat i potent. Per això, a l'Escola, ens esforcem a aconseguir de cada alumne el seu amor per la lectura. A través dels llibres saben coses, aprenen a dir-les, descobreixen sensacions paral·leles que els permeten de definir les pròpies. Tenen models per copiar.

També en l'aspecte humà l'Escola es proposa de potenciar el sentit comunitari de participació. Totes les activitats són organitzades pels infants, dirigides i controlades per ells mateixos amb el guiatge tutelar dels mestres, però, amb tota la seva responsabilitat. Tot és viu; es pateix l'esforç i es gaudeix del triomf, si arriba. Cada u hi té un paper i aquesta participació assegurada és l'estímul que els condueix a l'activitat. Saben que cada paraula apresada és una possibilitat més d'expressió. Cerquen sinònims, mots cadenciosos que s'ajustin a la rima i al ritme d'una tonada poètica.

Quan els posem en contacte amb la natura, cada sortida, viscuda pas a pas, és reviscuda després a l'Escola, treballada minuciosament a la classe de Llengua i cobra imatge a la de Plàstica.

L'objectiu d'una pedagogia de l'expressió plàstica-oral-escrita és: educar els nostres infants moralment i intel·lectualment, dotar-los de sensibilitat humana i artística, capacitar-los per comunicar-se i conviure, crear-

los hàbits que els ajudin a viure ordenadament i amb pulcritud.

En el pròxim capítol parlarem dels:

III. Resultats obtinguts. Valoració lingüística

El llenguatge, com a resultat de la creativitat de l'home, entenem que pot ser estudiat, parcel·lat, classificat, etiquetat i, per acumulació d'observacions repetides, ser normativitzat fins i tot amb pautes per la construcció de frases. Entra, però, en joc una constant relativitat, fruit del pluralisme de cada cas i que potser troba el seu origen en la intencionalitat del parlant, en la funció específica que aquest confereix al mot o bé en la interpretació del receptor.

Cal evitar el perill de caure en els paranys de la terminologia, ja que fins i tot per tractadistes diferents i també per un mateix autor una mateixa estructura lingüística rep noms diferents. Amb tot, nosaltres volem valorar lingüísticament i estructuralment l'ús que els infants fan de l'adjectiu i valorar literàriament el resultat d'un treball de pedagogia lingüística, global, a l'Escola.

Hem treballat amb un material de primera mà recollit durant vuit cursos, si bé en aquest article presentem part del buidatge de dos llibres solament: «Primavera 1983 - Poesia» i «Primavera 1983 - Narrativa». Dos llibres elaborats pels nens i que recullen treballs de totes les edats. Podem fer-ne un intent de classificació i presentar una panoràmica de les estructures lingüístiques amb les quals els nens han representat la funció adjectival.

El mètode de treball ha estat fer l'estudi i observació de cada exercici literari amb una mostra de 63 exercicis poètics equivalents a 3377 mots, dels quals 312 són adjectius (9,26 %) i 16 exercicis narratius equivalents a 3.903 mots, dels quals 186 són adjectius (4,75 %). Vegeu «Comentari de les dades empíriques» a l'apartat V.

Hem classificat de la següent manera els:

IV. Tipus d'adjectius usats pels nens. Concepte definitori

Hem establert les classes d'adjectius següents, de les quals donem la definició del concepte aplicat.

Valoratiu

Adjectiu que, de manera subjectiva, confereix al nom qualitats abstractes com de bondat, bellesa, utilitat, etc., i els seus antònims. De manera general i més objectiva, va col·locat darrera del nom. Per qüestions d'estil o amb esperit emfatitzant, s'anteposa al nom.

Exemple: «... presumida», «... dolços».

Vegeu annexos II i IV.

Descriptiu

Adjectiu que, de manera objectiva, explica formes, colors, grandària, naturalesa, etc., d'un nom. Van davant del nom solament en casos de gran relleu expressiu, si no especifiquen... i darrera quan especifiquen.

Exemple: «... vermella», «... mort».

Vegeu annexos I i V.

Pertinença

Expressen nacionalitat, matèria, origen... Gairebé sempre van darrera del nom.

Exemples: «... anglesos...».

Vegeu annex III.

Epítet

L'usat amb intenció de ressaltar notòriament una qualitat (valoratiu), utilitzat amb molta freqüència, o aquell que perfila formes, imatges (descriptiu). Ambdós de forma emfatitzant.

Noteu: en aquest estudi s'han recollit com EPÍTETS tots els adjectius que els infants col·loquen davant del nom amb finalitat estètica, per embellir el grup nominal creat pel nen-ator.

Exemples: «... externes...», «... menudes...».

Vegeu annexos III i VII.

Amb l'ús de l'adjectiu i segons la seva col·locació influïm molt el context. És a dir, l'estructura sintàctica en la qual és utilitzat. I observem que es presenten casos més o menys tipificats, usats preferentment pels nens més grans com:

a) Pluralitat d'adjectius

Dos o més adjectius units per conjunció o juxtaposició; poden anar davant o darrera del nom. En els infants, l'estructura més freqüent és darrera.

Exemples: «... brillant i daurada...», «Fina, aguda, intercadent...».

Vegeu annexos VIII i VII.

b) Adjectiu modificat per adverbis

Se serveixen dels adverbis més, menys, molt, poc, tot, tant... per modificar l'adjectiu i conferir-li un grau comparatiu o superlatiu perifràstic.

Exemples: «... molt cofoia...», «... més maca...».

Vegeu annex IX

c) Adjectiu modificat per complement amb preposició

Són adjectius complementats, recurs amb el qual l'infant intenta especificar la força d'un adjectiu, ben segur per manca de recursos lexicals.

Exemples: «ple de fantasies», «negre d'escura-xemeneies».

Vegeu annexos III i IV.

d) Adjectiu amb significació emfàtica i ponderativa

Tot adjectiu usat pels infants en to afectiu, admiratiu, llastimós o emfàtic.

Exemples: «... Oh pobret!...», «Que bonica!... Que bufona!».

Vegeu annexos XI i IX

e) Nom amb complement preposicional amb funció adjectiva

El complement de nom (generalment un nom precedit per la preposició de) especifica una qualitat del nom i pot ser, sovint, substituït per un adjectiu d'equivalent significació.

Exemples: «... cabells de plata...» (platejats), «... el teu somriure era de mainada» (infantívol).

Vegeu annex IV.

f) Adjectiu separat del nom al qual qualifica

El domini de la llengua permet construccions de frases no necessàriament subjectes a un ordre senzill. Així passem, per exemple de l'oració simple a la complexa, o de l'expressió breu, concisa, a la plena d'introduccions explicatives o referencials. Considerem un mèrit de l'infant la capacitat d'allunyar l'adjectiu del nom al qual qualifica sense trencar la lògica del discurs. A vegades només és el verb que s'interposa.

Exemples: «... contentes...», «... brillant i daurada...».

Vegeu annexos VII i VIII

g) *Hipèrbaton*

Tota alteració de l'ordre de construcció gramatical que resulta estranya i fins dificulta la comprensió ens indueix a qualificar-la així. En els infants és poc freqüent i sovint, més aviat no intencionada, sinó per maldestresa d'expressió.

Exemples: «... tan blava i fosca aquesta mar adormida...».

Vegeu annex XIII.

h) *Oració de relatiu amb funció adjectiva*

Considerem que la construcció d'aquestes frases té un doble valor: la seva funció adjectiva i com a estructura sintàctica.

Exemple: «... amb poders que sortien de la normalitat...».

Vegeu annex X.

i) *Predicatiu - Atributiu*

Els infants usen, especialment en els seus treballs de narrativa, predicatius com a adjectius que qualifiquen o determinen alhora el nom i el verb.

Exemples: «... el va trobar tan bonic...», «... el posava trist...».

Vegeu annex VIII

j) *Construcció comparativa*

Sovint recorren a la comparança per precisar o enfortir el significat de l'adjectiu (a). També, amb menys freqüència, n'usen en sentit figurat (b) o dins de metàfores conegudes, diríem frases fetes (c).

Exemples:

a) «... arrissats com encenalls...».

b) «... grisós com una nit de tempesta...».

c) «... blanca com la neu...».

Vegeu annexos IV, VII i XIII.

k) *Adjectiu modificat per locució adverbial*

Per qüestió de precisió gramatical comptabilitzem a banda aquests casos que són específicament idèntics als de l'apartat b), és a dir, *adjectius modificats per adverbi*, sols que, en aquest cas, la funció modificadora no la fa un adverbi tot sol sinó una locució adverbial.

Exemple: «... una mica espantada...».

Vegeu annex IX

Tot el que acabem d'expressar ens mena als següents:

V. Comentaris

A la classificació

En la classificació establerta cal assenyalar:

1. Que hi ha interferències entre els adjectius. No es pot presentar una classificació, podríem dir *net*. Ens trobem que els adjectius són valoratius, descriptius, i que aquests conceptes són implícits en tots els altres adjectius classificats en columnes específiques. Per exemple: «... bonic i vermell...» = Pluralitat, un valoratiu i l'altre descriptiu... ¿On classificar-lo?

Per pròpia naturalesa els adjectius *valoren, descriuen, assenyalen pertinença...* I podríem, ben segur, filar més prim i dir que determinen o especifiquen i d'altres precisions que en aquest moment del nostre estudi no ens podem permetre, ni la finalitat informativa de l'article ho aconsella.

2. Sabem que el substantiu com a unitat sintàctica no necessita de cap atribut, de cap adjectiu, per poder actuar dins l'oració, però, pel que fa al context, l'adjectiu —sovint— n'és la part més important. Sembla doncs, que els adjectius valoratius, descriptius i en part també els comparatius, són adjectius que podríem definir com a més qualificatius, més necessaris al context semàntic. Mentre que la resta sorgeixen més aviat per raons d'estructura sintàctica.

De les dades empíriques

El nombre de paraules utilitzades augmenta molt amb l'edat, des d'una mitjana de 8 paraules per treball, a Pre-escolar, fins a un centenar al Cicle Superior.

La proporció d'adjectius sobre el nombre de mots augmenta també amb l'edat des d'un 3 % a Pre-escolar fins a un 12 % al Cicle Superior.

Des del punt de vista del tipus d'adjectiu es presenta una clara diferenciació segons que es tracti de *Narrativa* o de *Poesia*.

En la *Narrativa* els tipus d'adjectius més usats són:

1. *Adjectiu modificat per adverbi*, amb un 22 % de freqüència.
2. *Adjectiu valoratiu*, amb un 17 % de freqüència.

X. Un objecte que ningú no fa servir (fragment narrativa).

cap paperera per aquí oh! si que m'hi ha una, però ara he de caminar fins allà, amb el que pesa la cistella!

Es igual, per un paper més no passarà res, oi? La paperera, cada vegada es posava més i més bruta, doncs com aquesta mena, ho feia tota la gent.

La Maria Antoneta, era una paperera força presumida, feta d'un plàstic de molt bona qualitat, i també amb poders que sortien de la normalitat.

Sensà, que els deus que tenia, podia utilitzar-los per fer un bé a la ciutat.

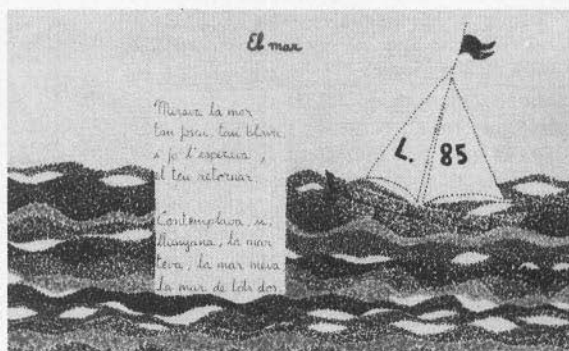
Dit i fet, un dia passava per allà una dona que tornava del mercat, era una dona prima i rossa, portava un cistell ple de manjars. Aquella dona, va tirar un paper a terra i...

Immediatament, la paperera, va arufar el nas i

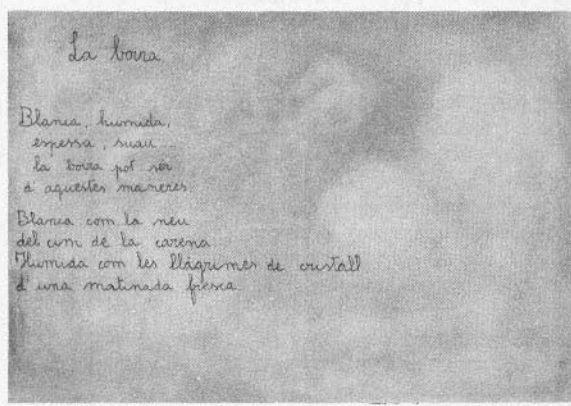
XI. El ratolí i l'arbre (fragment narrativa).



XII. El mar (poesia).



XIII. La boira (fragment poesia).



3. Adjectiu predicatiu-atributiu, amb un 14 % de freqüència.

En la Poesia els tipus d'adjectius més usats són:

1. Pluralitat d'adjectius, amb un 28 % de freqüència.
2. Adjectius descriptius, amb un 17 % de freqüència.
3. Adjectius valoratius, amb un 11 % de freqüència.

Podem veure que l'Adjectiu valoratiu és present en els dos gèneres literaris que han elaborat els nens.

Adoració Hermoso
Mestra de l'Escola Reina Violant
Professora de l'EUP (Barcelona)

GRUP PROMOTOR-SANTILLANA

NOVETAT-84

LA SEGONA ETAPA MÉS COMPLETA

PER A LES ESCOLES DE CATALUNYA



**Un model didàctic valorat per milers de professors
i reconegut internacionalment s'aplica al
desenvolupament de continguts específicament
catalans.**

L'eficàcia dels nostres textos es fonamenta en:

- Un esquema didàctic rigorós basat en una informació clara, uns continguts a l'abast del nen, una progressió molt acurada i un mètode actiu.
- Una sèrie d'elements formals, tals com quadres informatius, doble columna gràfica i escrita, doble pàgina d'activitats, etc., que recolzen aquest esquema didàctic.

**Textos aprovats pel Departament
d'Ensenyament de la Generalitat**

Existeix una edició en castellà de cadascun dels llibres.



Aribau, 228. Telèf. 93/200 94 00 - Barcelona-6.

PER UN ENSENYAMENT ARRELAT A CATALUNYA

Editorial Claret

Llúria 5 Tel. 301 08 87
Barcelona 10

CONSOLIDEM
LES MATEMÀTIQUES



claret

CONSOLIDEM LES MATEMÀTIQUES LES MATEMÀTIQUES EN IMATGES

Àudio-visuals i còmics per a BUP-COU

MAT-82 som un grup de gent jove que ens hem proposat fer agradívols, un xic més, les matemàtiques a tots els estudiants de BUP i COU i a qualsevol que tinguin interès pel tema. Repassem la seva història i al mateix temps definim, de forma planera i atraient, alguns dels conceptes matemàtics fonamentals del batxillerat.

Consolidem les matemàtiques 1 consta de tres temes: 1-Límits de successions i funcions. 2-Trigonometria. Breu història i aplicacions. 3-Introducció a les derivades; baralles entre Newton i Leibniz.

I estem treballant **Consolidem les matemàtiques 2** que constarà dels temes següents: 1-Geometria plana. 2-Funció exponencial i logarítmica. 3-Introducció a les integrals.

CARACTERÍSTIQUES: Consolidem les matemàtiques 1

AUDIO-VISUAL. Consta de 200 diap: Límits 80 diap. Trigonometria 60 diap. Derivades 60 diap. Una cassette i un ampli llibre guia. Editat en català i castellà.

CÒMICS. Cada tema en un llibre de gran format (22,5x29,5 cm.) Una 1.^a part constituïda pel còmic pròpiament dit (a tot color) que explica gràficament els temes. Una 2.^a part, de text, on es dona força material per a fer exercicis i "estar en forma" matemàticament parlant.



GAUDÍ L'obra de Gaudí fou més intensa que extensa. El preocupava més la perfecció que el lucre i, per tal d'aconseguir una única harmonia, estudiava a fons la relació estètica-funcionalitat dels seus projectes.

La majoria de les obres del mestre es troben a Barcelona-ciutat, i corresponen als anys de puixança econòmica i cultural de Catalunya.

Editorial Claret, amb aquest muntatge àudio-visual, vol contribuir al coneixement de Gaudí, l'home i la seva obra. Serveix d'ajut per a comprendre el modernisme, amb totes les

connotacions: econòmiques, polítiques, socials, culturals...

Les diapositives segueixen un ordre cronològic i van acompanyades dels corresponents comentaris. La música escollida és de l'època.

Hem inclòs la cronologia que correspon als períodes compresos entre el naixement i la mort de l'artista, 1852-1926, per tal de facilitar el plantejament de qualsevol pregunta, treball, etc. El nostre treball s'adreça principalment als alumnes de 8è. d'E.G.B., F.P., i C.O.U. Ben cert, tanmateix, que els admiradors de Gaudí hi descobriran el geni del gran arquitecte català.

96 diapositives, cassette i llibre-guia

LA FUNCIO DE L'ERROR EN L'APRENTATGE ESCOLAR

Introducció

A mida que les Ciències de l'Educació han anat progressant, la Didàctica ha desenvolupat diverses metodologies, cosa que proporciona al mestre un ampli ventall de possibilitats en l'exercici de la seva professió.

Cada Metodologia Didàctica assigna un comportament «teòric» al mestre i a l'alumne. Aquest és determinat per la concepció psicopedagògica adoptada. La coherència d'una teoria didàctica es mesura per la correspondència entre el sistema psicològic que es pren per a interpretar l'aprenentatge escolar i la forma d'ensenyar. Aprendre i ensenyar són dos processos que s'esdevenen simultàniament. Els marcs teòrics que se segueixen per a modelar-los, necessàriament han de completar-se. En la perspectiva de l'anomenat «mètode actiu», que és la que prenem aquí, l'aprenentatge del sistema discent és definit per una sèrie de propietats com la de ser creatiu, constructiu, no-memorístic, crític i un llarg etcètera que el lector pot afegir sense por d'exhaurir ràpidament el paradigma semàntic.

L'aprenentatge escolar és molt complex d'analitzar, no encetarem aquesta tasca, tan sols assenyalarem una munió de característiques que ens palanquejaran l'objecte d'aquest article: analitzar el paper que hi fan les errades quan el discent està adquirint un contingut escolar. ¿Què significa un error en un aprenentatge actiu? ¿Quin tractament didàctic pot rebre? Intentarem respondre a aquestes dues preguntes al llarg d'aquestes poques planes.

Cal dir, per acabar la introducció, que tot procés de conceptualització, com el que fem aquí, és subjecte als fets empírics o observacions que considerem en el fenomen que estudiem. És clar que les omissions relativitzen les definicions; manifestar-les és exercir la crítica científica.

L'aprenentatge escolar

A l'hora de sotmetre al bistrú analític l'aprenentatge escolar ens trobem amb un garbuix de conceptes de les Ciències Humanes. Això fa que aquesta temàtica tingui un caràcter interdisciplinari que posa en relleu la complicació d'analitzar aquest comportament del sistema discent.

El subjecte que aprèn quelcom en un entorn escolar desenvolupa una activitat psicomotora i/o mental que opera sobre objectes o sistemes de signes proporcionats pel sistema docent. En aquesta activitat s'elabora i es transforma informació, és a dir: es «processa». En aquest procés intervenen aspectes psicolingüístics i de la teoria de la comunicació ja que els «materials»¹ amb els quals s'aprèn, són tramesos pel Sistema Docent. La teoria de la Intelligència té molt a dir sobre aquesta qüestió: l'aprenentatge està íntimament lligat a la intelligència, i sovint es defineix aquesta com la capacitat «d'aprendre». L'Epistemologia, o teoria de com es produeixen els coneixements, aporta interessants consideracions, sobretot pel que fa a la gènesi dels conceptes que s'ensenyen a l'escola. La Cibernetica, o ciència que estudia «l'acció», ha pres com a un dels seus objectes d'estudi l'aprenentatge dels sistemes vivents.

Una anàlisi rigorosa de l'aprenentatge hauria d'incloure aquestes, i d'altres, perspectives i considerar seriosament la invenció d'un llenguatge específic per explicar aquesta conducta «típica» que es desenvolupa dins la «classe».

De tot aquest embolic, n'abstruem dos aspectes que considero imprescindibles per

1. Per «materials» entenem tot allò (llibres, materials, observacions del mestre, dels companys, material didàctic, etc.) sobre els quals el discent efectua l'aprenentatge.



Quan el nen entra en contacte amb els materials s'obre un procés individualitzat de perspectives, suggeridor i ric

a determinar la funció de l'error en l'aprenentatge escolar. El primer d'ells és el fet de considerar-lo com un «procés», és a dir: com a successió de fases d'un fenomen. Des que el nen entra en contacte amb els «materials» que li proporciona el sistema docent, fins que ha après quelcom, hi ha un seguit de passos, que no delimitarem ara, però sí que centrarem en el tipus de «nexes» d'un pas al següent.

Aprendre de forma activa un «contingut escolar» no significa la repetició d'un determinat raonament. Això només es produeix en el cas que el docent descobreixi al discent el punt de partida, el camí i el final d'allò que pot abstraure's d'un material concret. En un aprenentatge de forma «mimètica» el nexes que uneix un pas amb el següent es presenta de forma fixa, cosa que equival a dir a «tancat». El discent s'estalvia el tempteig i per tant l'error que pot comportar. Aquest estalvi té la seva contrapartida, evidentment.

El mètode actiu es basa, tradicionalment, en el tempteig constructiu. És a dir, el subjecte, per passar d'un pas al següent, ha de construir-lo i avaluar-lo. Això comporta un altre tipus de nexes, que per contraposició podem qualificar-lo com *obert*.

El caràcter «d'obertura» de l'aprenentatge actiu es deriva de la concepció de la Intel·ligència com a sistema obert.² Aprofundirem més en aquesta característica que hem seleccionat.

2. La Teoria dels Sistemes diferencia entre sistema obert i tancat; la intel·ligència, des del punt de mira sistèmic, és obert.

Aquest procés obert implica simultàniament diverses coses: el pas següent a fer no té per què ser únic, per tant intervenen «decisions»; i per altra banda el nen, en no disposar per anticipat del pas següent, perquè el docent no l'hi proporciona, es veu abocat a elaborar i bastir conjetures, hipòtesis, premonicions, intuïcions, etc. Anomenarem «instàncies» tot aquest paquet de sinònims.

Les instàncies es construeixen a partir dels materials de què es disposa i emprant de forma tancada aprenentatges anteriors. És a dir, quan s'està bastint quelcom inèdit, situació en la qual es troba el discent quan aprèn, s'utilitzen coneixements anteriors els quals són utilitzats i no apresos, però la forma en què es «processen» presenta els nexes entre els seus passos de forma tancada. Vindria a ser un subprocés tancat en un procés obert. El terme «algorisme»³ s'escau millor per a definir aquests subprocessos. En aquest sentit ja podem avançar els dos grans tipus d'errors que entomarem més endavant: els referits a un procés algorítmic i els referits a un procés obert o heurístic.⁴

3. Un algorisme és un conjunt ordenat d'operacions que transforma unes dades inicials en unes finals. En informàtica, se'n diu programa.

4. Heurística deriva del famós crit d'Arquímedes. Com a ciència té l'objecte en els processos d'invençió i descobriment. Un procés heurístic de mira sistèmic és obert.



En el mètode actiu, la decisió, i per tant el risc d'error, de fer o no fer tal instància recau directament sobre l'alumne, l'avaluació de l'encert, també

Normalment, de les diverses instàncies que poden construir-se només una serà la que condueixi al discent a la finalitat perseguida. Ve a ser com anar teixint les cruïlles d'un laberint intel·lectual i decidir-se per una via. L'actitud passiva o determinades patologies en el discent no afavoreixen la construcció d'instàncies en què sostenir-se. Fins i tot no és una tasca fàcil per al mestre motivar i suggerir possibilitats, cal disposar d'infinitat de recursos experimentats.

En el mètode actiu, la decisió i per tant el risc d'error de fer o no fer tal o tal instància recau directament sobre l'alumne, l'avaluació de l'encert també.

L'altre aspecte que seleccionarem del procés d'aprenentatge és el de posseir una «finalitat». El contingut escolar a obtenir d'uns determinats materials és la fita de l'aprenentatge. El caràcter d'obertura que hem esmentat anteriorment no s'ha d'interpretar com un «no saber a on es va»; al contrari, l'obertura es produeix quan no es coneix una solució, una resposta, una explicació. El mateix fet de cercar un coneixement del qual no es disposa porta implícit un objectiu. És clar que abans de començar un aprenentatge hi ha un desconeixement, la qual cosa justifica la mateixa existència de l'aprenentatge. Saber on es va, no significa un coneixement previ del que es vol aconseguir.

Copsar la percepció de la finalitat en els alumnes és una de les funcions del sistema docent en el mètode actiu. El paper de la finalitat és precisament orientar l'obertura del procés d'aprenentatge. L'orientació s'aconsegueix avaluant les decisions que es prenen

durant l'aprenentatge, cosa que equival a optar per una de les instàncies construïdes.

S'autoavalua per mitjà d'un mètode comparatiu que depèn de les característiques dels «materials». Un aprenentatge actiu està graonat per multitud de relacions avaluadores. La finalitat és quelcom a assolir, la producció d'un nou material original, des del punt de vista del discent, i saber si s'hi ha arribat comporta verificacions, comprovacions, correccions, etc., les quals han de ser realitzades també pel discent. Cal comprovar si el que s'ha aconseguit respon a les causes per les quals s'inicia un procés d'aprenentatge i analitzar quin grau de satisfacció respecte a la finalitat posseeixen. L'última justificació de la necessitat d'avaluar cadascuna de les decisions que es prenguin és assenyalada per la possibilitat i l'existència dels errors.

L'avaluació d'una decisió es fa per mitjà d'un «feed-back»⁵ que compara la finalitat amb el que s'ha aconseguit. Aquest control no es realitza al capdavant del procés, sinó durant cadascun dels nexes que el discent va construint. L'anàlisi d'aquesta «xarxa de control» ultrapassa les nostres pretensions, sols remarcarem la seva repetició en multitud d'aprenentatges concrets. Una avaluació negativa significa un tornar endarrera i refusar

5. *Feed-back* és un terme de la cibernetica molt emprat en biologia, psicologia i pedagogia. Significa el mecanisme de control per mitjà del qual es controla una producció, incidint en el començament si la sortida no s'adequa a la finalitat. Designa també el principi de la retroalimentació dels sistemes.

el pas fet, ja que ens du a una foravia, encetar una nova instància i si no es disposa d'una alternativa, cercar-la. El paper del mestre en aquests casos, que es presenten molt sovint, és clau.

El paper de les errades en l'aprenentatge escolar

Quan s'aprèn l'error és present de moltes i variades formes. La naturalesa ens ha dotat de la capacitat de rectificar l'acció, de tal forma que equivocar-se és un fet normal. Sembla ser que l'aprenentatge no es concep si no és partint de l'acció corregida. Amb això no volem pas dir que s'apreni únicament i exclusivament de les errades, però aquestes fan un paper prou important com per dedicar-hi hores de reflexió.

De les múltiples formes que pot presentar l'error, n'intentarem fer una classificació *grosso modo*. El criteri que escollirem deriva directament de la diferència entre un procés obert i un de tancat. Si per a descobrir un determinat contingut, el nen engega un procés obert i en aquest emprà algorismes apresos anteriorment; ens veiem abocats a diferenciar les errades referides a una deficiència en la utilització d'un algorisme, de les que podem atribuir a la decisió de construir una instància que mena el procés a paranys distanciat de la finalitat. Equivocar-se en la decisió o en l'execució, heus aquí el nus de la qüestió.

Definim d'aquesta manera dos tipus generals d'errors: el d'*iteració* i el de *decisió*. En el primer s'enquadreren totes aquelles errades en l'execució d'un algorisme, en les quals la memòria està implicada. En el segon incloem totes les errades de conjectures ambigües, d'intuïcions desencertades, d'idees fracassades, d'hipòtesis incorrectes, etc., és a dir: d'instàncies desestimades.

Equivocar-se en una decisió mentre s'aprèn la resolució d'un problema i saber-ho, és disposar, per negació i exclusió, d'un coneixement sobre el qual s'aprèn. El coneixement d'una errada és possible quan hom disposa d'una finalitat i de mètodes per a avaluar la seva consecució. Aquests depenen, com hem esmentat anteriorment, dels «materials» de partida i de la finalitat. L'autocorrecció de la presa de decisió és una funció exclusiva de la persona que aprèn activament. Si és el

mestre, és del mestre; si és el nen, és del nen. Diem això per a desmarcar el sentit que aquí manejo d'aquest mot, d'altres com l'emprat en l'ensenyament «programat».⁶

Deixarem de banda l'error d'iteració i ens centrarem en el de decisió, ja que ens sembla intuir en el docent una actuació més complexa per a entomar aquests tipus d'error del discent que en els altres. La complexitat a la qual ens referim és evident i l'exponent més clar, des del meu punt de mira, és la «lliçó», és a dir, aquells moments de la jornada escolar en la qual el mestre fa la seva «explicació o exposició». El mètode actiu té un disseny propi sobre el comportament del mestre en aquestes situacions. Presentats els «materials», s'inicia la lliçó determinant la seva finalitat, la qual és copsada de forma diversa pels alumnes de la classe. A aquests pertoca la producció de conjectures, idees, solucions, etc. ¿A qui la de decidir quina via s'escolleix? ¿Com saber l'encert de l'elecció?, constitueixen el nus de la lliçó. Convé, per moltes raons, deixar que els nens romanguin en una via errada, fins trobar el senyal de la «desorientació». Aquí és on ens aturarem a repassar el paper de les errades de decisió.

a) Motivar la recerca de noves instàncies

Es a dir, quan es pren consciència que el camí que hem seguit és erroni, retrocedim a la presa de decisió anterior. En el cas de no disposar d'una alternativa, el subjecte que aprèn es veu abocat a la necessitat de construir una nova instància en què sostenir-se.

b) Reforçar la presa de decisió

L'error corregit reforça l'atenció sobre una via determinada i al mateix temps implica el coneixement d'una foravia la qual tendirà a no utilitzar-se posteriorment perquè es coneix per anticipat. És clar que la dita ens recorda que «l'home és l'únic animal que ensopega dues vegades amb la mateixa pedra»...

c) Desenvolupa mètodes d'avaluació i control

De vegades copsem en els alumnes la seva

6. En l'ensenyament programat, l'autocorrecció només vol dir compulsar la solució que se li ha donat amb la correcta, que ja és donada per anticipat. En els exercicis programats i anomenats autocorrectius, el principi de l'error i del tempteig és controlat i prefixat per endavant.



Treure partit dels errors dels nens és l'eix de l'actuació del mestre

certesa en un error que han comès, però no saben exactament on és l'error per manca de mètodes autoavaluatius. Treure partit dels errors és un factor clau en el mètode actiu, el més interessant és precisament aquest: determinar les condicions de l'error, ens fa reconsiderar el coneixement de la finalitat que posem en aquest moment. Cada reconsideració va precisant la finalitat i és una bona forma d'acostar-s'hi.

Aprendre a aprendre

Voldria acabar aquestes reflexions al voltant de l'aprenentatge escolar posant l'atenció sobre una sèrie de trets del mètode actiu: el tempteig, la motivació i la creativitat; i relacionar-los amb els tres papers de l'errades que hem esmentat.

La creativitat es basa en la «invenció» i el «descobriments». És clar que tots els continguts que ensenyem ja han estat inventats o descoberts, la qual cosa no es contradiu amb el sentit pedagògic que té el terme «creativitat». La Història de la Ciència i l'Epistemologia proporcionen al mestre la in-

formació sobre el «com» s'ha esdevingut la creació de diversos conceptes científics. El que proposa el mètode actiu és una «recreació», que no vol dir una imitació del procés històric, sinó una simulació pedagògica. Des del punt de vista de l'alumne, que desconeix el contingut que aprèn, arribar a la invenció o al descobriment, utilitzant els materials i la orientació que li proporciona el mestre, significa un protagonisme i una apropiació personal: ja no és «una còpia», sinó una producció del contingut.

Hem vist que l'error motiva la recerca de noves instàncies i seran precisament aquestes les que conduiran i forjaran la creació d'un nou coneixement. L'aprenentatge d'un concepte és ple i atapeït de correccions i per a cada nen pot establir-se un historial diferent. Això dificulta molt l'anàlisi i és difícil elaborar un model general que expliqui cada cas particular. L'error es dona en molts passos de l'aprenentatge, i allà on s'equivoca un nen, el del costat pot no equivocar-se. Aquest fet, lluny de minvar la importància de l'error, l'accentua posant de manifest la diversitat de les causes de les equivocacions. Per a cada error, si el procés d'aprenentatge

continua sent obert, actua l'autocorrecció que mena a la construcció d'instàncies alternatives; aquesta vicissitud és, crec, l'epicentre de la creativitat. És clar que és difícil estimular el terratrèmol, perquè, en primer lloc, el discent ha de prendre «consciència» de l'error i incidir en la inconsciència no és pas fàcil; i, en segon lloc, suggerir noves instàncies requereix subtils intervencions del mestre per a no anticipar-se al descobriment del nen i no esgarriar l'assumpte.

La relació de les errades amb el tempteig és òbvia. L'assaig de solucions a un problema concret es realitza per mitjà d'una sèrie de tempteigs «possibles». El fet que hi puguin haver diverses alternatives en joc, no significa que cadascuna d'elles ens porti a la consecució de la finalitat, sinó que, en la majoria dels casos, sols una es constituirà com a via vàlida. Aleshores les instàncies refusades constitueixen les vies «errades».

La consciència d'una errada engaga la recerca d'instàncies alternatives, per tant és una font de motivació per a desenvolupar l'aprenentatge.

Finalment voldria esmentar una observació global a tot el que hem exposat. Hem caracteritzat la funció de les errades en l'aprenentatge actiu d'una manera intuïtiva i poc rigorosa, i hem esbossat les relacions amb els trets més generals del mètode actiu, però no cal oblidar que alhora que s'aprèn quelcom concret amb un mètode determinat, el mateix mètode s'esmuny a la consciència immediata d'allò que s'adquireix i queda dipositat de forma «amagada» en la memòria del subjecte. El que interessa a la didàctica és ensenyar «mètodes d'aprenentatge», aquesta és la forma d'assegurar la progressiva independència de l'alumne respecte del professor, a mida que va superant els estadis del sistema educatiu.

Aprendre a aprendre no significa, doncs, un simple joc de paraules, sinó una forma d'educar la intel·ligència bo i respectant la seva característica essencial: la capacitat de crear, inventar i descobrir.

Jordi Achón Masana

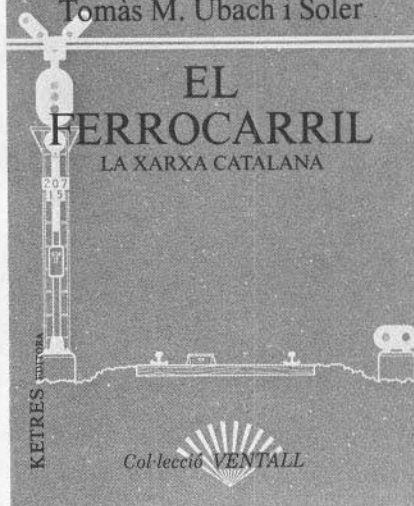
Col·lecció  VENTALL

3

Tomàs M. Ubach i Soler

EL FERROCARRIL

LA XARXA CATALANA



EL FERROCARRIL

per Tomàs M. Ubach i Soler

Factor primordial en el desenvolupament de les nostres comarques i ciutats, no és gaire coneguda la seva evolució. El llibre està format per tres parts: el funcionament del ferrocarril, un *petit atlas ferroviari català*, i les línies de la resta d'Espanya.

Format: 12,5 x 19,5 cm
232 pàgines, 116 il·lustracions
Glossari, Bibliografia
Índex de noms



KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.
telèfons 253 36 00 i 253 36 09
Barcelona-15

CONEIXEMENT DEL MEDI. EXPERIÈNCIES I CURS

FITXA TÈCNICA: 6 sèries de 12 diapositives cada una, en color.

Material que l'acompanya: Guia didàctica que comprèn:

1. Introducció a cada tema.
2. Explicació de cada diapositiva i qüestions a plan-tejar.

Autor: Guió: Anna M.^a Roig i Carme Tomàs.
Fotografia i realització: KÖNIC.

Editorial: Rosa Sensat a.a.p.s.a.

Any: 1983.

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA:

- El pa.
- La vida al mar.
- La vida al bosc.
- Cases.
- El carrer i els senyals de circulació.
- Les escombraries i la neteja del carrer.

EDAT A QUÈ VA DESTINAT:

- En la guia didàctica es presenta com a material que complementa el programa bàsic d'Experiències del Cicle Inicial (1r. curs).
- No s'exclou, però, que pugui ser utilitzat a altres nivells. En aquest cas caldria adequar el guió i les qüestions que se suggereixen, així com també, possiblement, complementar les sèries amb imatges noves.

SINOPSI:

L'objectiu que es proposen els autors és fornir d'un material que ajudi l'infant en el coneixement del medi on viu. Això es concreta, en les 6 sèries relacionades en l'apartat de la temàtica i amb les qüestions que apunten, a fer passar els infants des de les

imatges a la realitat del seu entorn concret i alhora suscitar aquells aspectes que han treballat en el llibre i a classe.

Cal dir que l'obra completa comprèn I i II cursos d'una mateixa carpeta, i que nosaltres hem separat un curs de l'altre, en elaborar aquesta fitxa, a fi de facilitar-ne la utilització.

VALORACIÓ DE LES SÈRIES

Aspectes positius:

1. En primer lloc destacaríem com a positiu el mateix fet de la seva existència, ja que és difícil trobar un conjunt de sèries de diapositives que expressin la programació del Cicle Inicial en l'àrea d'experiències i estiguin realitzades des de l'àmbit i amb motivacions educatives.
2. Tot i que sempre resulta difícil concretar l'amplitud d'un programa per a tot un curs en 6 sèries de diapositives, la selecció dels temes que les configuren responen a uns centres d'interès prou diversificats com per poder-les incloure en el desenvolupament del curs sense que resulti ofegador el fet de servir-se'n.
3. És positiva la indicació, al començament de cada sèrie, de quin és l'objectiu que es persegueix amb la configuració de la sè-

rie. Això permet que el mestre o l'educador que se'n serveix pugui tenir-lo sempre present, sobretot en el cas d'haver-hi de fer adaptacions tant d'imatges com de qüestions a formular.

4. La proposta de conduir l'observació de l'infant des de la imatge a la seva pròpia experiència.

Aspectes a millorar:

1. La qualitat cromàtica de les imatges caldria que fos més bona, sobretot en la mesura que hi ha qüestions que es plantegen referents als colors que s'hi observen.
2. Hi ha algunes imatges que són poc expressives respecte als elements que s'hi vol fer observar. Així, a la imatge A/1 destaca més el tractor amb el remolc que no la màquina de sembrar, i en canvi és d'aquesta màquina que es parla en el guió. A més, la plasmació icònica de la màquina no permet detallar-ne diferenciadament els diversos elements i les funcions. A la imatge C/9, a la qual no es pot negar plasticitat, no es poden apreciar ni el color del pelatge de l'esquirol ni l'expressió del seu rostre, en ser una imatge a contrallum i cap al tard que només retalla la silueta de l'animal. A la imatge D/5 costa apreciar les teules, element que s'esmenta al guió com l'utilitzat en la construcció de la teulada. A la imatge E/10 s'aprecien més les llambordes que configuren la zona destinada a la circulació de vehicles que no l'ajardinament d'una plaça, tot i que és aquest ajardinament allò que es vol destacar.
3. Costa de veure el motiu del fraccionament d'algunes diapositives (el fet de posar en una mateixa diapositiva dos o quatre imatges juxtaposades) ja que són molt similars (per ex. les diapositives A/7 i E/12) i en conseqüència perd detall cada

imatge, o bé una d'elles és suficient per al que es vol expressar (p.e. B/6). Pensem que és millor cenyir-se al límit de 12 imatges per sèries, que no pas mirar d'ampliar aquest nombre mitjançant una subdivisió de les imatges.

En alguna sèrie observem un cert desequilibri en l'elecció d'imatges que la componen. A tall d'exemple citaríem en la sèrie A, les diapositives 4 i 5 com a molt semblants, mentre que potser hi manca una imatge on poder apreciar-se els grans de blat.

També pel que fa al guió constatem que de vegades les qüestions responen més a unes preocupacions que hi hauria d'haver sobre el tema que a la concreció que en dóna la imatge. Així, costa poder respondre a algunes de les qüestions si només es parteix de la diapositiva projectada i, en altres, localitzar el que es demana quasi esdevé un joc d'entreteniment.

Suggeriments:

Com a complementació de les sèries, i a més dels suggeriments que els mateixos autors fan en la presentació, ens permetem suggerir que:

- Els mestres que les utilitzin procurin ampliar-les amb imatges expressives de l'entorn concret en què viuen els infants als quals les projectaran.
- S'incloguin qüestions que ajudin a situar-se davant la imatge. Així com a les diapositives B/2 i C/10 se'ns diu com han estat fetes, en altres podem demanar des d'on han estat realitzades i fer notar els diversos plans que es donen a cada imatge...
- Els mestres elaborin noves sèries sobre altres centres d'interès del mateix programa. L'esforç de seleccionar ells mateixos unes imatges ajudarà a descobrir els valors que comporten aquelles que configuren aquestes sèries.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Llibres per a l'escola



Pau i Pepa. Un dia de cada dia.
Fan vacances.
Es Nadal!
Es disfressen.
Una nit estelada.
Al fons del mar.

Marta Balaguer /
Montserrat Ginesta 425 ptes.
Una col·lecció destinada a
estimular la imaginació dels nens
i a fer-los conèixer el món que
els envolta.



L'estel de colors
Joles Sennell. Dibuixos d'Eulàlia
Sariola 550 ptes.

L'ocell meravellós
Joaquim Carbó. Dibuixos de
Montserrat Ginesta 550 ptes.

La lluna nova
Rabindranath Tagore. Dibuixos
de Montserrat Tobella 550 ptes.

L'Espardenyeta
Popular mallorquina. Dibuixos
de Carme Peris 550 ptes.

**La història del pollastre
que ponia**
Pere Verdaguer. Dibuixos
d'Agustí Asensio 550 ptes.

Editorial Casals

LLIBRES DE TEXT I D'ESPLAI



Col·leccions

- **GATET, MIXET:** Comprensió i l'expressió oral a parvulari. M. Abeyà, A. Prat, F. Rifà. 4-5 anys.
- **EL NINOT:** Material d'entreteniment i de creació. M. J. Espelt, M. Ginesta.
- **PENSAMENT I LENGUATGE:** Imatges i textos per a jugar i aprendre. 3 anys: **BON DIA, ESCOLA** - 4 anys: **TORNEM A ESCOLA**. M. Martínez, C. Solé.

NOU MÈTODE D'ANGLÈS «ENGLISH ON TIME» en coedició amb **COLLINS** (aprovat per a 6è. d'EGB).

- **MOLÍ DE VENT:** Llibres de llengua per a castellanoparlants.
- **EL PENELL:** Llibres de llengua per a catalanoparlants.
- **D'ACÍ D'ALLÀ:** Llibres de lectura. 3r., 4t. i 5è.

TOTS ELS LLIBRES PER A MATERNAL - PARVULARI - E.G.B. I B.U.P.



Editorial Casals

Casp, 79. Barcelona - 13. Tel 245 72 03 - 04

SUBURBIS: EL DIFÍCIL PROCÉS D'ARRELAMENT AL MEDI

Petita reflexió prèvia

Un dels postulats més comú en els programes d'actuació educativa que ofereixen els Moviments de Renovació Pedagògica és l'arrelament del nen al medi: «L'estimulació de cara a l'aprenentatge, l'evitació de conflictes educatius, la coherència en els projectes i en les línies educatives de qualsevol escola, depenen de l'assumpció de la realitat, de la presa en consideració del medi habitual del nen —família, barri...— del funcionament de les connexions necessàries entre l'escola i la vida diària en l'entorn en què es desenrotlla».¹

Tothom és conscient que l'escola tradicional, en especial, la potenciada pels règims polítics totalitaris, ha intentat deslligar l'infant del medi que l'envolta, dirigint-lo cap a uns anomenats «Valors superiors», artificiosos i, de vegades, contradictoris; ara, quan la Renovació Pedagògica reivindica aquest lligam, nen-medi, no s'ha d'entendre com una resposta merament política, sinó pedagògica, nascuda d'un nou enfocament educatiu.

A grans trets, l'arrelament del nen al medi apleix dos tipus de funcions pedagògico-socials: Una primera és el fet que arrelar el nen al medi implica dotar-lo d'un coneixement-base, físic i humà, a partir del qual pugui estructurar la realitat. Significa això que l'aprenentatge d'aquesta realitat es duu a terme per aproximacions successives en el món empíric, alhora que el coneixement d'aquest món en l'aspecte perceptiu, manté, psicològicament, un paral·lisme idèntic. El coneixement del medi es basa en la construcció, per part de l'infant, d'un conjunt de significacions i relacions que, de mica en mica,

anirà engrandint fins aconseguir un domini molar i madur de la realitat.

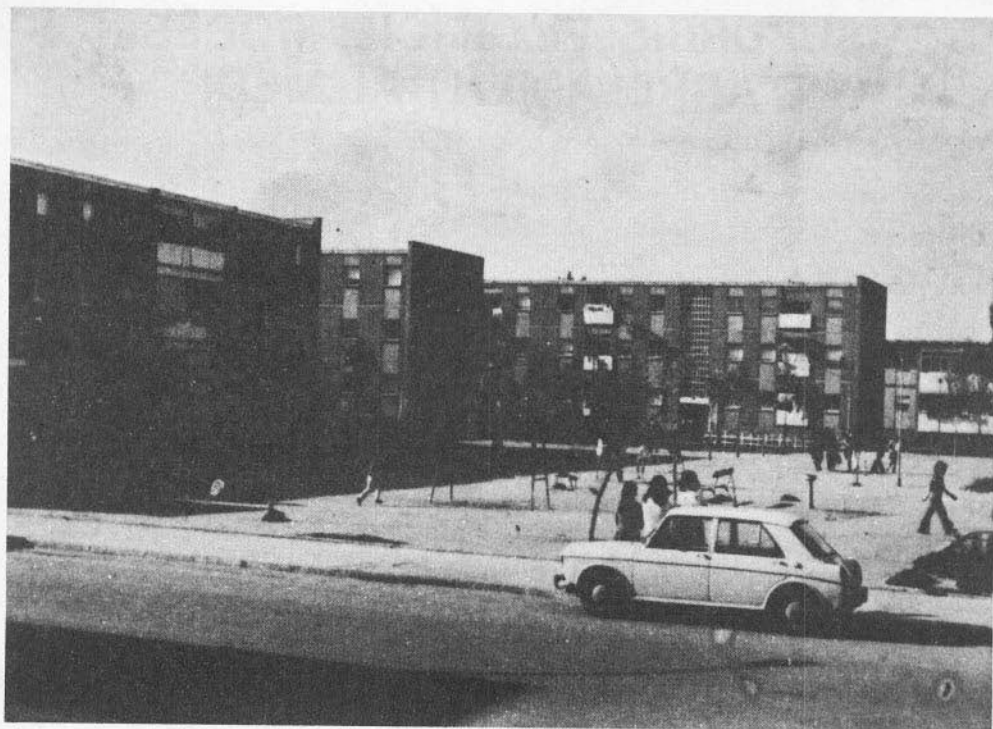
Una segona funció és que arrelar el nen al medi vol dir proporcionar-li una seguretat en sí mateix i, sobretot, fomentar un esperit crític respecte del seu propi medi i possibilitar-li que, aquesta crítica, serveixi per millorar-lo. Tot arrelament nen-medi ha de servir per fer que aquest sigui cada vegada més perfecte.

Anàlisi del lligam escola-societat

Com s'ha esmentat abans l'escola tradicional, bé explícitament bé implícitament, ha intentat deslligar el nen del medi físic o humà. En aquests moments, que marxem cap a un altre tipus de pedagogia, existeixen encara nuclis «de resistència» que troben suport en programes o en punts programàtics oficials desfasats: Aprendre les províncies de certes regions de l'Estat abans de conèixer la pròpia comarca o les altres del país, mantenir el tractament de la llengua catalana com si fos una altra estrangera, sobrevalorar institucions forasteres abans que les existents a casa nostra. L'escola no pot estar deslligada de la família, el barri, el poble, la comarca, el país; pertany a aquests nivells i aquests nivells la determinen en les seves característiques, i la justifiquen.

Però l'arrelament del nen al medi no pot ser una concepció estàtica, té el sentit d'acceptació de l'entorn però també de lluita per la seva millora, tal com s'ha dit abans. En realitat aquest procés no resulta tan fàcil. El medi és, de vegades, agressiu, injust, marginant. De vegades la família, on el nen es troba enclavat, és víctima de les imperfeccions del medi, l'infant ho viu i és qui ho pateix, per això l'intent d'arrelament, per part de l'escola, pot suposar una lluita psicològica en la qual el nen es troba clarament entre dos focs: l'escola i la família.

1. *Alternatives al fracàs escolar*. Tema General de les Escoles d'Estiu 1982. Document de treball elaborat per la Comissió de Psicopedagogia de «Rosa Sensat».



A més, el procés d'arrelament és fàcilment manipulable, fins i tot subliminalment, per part del mestre i la seva ideologia. Aquest fet és indeslligable de l'educador, però com a tal, ha de tenir-lo en compte i veure el perill que significa l'arrelament del nen al medi que el mestre desitja, al seu medi (el del mestre).

La pedagogia i el grup suburbial

Una vegada fetes aquestes reflexions ens trobem davant el punt nuclear d'aquest article: El suburbi.

D'entrada hem de dir que el marc social és «orientatiu», mai perfecte, i una funció clara de l'escola és intentar de transformar-lo, per això la institució educativa que esdevingui mera transmissora de models ja existents es converteix en reaccionària: «... L'escola tendeix a transmetre el model cultural de la classe dominant: els nens que es conformen amb aquest model triomfen, i els que

no, fracassen».² El suburbi seria un exponent fidel del que és un medi injust, agressor, un medi de necessària transformació.

Vegem quines són algunes de les característiques del grup suburbial:

Existeix, en aquestes zones, una densitat familiar molt elevada, agreujada pel fet que els habitatges solen ser molt petits. El baix nivell cultural comporta que les famílies, mancades normalment de recursos, es carreguin de fills; per exemple, «al barri de Sant Cosme del Prat de Llobregat es dona un índex d'habitants/vivenda de 4,6. Es tracta d'una densitat particularment important. A la ciutat de Barcelona aquest índex és del 3,2 i les zones més denses de la ciutat arriben només al 4,5... Val la pena dir que al sector habitat pels gitanos, l'índex d'habitants/vivenda arriba al 5 i fins i tot al 5,3».³

2. *Llibre de l'Escola d'Estiu 1982*. Editat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, pàg. 17.

3. *El problema de la delinqüència al barri de Sant Cosme d'El Prat de Llobregat*. Joan Costa i Raimon Bonal. Fundació J. Bofill, 1981, pàg. 35.

Per aquesta mateixa raó aquestes zones tenen una tendència a ser barris amb gent extraordinàriament jove i, per això, l'índex de població inactiva és també força elevat.

D'altra banda, existeix un alt índex de població flotant o població amb residència esporàdica; evidentment gent que no es troba en el cens i que moltes vegades apareix ficada en situacions delictives. A més l'intercanvi familiar és molt alt a causa de la recerca constant de recursos dels seus membres.

Una altra característica d'aquestes zones, deixant de banda l'alt grau de delinqüència (característica fonamental), és la gran quantitat d'analfabetisme i atur que existeix: «Si tenim en compte que a Catalunya l'analfabetisme és d'un 7,2 % i que els qui tenen estudis elementals o primaris incomplets són un 36,5 %... el 58,4 % dels habitants de Sant Cosme es troben totalment desposseïts d'una instrucció elemental. La gent que hi habita prové, a Sant Cosme, en 45,7 % del barraqüisme».⁴

Finalment cal remarcar l'alta taxa de drogaddicció i alcoholisme que existeix. La gent de suburbi és molt susceptible de manipulació per part dels mitjans de difusió, en especial per la televisió, cosa que comporta una total integració dintre el món consumista, integració contradictòria amb els pobres recursos que posseeixen, cosa que és una de les causes fonamentals que els duen a prendre opcions delictives.

Davant aquest retrat esquemàtic del que és una zona de suburbis, passem a l'anàlisi del que ofereix l'escola. Encara que aquests barris gaudeixen del que se'n diuen «Escoles d'Acció Especial», el fet és que, en realitat, s'ofereix un producte pedagògic comú a una població no comuna: això és greu; tal com cita John Holt: «No hay ninguna necesidad de exponer aquí las distintas formas en que las actuales escuelas de los barrios pobres de nuestras ciudades constituyen en la mayoría de los casos un medio feroz e infatigablemente hostil y destructivo para los niños que asisten a ellas».⁵

Les Escoles d'Acció Especial tenen seriosos hàndicaps, començant per la manca de material i acabant per la poca especialitat del pro-

fessorat. A més, hi ha un problema encara més greu, i és el poc suport que reben aquests centres per part de l'Administració... «s'han intentat models pedagògics nous, noves experiències, però s'acaba fatalment adoptant unes mesures disciplinàries i pedagògiques tradicionals sobre les quals no hi ha la més petita convicció».⁶

El problema bàsic, però, tal com estem apuntant en el present article, és definir ací el concepte del medi, per construir tot seguit una pedagogia adient; com s'ha dit, el món del nen és, al suburbi, el carrer i la televisió, dues situacions on és fàcilment manipulable.

D'altra banda la família viu oposada a l'escola, en desconfia i els nens que van als centres escolars arpleguen aquesta oposició. Hem de pensar que el grup familiar que habita el suburbi ha sofert en molt casos la marginació de la que podríem anomenar «societat típica», i, per tant, el tipus de model que s'intenta implantar en els infants és clarament crític respecte dels pares, que veuen en l'escola un element que els passa comptes i que els desprestigia davant els seus propis fills. Frases com: «Mi padre no ha ido a la escuela y también se gana la vida», són gairebé freqüents.

Alternatives

Les alternatives que es poden donar des de l'escola no seran eficaces mentre els canvis socials no es produeixin. Cal posar però en contacte l'escola amb la família i trencar la desconfiança, arribant a l'acord de lluitar per unes condicions de vida adients.

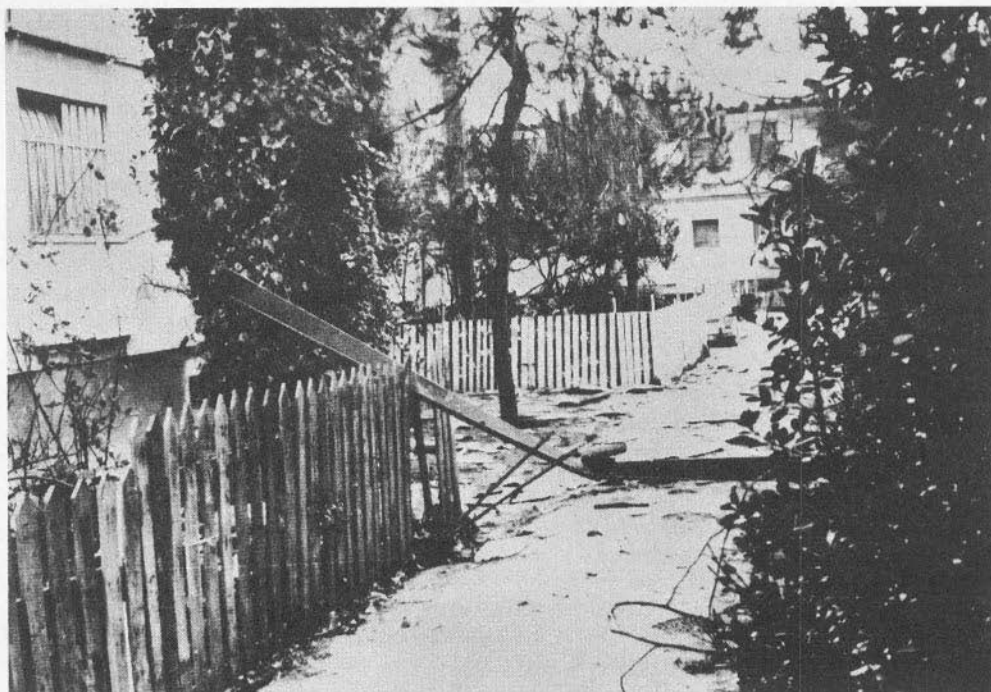
El producte educatiu que ha d'ofereir l'escola de suburbi ha de ser suggestiu, comprès per la família, no lligat a programes oficials sinó nascut d'un acord previ; els objectius han de ser renovables i laxos. L'escola, així, essent suggestiva, adoptarà un paper antirepressiu vital per dur a terme aquest projecte.

A la vegada s'ha de plantejar l'entrada de la família a l'escola, participant en la construcció dels programes, promovent activitats, creant-li aules per a adults, potenciant-la i donant-li protagonisme, comproment-se, ambdues, en una tasca de transformació social.

4. *Ídem*, pàg. 47.

5. *El fracaso de la Escuela*. John Holt. Alianza Editorial, pàg. 105.

6. *Op. cit.* J. Costa i R. Bonal, pàg. 73.



S'ha de remarcar, però, que el futur d'aquestes zones ha d'ésser el de la seva desaparició, en el sentit de zona marginal, per passar a constituir-se en sector integrat dintre del que podríem anomenar «societat típica», sense que es pugui entendre que això és la perfecció. *L'escola ha de participar en el projecte de transformació del suburbi en una zona on es pugui viure, en un lloc on les relacions humanes siguin de convivència i no de despiedada competència, i això, siguem francs, és un compromís polític que s'ha d'assumir.* Hem de construir un medi nou, humà, alegre on poder arrelar l'infant, probablement semblant a l'ideal que manifestà una nena petita de Sant Cosme, quan en un exercici de classe em va dir ingènuament: «mi barrio

está bien y vivo bien porque hay muchos niños y allí juego mucho y se está divertido y me gusta mucho y me voy a pasear por allí y me gusta muchísimo y juego a la cuerda y voy al jardín a jugar con mis amigos».⁷

L'escola l'ha d'ajudar.

Domènec Luego i Ballester

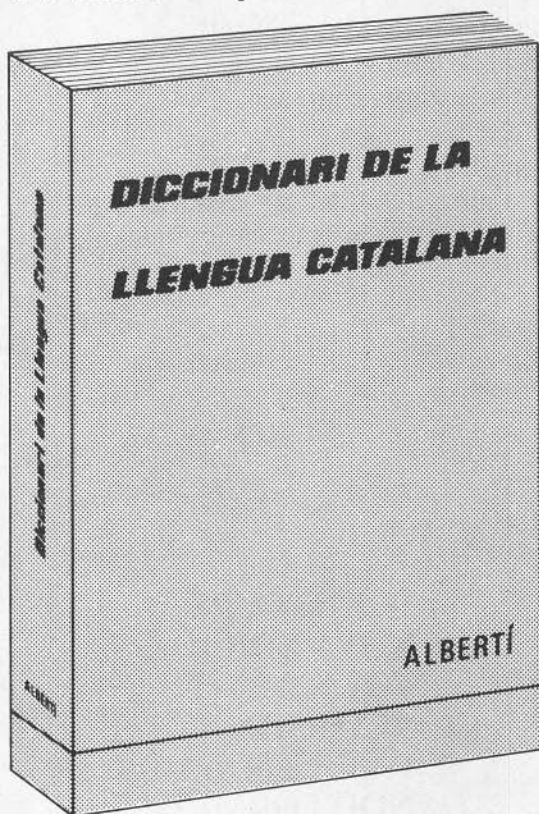
7. Alumna de 2n. d'EGB del barri de Sant Cosme (El Prat de Llobregat).

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

12.^a edició 880 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Gros***

13.^a edició, 2.400 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Mitjà***

5.^a edició, 975 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
*Petit***

6.^a edició, 650 ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - Barcelona 10

TEXTOS DE MATEMÀTICA

Prou de fer de la Matemàtica una matèria avorrida...!

Al Cicle Inicial les cançons són el fil conductor. Per als més grans ho és una bicicleta... Per a tots, el llibre és font d'iniciativa i de creativitat.

Prou d'arraconar la Geometria!

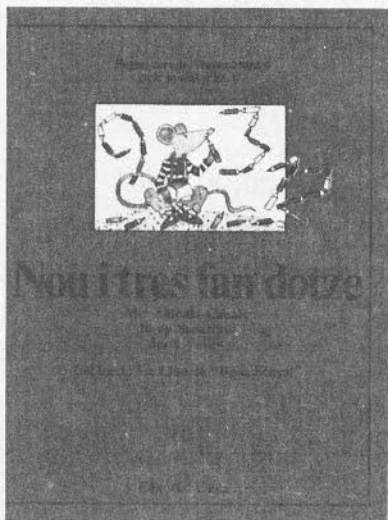
Per primera vegada, un programa coherent i ben esglaonat des de 5 anys fins a 8è d'EGB.

Prou de separar els diversos aspectes de la Matemàtica!

Una programació cíclica, en la qual els temes retornen periòdicament i es lliguen els uns amb els altres en una trama compacta.

Prou de col·leccions incompletes!

Els nostres llibres us ofereixen una quantitat de material suficient perquè pogueu seleccionar i treballar en la seva experimentació.

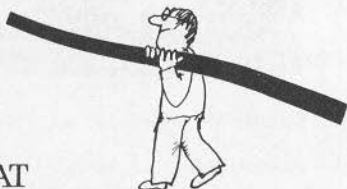


**1r. i 2n. CURS,
NOVA EDICIÓ
TOTALMENT
REVISADA
I AMB UN
NOU FORMAT.**

Coordinador Àrea Matemàtiques: M^a Antònia Canals

Autors: M^a Antònia Canals, M^a Antònia Fernández, Josep Fernández, Jordi Quintana, Pere Roig, Josep Sales, Josep Sucarrats, Jordi Vallès.

EDITORIAL ONDA: Passeig de Gràcia, 123, 2. 1.^a Barcelona (8) - Tel. 218 21 26



SIMPOSIIS SOBRE CURRÍCULUM ESCOLAR

Durant el curs 83-84 s'han anat celebrant a Madrid un seguit de simposis a l'entorn de diferents matèries del currículum escolar, organitzats per la Direcció General de Formació del Professorat.

Membres de l'Associació hi han participat ja sigui formant part d'una de les ponències, intervenint en taules rodones o bé assistint a debats. A continuació us en donem una relació:

L'ensenyament de la matemàtica a debat. Hi assistí Jordi Deulofeu.

La formació inicial i permanent dels mestres. Hi participa Pilar Benejam.

L'ensenyament de les ciències experimentals (Naturals). Hi assistí Carme Tomàs.

La Geografia i la Història dintre les Ciències Socials cap a un currículum integrat. Hi participaren Araceli Vilarrasa i Joan Pagès.

Innovació en l'ensenyament de la llengua i literatura espanyola. Per a una nova didàctica de l'àrea de l'expressió lingüística. Hi participaren Isabel Jiménez, Jaume Cela i Juli Palou.

Jornades de debat a l'entorn del Pla experimental de tronc comú. Hi participaren Neus Sanmartí i Isabel Ribes.

I Congrés del Col·legi Oficial de Psicòlegs. Hi assistí Jaumè Funes.

Si us interessa alguna informació sobre aquests temes podeu posar-vos en contacte amb aquestes persones o bé consultar les publicacions que hi hagi a la Biblioteca de l'Associació.



NOVELLI, Luca, **El meu primer llibre sobre les computadores**, Barcanova, Barcelona 1983.

Aquest és un llibre que, amb llenguatge i per mitjà d'un conte protagonitzat per Ada, Marko, el goset Plotter i el seu amic Andrés, «un ordinador molt personal», va introduint els lectors, preferentment d'edat escolar però també els més grans, al món de la informàtica, concretat en un ordinador.

Els protagonistes fan una mena de recorregut-viatge per la informàtica tant per la seva història i evolució (l'àbac, calculadores...), com pels «chips», els sistemes de numeració (binari), els budells d'un ordinador (RAM, ROM, CPU), etcètera. Amb això arriben a respondre, de manera senzilla, què és un ordinador, com funciona, com es fa servir, per què serveix...

Si alguna vegada cal fer servir un terme tècnic com HARDWARE, SOFTWARE, BIT, CPU..., aquest no és ignorat ni substituït, sinó explicat de manera senzilla i alhora correcta, a la part superior de cada pàgina.

En resum podríem dir que és un llibre agradable on el dibuix, el color, els textos i el contingut són una eina útil per introduir els infants al món de la informàtica, i per aprofundir una mica els que ja hi eren interessats.

Jordi Quintana

CARNER I ELS LECTORS JUVENILS

Incloem a continuació aquesta bibliografia de les obres i traduccions de Carner per a lectors juvenils, així com la bibliografia utilitzada per l'autor de l'article aparegut al núm. 84 (abril 1984), amb el qual havia d'aparèixer, i que per raons tècniques no es va poder publicar al lloc i moment que li pertocava.

Bibliografia (obres que es troben actualment)

Rondalles de Hans Andersen. Versió catalana de Josep Carner i Marià Manent. Il·lustrades per Arthur Rackham. Barcelona, Ed. Joventut, 1969. Els contes «L'aneguet lleig», «El soldat de plom», «La princesa i el pèsol», «La donzella de la mar» i «El vestit nou de l'emperador» són traducció de Carner i havien estat publicats per Ed. Catalana, l'any 1918 sota el títol de *Contes d'Andersen* amb les mateixes il·lustracions.*

TWAIN, Mark: *Les aventures de Tom Sawyer*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1982 (L'Esparver, 15).

TWAIN, Marck: *L'elefant blanc, robot*, Barcelona, Selecta, 1955.*

DICKENS, Charles: *Una cançó nadalenca*, Barcelona, Selecta, 1965.*

DICKENS, Charles: *Pickwick* (Documents pòstums del Club d'aquest nom), 2a. ed., Barcelona, Proa, 1970 (Biblioteca a Tot vent, 154).

DICKENS, Charles: *Les grans esperances de Pip*, Barcelona, Proa, 1934.* (Biblioteca a tot vent, primera època.)

DICKENS, Charles: *David Copperfield*, Barcelona, Proa, 1954 (Biblioteca a tot vent, 107).

CARROLL, Lewis: *Alicia en terra de meravelles*, il·lustracions de Lola Anglada, Barcelona, Joventut, 1927.

DEFOE, Daniel: *Robinson Crusoe*, Barcelona, La Magrana, 1982 (L'Esparver, 19).

THACKERAY, W. M.: *La rosa i l'anell*, il·lustracions de Joan d'Ivori, Barcelona, Joventut, 1927.

CARNER, Josep: *El cavall encantat i altres contes*, il·lustracions de Montserrat Ginesta, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1978 (La Xarxa, 13).

Bibliografia utilitzada

MANENT, A.: *Josep Carner i el Noucentisme*, Barcelona, Ed. 62, 1968.

YATES, A.: *Una generació sense novel·la?* Barcelona, Ed. 62, 1975.

ROVIRA, Teresa i RIBÉ, Carme: *Bibliografia històrica del llibre infantil en catalán*, Madrid, ANABA, 1972.

ROVIRA, Teresa: *Noucentisme i literatura infantil* (tesi de llicenciatura).

L'Avenç. Revista d'història, núm. 68 (febrer 1984).

* Exhaurits.



BALLESTA, Juan, **Tommy y el elefante**, Lumen, Barcelona 1983.

Crítica d'una certa mentalitat adulta, mancada de comprensió i sentit comú davant les possibilitats de la imaginació del pensament infantil.

El llibre tracta d'un nen que té un amic, que és un elefant imaginari, i que tots dos s'ajuden mútuament. Un dia la tia del nen pensa que el cap de la criatura no funciona, ja que això de tenir un amic imaginari no es «normal» i envien el nen a la psicoanalista. La presentació i el dibuix són excel·lents. (10 anys.)

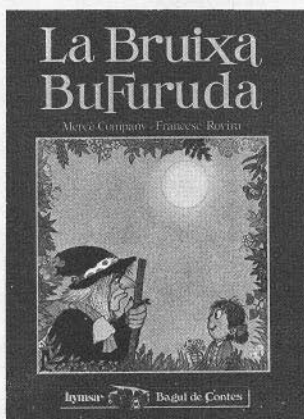
M. E. Valeri

BROOMHEAD, Laurent, SAS-SIER, Daniel, **A la conquista del Espacio**. Il. Daniel Hénon, EDAF, Madrid 1983 (Col. El mundo en el bolsillo).

Obra documental acompanyada de nombroses il·lustracions i esquemes molt clars. Explica la posició de la Terra dins l'Univers i com vèncer la força d'atracció per poder sortir

a l'espai. Descriu la constitució dels coets i els satèl·lits i la vida quotidiana dels homes a la cabina espacial. Finalment dóna una visió històrica i actual de les diverses missions dels satèl·lits en òrbita a l'entorn de la Terra. Obra de butxaca molt ben feta i de lectura amena. Apassionarà tots els nens que tenen curiositat per aquest tema. (11 anys.)

Françoise Samuel-Lajeneusse



COMPANY, Mercè, **La bruixa Bufuruda**, Il. Francesc Rovira, Edicions Hymssa, Barcelona 1983 (Col. Bagul de Contes).

A la bruixa Bufuruda ja no li surten gaire bé els encanteris. Un dia troba una nena al bosc i se l'enduu a casa. La nena li diu que la pot ajudar a fer bé els encantaments. Per a això ha d'anar a buscar una bola que guarda un voltor al cim d'una muntanya. Quan ja la tenen, la bruixa i la nena es presenten al concurs de bruixes i guanyen. La bruixa

porta la nena a visitar la lluna com a premi.

Les il·lustracions són boniques. (9 anys.)

Serafina Lavin

DEMAREST, Chris, **Benito encuentra un hogar**, Il. Chris Demarest, Altea, Madrid 1983 (Col. Altea Benjamín).

Història molt fàcil per als més petits. Demarest aprofita el dibuix d'un ocell que havia creat per a targetes de felicitació i el converteix en el protagonista d'una senzilla aventura. Benito, que té una família molt nombrosa i viu en un niu massa petit, decideix emancipar-se i marxa de casa a la recerca d'una nova llar. Intenta viure en diversos llocs: una sabata vella, un trombó, una estàtua, un penell... però cap lloc no li dóna la tranquil·litat que buscava. Finalment, un cop de vent el retorna al seu niu i ha de reconèixer que com a casa res. El llenguatge no presenta cap dificultat de comprensió i el dibuix, molt expressiu, complementa molt bé el curt text. (6 anys.)

Mònica Baró

FOLCH I TORRES, Josep M., **Les aventures del pobre Friquet**, Il. d'Abel, La Llar del Llibre, Barcelona 1983.

Drama rural del segle XIX. Narra les aventures desgraciades d'un noi, en Friquet, fins a la seva mort prematura. (15 anys.)

José Mora



ECKE, Wolfgang. **El testigo invisible**, Il. Rolf. Rettich, Altea, Madrid 1983 (Col. Altea Junior, 17 Enigmas).

Llibre on el jove lector pren part activa en la resolució del cas. Hi trobem 20 narracions policíacques seguides cadascuna d'una pregunta. El lector atent al text podrà resoldre l'enigma, amb més o menys facilitat segons el relat. Unes quantes respostes són suggerides també pel dibuix. Cal remarcar la qualitat de les il·lustracions.

Per a joves detectius a partir d'11 anys.

Un bon estímul per als qui no llegeixen gaire. (11 anys.)

Françoise Samuel-Lajeunesse

FERNÁNDEZ DE VELASCO, Miguel Martín, **Pabluras**, Il. Teo Puebla, Ed. Noguer, Barcelona 1983 (Col. Cuatro Vientos).

Premi Lazarillo, 1983.

Llibre molt ben escrit, però no massa fàcil de llegir a causa d'un llenguatge molt ric i molt ampli.

L'anècdota és simpàtica i força interessant, però l'abundància de comentari, de justificacions, de dubtes i fins de problemes morals fan que el llibre pugui resultar una mica pesat. Les il·lustracions són correctes.

Una altra dificultat és que l'aventura de Pablo no acaba i no sabem què passa amb el llobató recollit. (11-12 anys.)

M. Martorell

GRAHAM, Ian: **El ordenador**, Il. Harward Art Group, Marcombo Boixareu Editor, Barcelona 1984 (Col. Biblioteca Técnica Juvenil).

El llibre del qual parlem presenta una visió global dels ordenadors i del seu ús al món d'avui. Tot i que el llibre no aprofundeix gaire en el tema, l'explicació és prou seriosa per fer-ne difícil la lectura als nens petits. Està més aviat enfocat cap als nois de FP i BUP.

Explicacions breus, sintètiques. (11 anys.)

Isidre Nosas

DELGADO, Eduard, **Mentre en Tim juga al port**, Il. Francesc Rovira, Ariel, Barcelona 1984 (Col. Mentre en Tim juga).

Conte d'imatges on s'explica el somni o pensament del protagonista mentre mira uns vaixells al port. Planes poc clares. Vocabulari massa elevat, culte, per als nens de 2n. a qui va dirigit, si ens guiem per l'argument, dibuix i text. (7-8 anys.)

C. Morales

ANDERSEN, Hans Christian, **Allò que el vent ens conta de Waldemar Daal**, Il. Jesús Gabán, Ed. Argos Vergara, Barcelona 1983 (Col. El Drac Vermell).

Narració fantàstica d'una família noble que arriba a ésser pobre per avarícia del pare. L'observador i protagonista és el vent. (10 anys.)

Josep Mora

CHRISTIE, Agatha, **La hora de Agatha Christie**, Molino, Barcelona 1983.

Recull de narracions curtes, seleccionades per una cadena de televisió britànica. Més que policíacs són relats amaratats de romanticisme, on el jove que cerca aventures i la modista sense feina es troben amb princeses falses o de veritat, on personatges de mitjana edat troben l'amor. Agradarà a les lectores a partir de 13 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

HUGUES, Tred, **De como las ballenas llegaron a ser ballenas**, Ediciones Alfaguara, Madrid 1983 (Col. Juvenil Alfaguara).

Llibre molt imaginatiu que explica com alguns animals (11) arriben a ser com són de forma i de caràcter. Il·lustracions d'un sol color, molt maques. (11 anys.)

S. Lavín

TEIDE



NOVETATS PER AL CURS VINENT



PREESCOLAR

Per a nens de 4 a 6 anys.

EL CISTELL DE LES CIRERES:

Llibre d'imatges

Quadern de Preescriptura

1-2-3-4-5

Llibre de Didàctica

E.G.B.

COL·LECCIÓ GRAÓ:

BALDUFA

3er. CIÈNCIES SOCIALS

Quaderns de treball, 1-2-3-4-5

BALDUFA

3er. CIÈNCIES NATURALS

Quaderns de Treball, 1

RUTLLA

5è. CIÈNCIES SOCIALS

RUTLLA Guia Didàctica

Ciències Socials

KING-QUÈ·RUTLLA Lectura 5è.

RUTLLA Llengua 5è.

RUTLLA Matemàtica 5è.

SERPENTINA CONTES:

Complement Lectures

**ROMANÍ. LA FARMACIOLA D'EN ROGER. LES DUES TRIBUS. EL TRAMVIA BLAU.
EN BERNAT D'ALPAC. EN PAU I L'ENERGIA. L'ARCA DE NOÈ. LA FLOR NOVA.
EL CULTIU SORPRESA. FARNAQUES I. UNA PERIPÈCIA DE GEGANTS.**

Suggestives il·lustracions i text pensat per pedagogs que conèixen a fons el món dels nois i noies a qui van dirigits.

EDITORIAL TEIDE, S.A.

Viladomat, 291 Barcelona 29 Tel. 250 45 07

NOVA COL·LECCIÓ AL
SERVEI DE L'ESCOLA
DE CATALUNYA.

MATERNAL I
PARVULARI DE L'AVET
CICLES INICIAL, MITJA
I SUPERIOR DE "ROSA
SENSAT"

EDITORIAL ONDA
PASSEIG GRACIA, 123
BARCELONA 8

SOL·LICITEU MOSTRES
TOTS ELS LIBRES ESTAN EDITATS EN
CATALA I CASTELLA

TEL. 218 21 26

onda