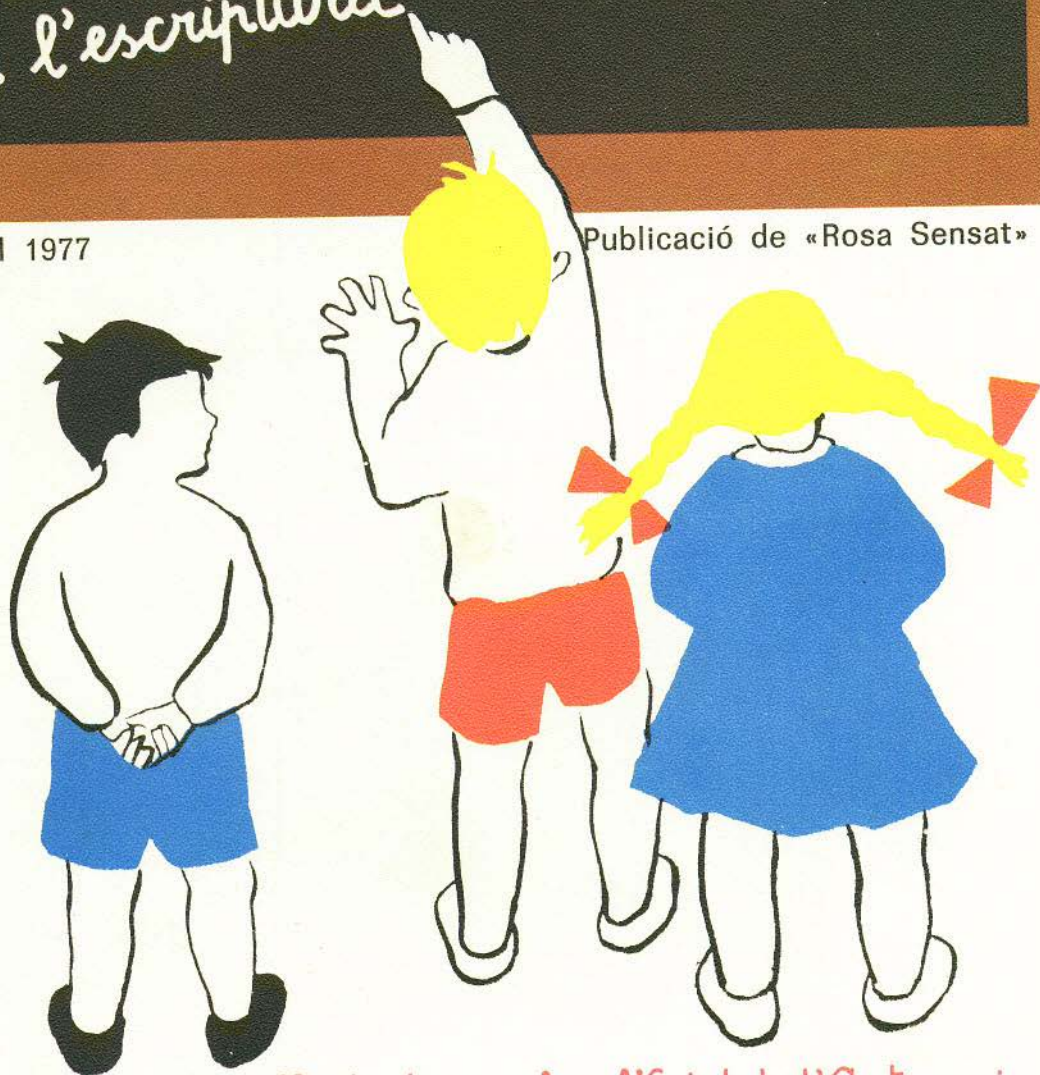


PERSPECTIVA ESCOLAR 14

*L'aprenentatge de la lectura
i l'escriptura*

Abril 1977

Publicació de «Rosa Sensat»



Didàctica sobre l'Estatut d'Autonomia

Í N D E X

EDITORIAL	1
L'APRENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA	
1. Aportacions per a una història de la lectura a Catalunya, per Marta Mata	2
2. Paper de la fonologia en l'aprenentatge de la llengua escrita, per Josep M. Cormand	10
3. Què farem a classe?, per Montserrat Correig	14
4. El folklore en la preparació de la llengua escrita, per Maria Josep Udina	18
5. Aprenentatge de la lectura i inculcació ideològica, per Fabrici Caivano	21
6. Quelcom sobre alfabetització a «La Mina», per Francesc Garcia de Haro	26
7. Bibliografia a l'abast, per Assumpció Lissón, Montserrat Camps, Maria A. Cabals i E. Valeri	30
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Classe col·lectiva de la lectura a 1r. d'EGB	35
DIDÀCTICA	
Els llibres a l'escola	38
DIDÀCTICA SOBRE L'ESTATUT D'AUTONOMIA	
A primera i segona etapa d'EGB	41
PER ALS NOIS I NOIES	
Llibres de lectura	60
ALS DEU ANYS DE LA MORT D'ARTUR MARTORELL	62

Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 228 00 03 - Barcelona-8

14

Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives

Director: Jordi Tomàs

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Condesa de Sobradiel, 4, B, 2

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

Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: Gràfiques Román, Casa Oliva, 84

Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00/09

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 125 ptes.

Subscripció anual: 920 ptes.



A nivell de carrer, és a gan «llibertat, amnistia, calat fonament. No hi ha nes on no hagi ressonat de boques o escrit de molt trilogia, els conceptes llibertat cils d'entendre i d'assumir. El

dir, a nivell popular, l'slo- estatut d'autonomia» ha racó de les terres catala- l'slogan, corejat per milers diverses maneres. D'aquesta i amnistia són els més fà- tercer, estatut d'autonomia, ne- cessita, en canvi, una explicació històrica escamotejada durant quaranta anys, sense la qual pot convertir-se en un concepte vague, més difícil d'assumir.

Això ens obliga a trobar la manera de fer entenedor què volem dir quan reclamem «i estatut d'autonomia», i necessitem que se'ns expli- qui de manera planera.

L'Assemblea de Catalunya té engegada una campanya sobre «volem l'Estatut», i el Congrés de Cultura Catalana n'ha llençat una de semblant, anomenada «campanya per les institucions», coordinada amb l'anterior. Ambdues conjuntament se'ns han adreçat per veure quina col·laboració podria prestar-los «Rosa Sensat».

Per a tothom és evident la força catapultadora que pot tenir una se- riosa campanya a partir dels escolars. En primer lloc, perquè hi ha cen- tenars de milers de nois i noies que tenen el dret de saber la història ve- ritable del seu poble i de viure les realitats presents, i aquest dret suposa el deure que té l'escola d'acollir i promoure tots els aspectes que res- ponen a la realitat ambiental. En segon lloc, perquè els nois i noies es- devenen una caixa de ressonància que influencia fonament el seu en- torn, família, amistats, barri o població.

«Rosa Sensat» no podia restar indiferent a la intencionalitat d'aques- ta campanya i ha cregut que el més escaient era d'oferir als mestres i a les escoles unes didàctiques que els ajudessin a tractar amb els nois i noies aquest tema avui tan viu al carrer. Les hem diferenciat en dues: una per als nois i noies de 1.ª etapa d'EGB i una altra per als de 2.ª etapa d'EGB. Aquesta darrera, més breu, es completa amb un material en forma de carpeta de documentació que edita la campanya per les in- stitucions del Congrés de Cultura Catalana.

No podem acabar aquesta presentació sense fer un aclariment. «Rosa Sensat» té possibilitats de fer unes didàctiques i d'oferir-les a través del seu mitjà normal de difusió que és la revista *Perspectiva Escolar*, aques- ta que tens a les mans. La nostra angúnia, un cop feta aquesta aporta- ció, ens ve en preguntar-nos a quantes escoles i a quantes classes podrà arribar. Quan pensem en els directors de les escoles i en els mestres ens preguntem si aquest material arribarà a tothom i, encara, si tots els qui el rebin, sabran o voldran utilitzar-lo en profit, o en cas contrari en de- triment, de l'educació real dels nois i noies. En aquesta situació hem de fer una crida als pares i a tots els ciutadans perquè demanin als mes- tres i directors d'escola que vulguin ensenyar als nois i noies què és l'Es- tatut i perquè, on calgui, sàpiguen i vulguin exigir-los-ho.

1. Aportacions per a una història de la didàctica de la lectura a Catalunya. *per Marta Mata*

«Li han fet passar la Pelegrina!»

Amb aquesta frase la sensibilitat popular del dinou expressava i reconeixia un procés de turment llarg, complex i refinat. I la imatge popular funcionava precisament perquè el segle passat fou el segle en el qual un nou turment havia caigut damunt del poble: el de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. I un dels instruments més estesos d'aquest turment era un llibret titulat «El pelegrinatge del venturós pelegrí» i la seva versió castellana «El Devoto Peregrino».

L'instrumental no era molt variat: altres Cartilles, cartells a les parets de les escoles, la palmeta a la mà del mestre; tot tenia el denominador comú de respondre a la didàctica més macarrònica i impositiva.

A Catalunya el problema de l'aprenentatge de la lectura s'agreujava amb la imposició de la llengua castellana, una imposició progressiva a l'escola del Reino, que tenia els llibres escolars sotmesos al permís del Consejo de Castilla. Així, els nostres nens i la nostra saviesa popular podien acumular expressions com la que encapçala el present article i els refranys castellans com «La letra con sangre entra».

Aquest quadre del dinou continua com a teló de fons el segle vint; la història a què ara ens referim s'ha de veure damunt d'aquest teló, que va perdent les tintes de virulència externa: desapareix la palmeta, s'acolorixen les Cartilles; però la didàctica de la lectura i l'escriptura continua com un planteig irracional que no porta de cap de les maneres a l'adquisició correcta i a la valoració positiva del revolucionari invent que és la llengua escrita en sistema fonètic; que no porta a la incardinació del noi en el procés de codificació propi de la humanitat. Encara avui la immensa majoria dels nostres nens no són introduïts d'una manera positiva en

aquest procés, tot i aprenent de llegir i d'escriure amb tècniques més o menys suportables i eficaces, i el resultat és un baixíssim índex de lectura.

La història que pretenem reconstruir comença precisament el 1900 i és estretament relacionada amb els avatars de la llengua i de l'escola. I el primer personatge que hi veiem aparèixer és Pompeu Fabra amb el «Silabari Català» de 1904. Setanta anys després podem valorar, segurament millor que llavors no ho fou, aquesta obreta més apta per anar a les mans dels mestres que no a les dels nens, i en la qual Fabra fa per primera vegada una presentació exhaustiva i ordenada de tota la problemàtica de la fonètica i l'ortografia catalana aplicada a l'aprenentatge de la lectura. Ens meravella un llibret que trenca amb els planteigs academicistes i castellans del segle anterior i, amb una sola gambada de gegant, arriba al mateix punt on altres llengües han arribat amb diverses dècades.

Aprendre de llegir les vocals en català, ens ve a dir Fabra, no és aprendre «a e i o u», sinó dos sistemes de vocals, el tònic i l'àton, és a dir, lletres i sons «à è é í ò ó ú» per una banda i lletres i sons «a e i o u» per l'altra; com es pronuncien quan les veus, com s'escriuen quan les pronuncies. I el procés no acaba amb les vocals; és presentat del dret i del revés, lletra per lletra, so per so, síl·laba per síl·laba. Tot el material lingüístic era allí perfectament empilat a disposició dels mestres que havien de bastir la didàctica concreta; però segurament la preparació lingüística i pedagògica d'aquells mestres de la primera dècada del segle no era la que calia, i quan les primeres Escoles d'Estiu els reuniren a partir de 1914, les pròpies Normes Ortogràfiques del 1913 redactades bàsicament pel mateix Pompeu Fabra, degueren allunyar de les mans dels

mestres un llibret com el «Silabari», d'ortografia no definida.

Un fenomen important es produí llavors en el moviment de renovació pedagògica de Catalunya; especialment a partir del Curs Internacional de 1916 donat a Barcelona, on es conegué l'obra de la doctora Montessori, que impulsà plantejaments sistemàtics i coherents de tota l'activitat del nen al Parvulari i a l'Escola elemental. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura queia al bell mig d'aquest plantejament; per primera vegada uns nens no havien de «passar» una cartilla ni omplir de pals i ganxos els quaderns de calligrafia; per primera vegada uns nens aprenien de reflexionar i d'analitzar la seva expressió oral abans de transcriure-la, i resseguien amb els seus ditets i els seus ulls les peces d'aquesta màquina de la llengua escrita que són les lletres; per primera vegada una educació sensorial i de la mà prèvia els preparaven per a l'escriptura. Per primera vegada els nens aprenien d'escriure allò que pensaven i deien ells mateixos, bandejant la còpia, i després aprenien de llegir-ho.

Certament un curs internacional, unes primeres parvulistes com les germanes Dolors i Francesca Canals, i uns primers parvularis, no canviarien l'aprenentatge de la llengua escrita a Catalunya, però hi introduïen una imatge i una realitat, un punt de referència indefugible, i això a tots els nivells socials. Com a Roma, a Barcelona el Montessori començava pel nivell més baix, concretament a la Casa de Caritat. Un matí uns asilats, rapats i



Silabari Català

PER

POMPEU FABRA



*Conversió de la [s] en [z] intervocàlica
Trebllat de les oposicions: exemple tassa-taca
Pompeu Fabra, Silabari català, pàg. 96-97*

- 96 -

Càs, cà sos, màs, mà sos,
gàs, gà sos.

Pès, pè sos, pa gès, pa gè-
sos, por tu guès, por tu guè-
sos.

Mès, mé sos, pís, pí sos,
a vis, a ví sos.

Fós, fó sos, con fós, con-
fó sos, joi ós, joi ó sos, en-
gan xós, en gan xó sos.

Fús, fú sos, di fús, di fú-
sos.

Ràs, rà sa, pa gès, pa gè-
sa, llis, lli sa, joi ós, joi ó sa,
di fús, di fú sa.

Sà vi, sè da, sé lla, sò ca,
só pa, sù a.

- 97 -

Sig na, de sig na, sòl ta,
re sòl ta, sòl, fa sòl.

Cà sa, cà ssa, pé sa, pé-
ssa.

Cò sa, có ssa, rò sa, ró ssa,
fó sa, fò ssa.

Ç se pronuncia sempre com: **SS**

Paraules

Rà ssa, rà ça, pé ssa, pé-
ça, gó ssa, gó ça, pi ssa rra,
pi ça rra.

Có ssa, có ça, có ca, tà ssa,
tà ça, tà ca, mà ssa, mà ça,
ma ca.

Dàn sa, dan ça, ven jàn sa,
ven jàn ça.

4 vestits amb llargs davantals grisos es trobaren per primera vegada davant dels encaixos, la torreta, les barres, els prismes i les lletres, i van tenir la primera reacció d'alliberament dins del nou plantejament montessorià de l'escola: tirar-s'ho tot pel cap. Però, poc temps després, no solament a la Casa de Caritat, sinó als parvularis de les escoles municipals, el Montessori funcionava ja, així com el parvulari de la Mancomunitat, al de l'escassa escola privada catalana i en alguna escola de religiosos sensibles al moviment de l'escola catalana.

L'escola en general continuava amb les tradicionals Cartilles, però n'apareixia una que tenia ja en compte, en certa manera, el Word Method nord-americà i l'aportació montessoriana. Eladi Homs, que havia portat també d'Amèrica del Nord el model d'Escola d'Estiu i en dirigí la primera, conegué a fons el Montessori i és autor d'aquesta Cartilla castellana, que, dins les limitacions pròpies d'una cartilla, s'até a unes normes pedagògiques, especificades al final del llibre i revolucionàries en el seu gènere. Transcrivim:

1. Les idees han de precedir les paraules.
2. Exclusió de les paraules fora de l'abast de la intel·ligència infantil.
3. Escripura i lectura simultànies.
4. Simplificació del tipus de lletra (un primer model de «script»).
5. Mètode analític: gravat-idea-paraula-sol·letra.
6. Graduació de les dificultats, etc.

Encara avui aquesta Cartilla és venuda massivament i aquí cal esmentar-la no sols perquè l'escribí un mestre català, sinó perquè influí en les Cartilles catalanes posteriors.

En començar els anys vint, les Escoles d'Estiu, els «Quaderns d'Estudi» i els Estudis Normals de la Mancomunitat han fet conèixer ja els plantejaments de lectura global de Decroly. L'escola catalana hi és sensible, sense abandonar molta de la pràctica montessoriana. Joan Profitós, escolapi, publica «El meu llibret», sillabari català en dues parts i amb dibuixos deliciosos d'en Joan Llaverias. Si al principi s'hi recomanen els jocs educatius Decroly, al final un aplicat Jordi s'explicarà com veiem en la pàgina reproduïda.

Si Joan Profitós treballava ja d'una manera especial la utilització catalana de les lletres, Pau Romeva, en el seu «Sillabari

Català», il·lustrat per Josep Obiols, cerca una mecànica de lectura que preparés el petit lector per a la ortografia catalana; vegem el procés comparant aquestes dues pàgines.

Una mica vergonyantment la Cartilla de l'Homs, el Llibret del P. Profitós i el Sillabari d'en Romeva s'utilitzaven a moltes de les escoles on oficialment l'aprenentatge era montessorià, sense llibre, per tant. La doctora havia demostrat la capacitat del nen treballant amb un material tan simple com la pròpia paraula i la caixa de compondre, però molts mestres es sentien insegurs d'ells mateixos i especialment davant dels pares, que no concebien l'aprendre de llegir sense «passar» les pàgines de la Cartilla.

No sabia llegir ni en el *Sillabari*, ni en *La Caixa de les lletres*. Es fixà ben bé en els ninotets que parlen. I així aprengué ben aviat el so de totes les lletres.

Cada dia llegia una pàgina nova. Al cap de poc temps havia après les dues parts de *El Meu Llibret*.

Dibuixà molt. Repassava figures geomètriques. Omplia de colors les siluetes de fulles i de fruites.

Amb lletres de paper de vidre aprengué a escriure.

Avui salta d'alegria. La seva mama l'estima més i li comprarà una cartereta nova. A dins hi posarà el berenar. Hi posarà també el llibre que el mestre li donarà.

En el nou llibre hi aprendrà a llegir com un home. Hi llegirà les coses que plauen més als infants. Hi aprendrà a estimar a Déu i a ésser un bon cristià. Coneixerà ben bé la Pàtria catalana i aprendrà a parlar bé el seu gloriós idioma.

Acabat el dinar i en arribar a l'Escola el mestre donarà a En Jordi *El Llibre dels infants*.



Perspectives de l'aprenentatge
Joan Profitós, *El meu llibret*. Sillabari català, pàg. 32



sabata



rosa



pissarra



seu



ase



passeja

La gossa no gosa beure.

El meu cosí em pessiga.

Borra el zero de la pissarra.

Eixa alzina fa massa nosa.

Besa la ma al teu papa.

El Joan va a missa i resa.

La barretina no l'escau gaire bé.

Es massa llisa eixa llosa.

Faci's notar a l'infant la diferència entre la s sorda i la s sonora.

EL MEU LLIBRET (Joan Profitós, pàg. 16)

Altres escoles, poques en el cas dels sil·labaris catalans, moltes en el cas de la Cartilla de l'Homs, tenien aquests llibres com a base. I ja no podia prescindir-se del model d'aquests llibres en les noves edicions de textos similars.

Els anys vint veuen també l'aparició de dos llibres catalans de primeres lectures: «El llibre dels infants» de Joan Profitós i les «Lectures d'Infants» de M.^a A. Pasqual, d'una dignitat pedagògica i literària superior a tot el que fins llavors s'havia publicat a la península. El nen que aprenia de llegir en català podia fer-ho millor i amb més gust que el que aprenia de fer-ho en castellà i a més, trobava, sortint de l'escola, un «Patufet», o un «Mainada», que convertien la lectura catalana en un veritable esplai.

Mentrestant, Alexandre Galí, des de l'Escola Graduada de la Mancomunitat, transformada després en el seu estimat «Blanquerna», treballava en «La mesura objectiva del treball escolar». El fonament i les mateixes proves de comprensió i de rapidesa lectora eren una aportació a l'estudi de la didàctica de la lectura, i una mica més enllà, les proves d'ortografia i la distinció entre ortografia natural i ortografia arbitrària apareixen com la base del nostre actual concepte de mecànica de lectura.

Les ratlles inicials del capítol sobre la



o ca o ques. se ca se ques.

mi ca mi ques.

ta ca ta qui to ca to qui

abo ca abo qui

que qui

les meves oques pi quen el teu
pa. a ques ta dona duu un cabàs.
a quí hi ha perill de caure. si
veus la tia digues-li que vingui.
mira qui hi ha. és la mare
que arriba. el calafat posa la
quilla a un llagut. la canya
s'ha esquerdat. Ili ga-la bé.

SIL·LBARI CATALÀ (Pau Romeva, pàg. 84)

lectura indiquen un programa de treball que encara avui és vigent.

Determinació de les qualitats a mesurar

En la lectura poden ser mesurades cinc qualitats diferents:

- 1er. Rapidesa
- 2on. Perfecció mecànica
- 3er. Expressió
- 4rt. Comprensió de mots
- 5è. Comprensió total

Amb l'adveniment de la República i la progressiva implantació d'un sistema d'escola pública amb la intervenció dels ajuntaments, la Generalitat i de l'Estat central, dins l'ambient d'eufòria pedagògica que caracteritzà aquells anys, l'ensenyament de la lectura a Catalunya veu l'aferment massiu de l'aprenentatge en català, amb la proliferació de diversos llibrets fets per mestres com: Lluís Alabart, Josep Casanovas, Josep Junquera, Fèlix Martí Alpera, Joaquim Pla Cargol, Joan Vilà, Anicet Villar.

Però les grans experiències d'aquell moment es deslliguen del llibre d'aprenentatge per centrar-se en l'activitat del nen; em refereixo concretament a l'experiència de lectura global feta pel Grup Escolar «Ramon Llull» sota la direcció d'Anna Rubiés, i a la introducció de la impremta Freinet amb Herminio Almendros.

6 Anna Rubiés deixaria publicat «Cuatro años de experiencias en la lectura-escritura global» on s'explica d'una manera senzilla i objectiva, però entusiasmada i entusiasmadora alhora, una de les experiències de lectura global més netes, de gran escala i en ambient popular; experiència que d'altra banda seria contrastada científicament al Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona i traspasada a la Normal de la Generalitat i a l'Escola d'Estiu, en aquesta dinàmica tan pròpia del moviment de renovació pedagògica a Catalunya, que relaciona el Parvulari amb la Universitat, la investigació amb la pràctica.

Anna Rubiés deixaria també una colla de contes publicats en cursiva... que durant molts anys foren les úniques joies d'aquesta característica que conservàrem en alguna biblioteca particular.

Herminio Almendros conegué Celestí Freinet a l'Escola d'Estiu dels anys trenta. L'autor del crit «Plus de manuels scolaires» l'impressionà tant, que l'inspector de la Manxa transplantat a Lleida començà a fomentar la cooperativa escolar i la cooperativa de mestres al voltant de la impremta a l'escola.

Ja en plena guerra, a Barcelona, com més tard a Cuba, Almendros unirà la seva obra a la del mestre francès.

El 1939, l'acabament de la guerra truncà el moviment de renovació pedagògica a Catalunya i amb ell els progressos en la didàctica de la lectura. Exilats com Herminio Almendros, separats del seu càrrec com Anna Rubiés, jubilats forçosament com F. Martí Alpera, allunyats forçosament de Catalunya com Anicet Villar, l'escola queda a mans dels qui veien en el progrés pedagògic, nefastes influències «liberaloides y masòniques». Calia oblidar; s'ordenà públicament als mestres bandejar «todo extranjerismo» i retornar a «las fuentes de la pedagogia tradicional española: b-a-ba». Va tornar-s'hi i encara avui, ben a prop dels 80, les grans vendes corresponen a vendes de cartilles com les que reproduïm sense anomenar.

En la desfeta, tot havia anat a parar al mateix sac. La veritat és que certs matisos d'afinitat política podrien adjuntar-se a cada una de les línies fins ara esmentades. Montessori, impulsat a l'època de la Mancomunitat, Decroly, més difós en l'escola dels anys de la Generalitat, Freinet, propugnat especialment entre mes-

no do, e ne a
du na
a na' de, na o

El Gobernador Civil es una autoridad

Bello valle se ve a llá
España una, grande, libre e imperial.

Ese filósofo telefona. 

babea
mi toquilla se seca
ese payaso me rehuye
me pelaré una perita

Como lemosna el pobre y marchose contento

El Duque de Ribas fue un gran literato

Los Ministros tienen título de Excelencia

devoto
domitila suma sola
la osa lame tu dedo
talita domina a pili

Debes abstenerte de bebidas alcohólicas

Enata siempre de Usted a tus superiores

Los ricos buscaban salud y hallaban dolor.

Vence las perversas inclinaciones

Ama y respeta a tus superiores. A B

aquella cojita exa-
mina su xilófono.
la rama helada.
babosa
cebi

vitola
jaimé sube la nota
veo una novia bonita

Vísese ya leyes y ocúltose en la sombra.

cedu la
Leñaba el pobre riqueza y saltaba alegre
Lavato varias veces al día

Collage de frases de les cartilles
que s'utilitzen l'any 1977

ve ne no sa

tres ideològicament i fermament compromesos i escómrats per la guerra. Al 1939, pedagògicament i professionalment, tot queda arraconat. Només a alguns parvularis de l'Ajuntament perviurà el Montessori, sense que Inspecció se n'assabentés, i a l'antiga Escola del Mar, amb Pere Vergés, continua el plantejament Decroly.

Cap a mitjans dels 50, Alexandre Galí, amb la seva discreció i el seu contingut entusiasme, va començar a assessorar pedagògicament experiències de recuperació de la tradició truncada. Els mestres de l'escola «Santa Anna», «Sant Gregori», «Talitha», «Costa i Llobera», reberen els seus consells. Pel que fa a l'aprenentatge de la lectura, Galí valora ja tota la perspectiva Montessori, Decroly i Freinet, però valora també la circumstància misèrrima de la formació dels mestres; per aquestes raons aconsella la represa del Montessori també en l'aprenentatge de la llengua escrita. Una metodologia global, Decroly o Freinet, demana una formació pedagògica i lingüística inexistents llavors; també passa així amb el Montessori, però el material montessoria és una ajuda molt important. Així la represa dels anys cinquanta en les escoles esmentades es fa a partir de les aportacions de l'any deu. I al Montessori es dediquen unes sessions estiuenques obertes als mestres que ho demanen, a l'escola Talitha i portades per Maria Teresa Codina i Maria Antònia Canals als principis dels seixanta.

Cal parlar, també de la mateixa dècada, de l'Escola de Jardineres del CICF; en aquesta experiència de formació de parvulistes, l'ensenyament de la lectura hi té un lloc important i el coneixement i valoració del Decroly, segurament per l'aportació de Mn. Josep M. Bosch de l'escola d'aquest nom, és una nova peça en el renaixement de l'escola elemental a Catalunya.

L'aportació Freinet serà recuperada al final de la mateixa dècada amb la vinguda dels mestres valencians a l'Escola d'Estiu.

I què més? Aquesta dècada dels seixanta contempla també un renaixement de la publicació infantil: «Cavall Fort» és una veritable fita en la lectura per als nois i noies catalanes.

En el món de l'escola de plantejament català, «Beceroles» d'Angels Garriga recull la seva experiència de l'escola pública en temps de la Generalitat, la tradició de les millors cartilles catalanes, tot i el peu

forçat de l'adaptació a una il·lustració italiana prèvia: «Estels», ja lliure d'aquest condicionant, i amb il·lustracions d'en Cesc, és segurament un dels llibres més rics i més planers de primeres lectures. «Lletres» de la malaurada Marta Imbert, trasllueix tota una experiència a l'escola Santa Anna.

En el món intermedi, escola i família, interessades en la bona formació del noi, les col·leccions de l'editorial «La Galera» publiquen textos nascuts dins el context de les classes montessorianes, com les col·leccions «A poc a poc», d'Angels Ollé, o «Poquito a poco» d'Assumpció Lisson, o els textos nascuts en el context de la classe de lectura global com «Les coses dé cada dia» de Rosa Armangué. Al costat de les orientacions pedagògiques generals, les mestres Fina Rifà i Eulàlia Valeri col·laboren en l'orientació artística i la selecció de material popular d'aquesta editorial. Tots aquests llibres, no pensats pas com a cartilles sinó com a material de recolzament, han envaït les classes d'orientació diversa i hi han estat ben útils, i han envaït les cases juntament amb els de la dècada anterior de la col·lecció «La

A. Garriga, Estels. Comencem a llegir, 2, pàg. 53

UNA GALLINA

Una gallina
xica,
tica,
mica,
cama-curta
i ballarica
va tenir sis fills
xics,
tics,
mics,
cama-curts
i ballarics.
Si la gallina no hagués estat
xica,
tica,
mica,
cama-curta
i ballarica,
els seus fills no haurien estat
xics,
tics,
mics,
cama-curts
i ballarics.



8 Galera d'or», tan preocupats per la comprensió del nen, les «Primeres imatges, primeres paraules», reflex del vocabulari bàsic infantil, i la col·lecció «Parlem» per als més menuts. Creiem que totes elles han de ser esmentades aquí per la seva importància en l'aprenentatge de la lectura.

Actualment, la literatura infantil en català, original i traduïda en diverses editorials, és prou rica com per assegurar també la lectura d'esplai i formació.

Amb tot i aquests elements pedagògics editorials, la situació de l'aprenentatge en català és encara molt precària a l'escola majoritària. Una escola superpoblada, mancada de recursos i sense Parvulari; mala formació didàctica i lingüística de la majoria dels mestres, nens de diversa procedència lingüística a classe, imposicions oficials, pors de tota mena, plantejaments pedagògics minoritaris i parcials i, de tant en tant, una boirada de diagnòstic de dislèxia per acabar-nos d'orientar.

D'altra banda s'ha produït la introducció de la televisió en la nostra societat. Un aparell de televisió és una màquina on, bé o malament, es fa un cert paral·lel entre text parlat i text escrit, realitzat tot amb la imatge i en una situació motivadora. L'escola, en general, encara no ha encaixat la seva influència en l'aprenentatge de la llengua escrita; però per més que es volgués, no es podria fer aquí perquè manca una televisió catalana.

Dins d'aquest quadre, el Grup de Llengua escrita de «Rosa Sensat» ha mirat de treballar uns fonaments que ajudessin realment tothom. Els hem cercat en l'activitat de plasticació del propi llenguatge oral, com a base de l'aprenentatge de la llengua escrita, i hem vist aquesta activitat a quatre nivells:

1er. *De relació amb la vida.* El nen aprendrà de llegir i escriure si vol comunicar-se, si vol documentar-se, si sent la necessitat de fixar allò que viu, si s'esplaia llegint. Cal una didàctica que cultivi aquestes actituds.

2on. *De comprensió.* Cal arribar a llegir i escriure, com viure. La imaginació sensorial, la lògica, l'emotivitat, la creativitat, han de bolcar-se sobre el text escrit. I això és aprenentatge.

3er. *D'expressió.* El text escrit, com l'oral, expressa; hi ha una forma d'expressió segons cada tipus de missatge, segons

cada emissor i cada receptor, segons cada instrument. I treballar-ho, és també aprenentatge.

4rt. *De mecànica.* La relació entre la tira fònica i la tira gràfica, obsessió de la metodologia tradicional, ha de ser vista en tots els seus elements: fonació, audició, domini de la mà, visió, situació en l'espai, ordre en el temps, memòria. I tot això per aconseguir el domini de cada enllaç fonema/grafia propi de cada llengua.

Aquest plantejament de l'activitat del nen, treballat a partir de l'estudi d'A. Galí i de Gray, a qui Artur Martorell ens va fer conèixer, des de la biblioteca de l'Institut Municipal d'Educació, i dels corrents didàctics esmentats, ha estat fet pels mestres i amb els mestres a partir de cursos i seminaris, o modificat curs rera curs, segons les seves necessitats.

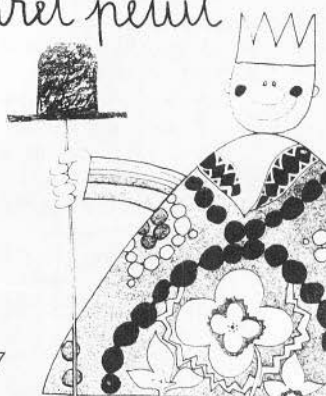
D'aquesta manera s'ha arribat a veure la conveniència d'orientar la publicació de material, llibres, imatges, etc., i emprendre la confecció de dues col·leccions completes de fitxes d'aprenentatge: «Lletra per lletra» i «Letra por letra». Continuem pensant, però, que el material és sempre marginal; que el central és l'activitat del nen damunt la pròpia producció lingüística.

Finalment, tot aquest treball ens ha portat a veure la necessitat d'un major acostament del mestre al coneixement de la llengua concreta, a la fonologia de cada llengua, que marca en cada cas, la didàctica de la mecànica de la llengua escrita.

ric, rac, ruc

el rei ruc

té un barret pelut



M.^a Angels Oller,
Ric, rac, ruc, Col.
«A poc a poc», pàg. 6-7



Una pàgina del programa Lletra per lletra

En aquest camí ens sembla haver arribat a uns plantejaments originals vàlids i adaptables a cada llengua.

Vet aquí unes aportacions a una apassionant història que continua i en la qual treballam. Voldria remarcar com en aquest article són aportacions limitades a tot allò que he conegut personalment; des de la frase amb què comença, caçada al vol en una conversa entre jaies del meu poble, fins als llibres que he conegut i «passat», autors que he tractat personalment excepte un o dos, i als fets i valoracions que he viscut directament o a través dels meus mestres, companys i deixebles. Aquest és el límit i el valor de les presents aportacions a la història de la didàctica de la lectura a Catalunya, aportacions fetes en el treball i l'esperança d'aconseguir per a tots els nostres nens una entrada planera i creativa al món de la llengua escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Peregrinació del venturós pelegrí*, En la estampa de Methévar, administrada per Martí Gelabert, Barcelona 1677.
- FABRA, *Pompeu*, *Silabari català*, Ed. L'Avenç, Barcelona 1904.
- RIBA, Carles, *Curs internacional Montessori de Barcelona*, «Quaderns d'estudi», Any I, vol. II, n. 4 (maig 1916); Any I, vol. II, n. 5 (juny 1916).
- DESCOEUDRES, A., *El verbalisme, encara*, «L'intermédiaire des Educateurs», juny-juliol 1917, citada a «Quaderns d'estudi» 1918, n. 4, p. 301.
- HOMS, Eladi, *Cartilla. Método científico de enseñar simultáneamente a leer y a escribir a los niños* (il. de P. Montanya), 2a. edició, Ed. Seix i Barral, Barcelona 1916.
- PROFITÓS, Joan, *El meu llibret*, Ed. Catalana, Barcelona 1919 (dibuixos J. Llaverias).
- ROMEVA, Pau, *Silabari català*, Assoc. Ensenyança Catalana, Barcelona 1922 (dibuixos J. Obiols).
- GALÍ, Alexandre, *Mesura objectiva del tre-*

ball escolar, Ed. Biblioteca Pedagògica, Barcelona 1928.

PASCUAL, Ma. Assumpció, *Lectures d'infants*, Assoc. Protectora de l'Ensenyança Catalana, Barcelona. Llibre primer 1929 (dibuixos J. Obiols); Llibre segon 1931 (dibuixos Lola Anglada).

ALABART, Lluís, *El meu primer llibre*, Llibreria Bastinos de J. Bosch, Barcelona 1931 (il. Lluís Mallafré).

MARTÍ ALPERA, Fèlix, *Llibret Llapis*, Seix i Barral Germans, Barcelona 1931 (il. Vives Sabaté).

CASANOVAS, J., *Silabari Camí*, Impremta Elzeviriana, Barcelona 1934.

ALABART, Lluís, *El meu segon llibre. Primer llibre de lectura corrent*, Llibreria Bastinos, Barcelona 1935 (il. J. Mallafré i J. Vilanova).

PLA I CARGOL, J., *Lectura i treball*, Ed. Dalmau Carles, Girona 1935 (il. Narro i Pla).

JUNQUERA, Josep, *L'Estrella*, Impremta Elzeviriana, Barcelona 1935 (il. Cervelló i Fernández).

RUBIÉS, Anna, *Cuatro años de experiencia en lectura y escritura global*, Ed. Bosch, Barcelona 1938.

GRAY, W. S., *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, UNESCO, Genève 1956.

LA GALERA D'OR, Col·lecció, Ed. La Galera, Barcelona 1964.

GARRIGA, Angels, *Beceroles*, Ed. Teide, Barcelona 1965 (il. Ma. Fernanda Diaz).

GARRIGA, Angels, *Estels*, Ed. Teide, Barcelona 1967 (il. Cesc).

ARMANGUÉ, Rosa, *Les coses de cada dia*, Ed. La Galera, Barcelona 1970 (il. Fina Rifà).

Equip mestres Rosa Sensat, Col. «Primeres imatges, primeres paraules», Ed. La Galera, Barcelona 1971 (il. Fina Rifà).

OLLÉ, Angels, Col. «A poc a poc», Ed. La Galera, Barcelona 1971 (il. Pere Prats Sobrepere).

LISSÓN, Assumpció, Col. «Poquito a poco», Ed. La Galera, Barcelona 1971 (il. Pere Prats Sobrepere).

BALAGUER, BOIX, PUJOL, Col. «Parlem», Ed. La Galera, Barcelona 1973.

YMBERT, Marta, *Lletres*, Ed. Teide, Barcelona 1973 (il. Anna Ma. Casassas).

MATA, M., CORMAND, J., *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura*, Ed. Bibliograf, Barcelona 1974.

MATA, M., CORMAND, J., *Cuadros de fonologia catalana para la enseñanza de la lectura y la escritura*, Ed. Bibliograf, Barcelona (en preparació).

2. Paper de la fonologia en l'aprenentatge de la llengua escrita.

per Josep M. Cormand

El Grup de llengua escrita ha anat aplegant a «Rosa Sensat», durant anys, mestres d'aquells nivells de l'escola on es fa l'aprenentatge de la llengua escrita, mestres de formació i procedència diverses, però amb una pràctica diària a l'escola i amb una preocupació constant per aprofundir en les seves concepcions teòriques i didàctiques en aquest camp, i per renovar-les. A mesura que al Grup s'anaven fent conquestes metodològiques, es feia més evident el neguit que produïa el desfasament existent entre la tira fònica, que el nen aporta al conjunt de la classe, i la tira gràfica, objecte d'estudi en aquest aprenentatge. I és així com va sorgir la necessitat d'estudiar la fonologia, el funcionament dels fonemes en la nostra boca i en el nostre pensament, estudi que se'ns fa imprescindible si volem ensenyar de llegir i d'escriure en un sistema fonètic com el nostre.

Els diferents sistemes d'escriptura que es coneixen parteixen de la representació gràfica dels significats (la limitació que representa haver de disposar de tants signes gràfics com conceptes ha tingut greus conseqüències en països com la Xina), per això, l'escriptura fonètica se'ns presenta, per la seva simplicitat, com un avenç inqüestionable, ja que parteix de l'anàlisi de les unitats mínimes de la tira fònica en tant que són útils per a la significació.

El nen d'avui dia, però, s'ha d'encarar amb un document escrit que, tot i que recull l'economia de l'invent inicial, es ressent de la complexitat d'una tradició històrica que no ha evolucionat al mateix ritme que el llenguatge oral.

Una escriptura fonètica com la nostra —fóra més adequat anomenar-la fonològica—, parteix d'aquesta anàlisi que fem de la tira fònica, en la qual cada llengua dóna valor a uns trets determinats dels

sons, de tal manera que si en una tira fònica canviem un dels elements per un altre ens pot donar un significat diferent. Aquest conjunt de sons diferents, els fonemes, queden definits pel seu funcionament en la tira fònica: a partir de dos sons del català [s] i [z], veiem que el primer té una frontera: /z/; quan diem [kazə] *casa* i [kasə] *caça*, emetem dos sons diferents que ens fan variar el significat de la paraula. El castellà també disposa dels dos sons [s] i [z], però la frontera del so [s] és més àmplia, el canvi d'un so per l'altre no produeix mai cap alteració en el significat. De fet, el castellano-parlant no és conscient que pronuncia [z] en paraules com *mismo*, perquè no s'ha hagut de fixar mai en la diferència [s] [z] per distingir cap significat.

Som capaços, doncs, de produir gran quantitat de sons —i de fet els produïm—, però només som conscients d'aquells que funcionen en el pensament: els fonemes, que formen un sistema de relacions diferent per a cada llengua. Aquestes unitats són les que transcrivim amb un conjunt de grafies (lletres, dígrafs...) en el nostre sistema d'escriptura. El nen que aprèn de llegir i d'escriure ha de conèixer els costums dels fonemes de la seva llengua per poder fer correctament els enllaços fonologia-ortografia.

I el mestre que vol preparar científicament el nen ha de conèixer minuciosament cada un dels lligams entre fonema, so i grafia; el fet de conèixer-los l'ajudarà també a interpretar i valorar en el seu abast cada una de les dificultats amb què toparà el nen en el seu procés d'adquisició de la llengua escrita. El nen que en els seus primers tempteigs escriu *menyja* fa una bona anàlisi fonètica de la tira fònica, però no ha descobert, no li hem fet descobrir, la unitat del fonema /n/ sigui



Quin soroll fan les coses?

quin sigui el seu so, no li hem fet descobrir el conjunt de sons del fonema /n/ a partir, per exemple, de la partícula *un*:

un sac
un llapis
un pot

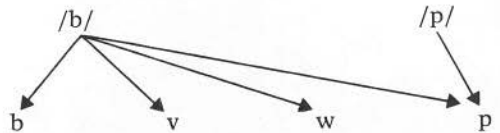
pronunciats respectivament [n], [ŋ], [m]. I al nen que pronuncia correctament el fonema /d/:

dona = [d]
rodona = [d̥]

li costarà menys de trobar paraules amb el so [d] que no pas paraules amb el so [d̥], i sovint es confondrà més quan escrigui paraules amb el so [d̥]: *rorona* per *rodona*, per exemple. Per això és important que el nen hagi reflexionat, encara que sigui indirectament, sobre cada fonema, tenint en compte les seves variants de pronunciació. També entendrem que el nen escrigui *sab* per *sap*, malgrat la pronunciació [p]: el nen pensa correctament el tercer fonema com a /b/, d'acord amb la família de paraules: *saber*, *sabia*, *sabrà...*, és conscient del fonema i prescindeix del so, fa anàlisi mental i no fonètica.

La noció d'arxifonema ens ajuda a situar moltes d'aquestes dificultats. És el cas del primer i el tercer dels exemples anteriors, en què dos o tres fonemes que tenen uns trets comuns i algun d'oposat, en determinades situacions dins la tira fònica es neutralitzen: el fonema /b/, claríssim en paraules com *sabia*, *sabrà...*, en el moment que és a final de paraula es pronuncia [p], per la senzilla raó que els llavis catalans no tenen el costum de pro-

nunciar el so [b] a final de mot. Ens trobem davant l'arxifonema oclusiu labial que es realitza sempre amb el so [p] en posició final, tant si prové del fonema /b/ com del fonema /p/, i s'escriu amb la grafia *b* o amb la grafia *p*, segons s'hagi convingut. Cal valorar, però, l'abast i la seguretat de cada un dels lligams que fem entre fonemes i grafies. En el cas dels fonemes /b/ i /p/, posem per cas, cal fer aquests enllaços:



La mecànica de lectura i escriptura es fonamenta precisament en això: arribar a fer bé aquests enllaços.

Després d'estudiar els fonemes segons la seva posició en la síl·laba i segons la de la síl·laba en la tira fònica, les seves realitzacions fonètiques diverses, les seves relacions amb els altres fonemes, les situacions d'arxifonema, i les formes gràfiques segures i insegures en cada cas, hem arribat a la confecció de la matriu síl·lábica del fonema, damunt la qual hem pogut representar i entendre el sistema ortogràfic. Sovint hem hagut de recórrer a dibuixar dos fonemes de costat perquè quedessin clares les situacions d'arxifonema, generalment conflictives.

El fet d'haver treballat dues llengües alhora ens ha ajudat a trobar allò que metodològicament és important en cada

12 llengua concreta, i allò que és vàlid per interpretar-les totes dues, hem pogut traçar les fronteres entre fonema, so i grafia, i la seva relació estreta amb la posició del fonema en la tira fònica, que ens presenta una perspectiva metodològica oberta a més llengües.

Aquests dos quadres que reproduïm ens presenten tota la casuística fonològica, fonètica i ortogràfica dels fonemes /p/ i /b/, en català i en castellà, que funcionen de manera pròpia en cada llengua:

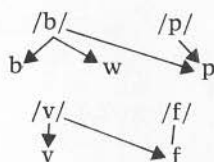
/b/		/p/	
vas	wàter balcó	peix	
ganivet	gàbia	llapis	
selva	albergínia	trompeta	
abric	blanc	prim	planxa
dissabte	cabdell	—	capsa
tub	llop	tap	
amb	verb	serp	temps

/b/		/p/	
bicicleta	wàter vaso	pez	
sábana	llave	zapato	
árbol	invento	trompeta	
blanco	abrigo	plancha	prado
submarino	helicóptero	séptimo	
∅		∅	

El mestre ha de ser conscient que aprendre de llegir i d'escriure no és aprendre d'utilitzar unes lletres amb entitat pròpia, sinó aprendre d'analitzar la tira fònica i transcriure'n les unitats mitjançant lletres. I que aquest estudi de la llengua escrita cal que es faci a partir de la reflexió sobre la pròpia tira fònica, sobre la pròpia variant dialectal. El nen de València no tindrà cap dubte a escriure *flor*

perquè pronuncia el so [r], però el nen de Barcelona ha de descobrir la grafia *r* de *flor* a partir dels elements del seu propi dialecte: *floreta*, *florista*, *floristeria* l'ajudaran a trobar-la, i cal que el nen hagi vist escrita moltes vegades la paraula *floreta* abans d'encarar-se amb la paraula *flor*. De la mateixa manera, i per posar un exemple paral·lel, el nen andalús que pronuncii [faror] = *farol*, retrobarà la grafia *l* en la paraula *faroles*, que pronuncia amb el so [l].

Aquesta adaptació a les diverses situacions dialectals és imprescindible perquè el nen pugui fer realment, i científicament, els enllaços que li correspon de fer. I el mestre haurà de tenir molt en compte, en cada cas concret, quins són realment els quadres que ha de treballar. Un nen de Valls que quan parla distingeix perfectament dues paraules com *vena*, pronunciat amb [v] i *vena*, pronunciat amb [b], ha de fer uns enllaços diferents que els nens d'altres comarques:

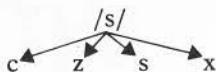


Paraules amb el so [s], paraules amb el so [z]

Així mateix, caldrà trobar els enllaços que ha de fer un nen de Sòria amb els fonemes /s/ i /θ/ (paraules com: saco, taxi, zapato i cero):



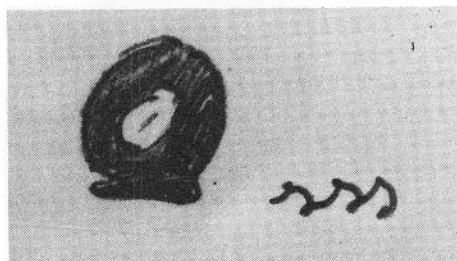
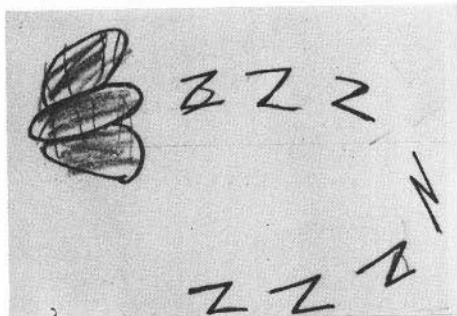
que seran diferents dels que haurà de fer un nen andalús amb el fonema /s/:



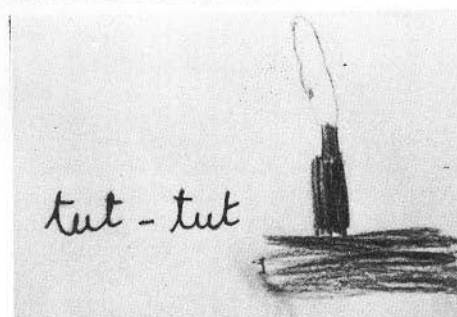
Aquesta és l'aportació de la fonologia a l'aprenentatge de la llengua escrita. Aquestes formulacions teòriques ens ajuden a comprendre més a fons la llengua, per tant, ens acostem més a la llengua dels nens. Pensem que únicament el mestre que té una profunda formació científica pot acollir la llengua viva del nen.



bufen



peten



Sons que bufen, sons que peten

3. Què farem a classe?

per Montserrat Correig

Sigui quin sigui el mètode que es fa servir per ensenyar a llegir i a escriure, sigui quin sigui el tipus d'escola —incloent aquí les classes superpoblades, la manca de material, la manca de llibertat d'acció...— hi ha tota una sèrie d'activitats, de recursos, que cal tenir en compte, que cal anar aplicant més o menys ordenadament, però de manera sistemàtica, a la vida de la classe.

PARLAR

És imprescindible que els nens parlin a classe. Altrament no s'aprèn a llegir, si entenem per llegir alguna cosa més que anar repetint una sèrie de paraules i frases apreses de rutina. Partim, doncs, de la base que aprendre d'escriure és aprendre a plastificar tot allò que diem verbalment.

Si els mestres no hem anat tallant sistemàticament l'espontaneïtat del nen amb un règim de classe encarcerat i tradicionalista, no tindrem dificultats per trobar la primera matèria d'aquesta activitat.

A quatre, cinc, sis anys, aquesta parla arrenca de la vida de la classe. Només cal un clima que afavoreixi i vagi eixamplant de mica en mica aquesta comunicació. Hem de tenir la subtilesa d'endevinar just el moment en què els nens volen parlar d'una cosa, encetar la conversa en el moment oportú.

Molt aviat aquest parlar pot ajudar-se a fer conscient. Que el nen s'adoni que parla, com parla, com parlen els seus companys, com poden parlar d'altra manera, com el parlar lliga amb tota l'activitat vital i amb l'expressió i la comunicació d'aquesta activitat.

S'han de fer molts exercicis per ensenyar el nen a expressar-se bé, des del tradicional exercici ja descartat per tots nos-

altres de «elocució» fins a la tan actual i activa conversa dels dilluns al matí. Els nens, sempre a la mateixa hora i un darrera de l'altre, van explicant en un acurat ordre cronològic els esdeveniments dels dos dies festius. No és que l'exercici sigui dolent en si mateix. Tot el contrari. Però es convertirà en monòton i rutinari quan sigui l'únic o el protagonista principal de la conversa a classe. A tot això cal afegir-hi les connotacions sociològiques que comporta. Pensem —tots ens hi hem trobat— en el nen que ha d'inventar suggestives sortides a la neu, passejades fantàstiques dalt de cavall... per no haver d'anar repetint setmana darrera setmana que s'ha quedat a casa mirant la tele i barallant-se amb els seus germans.

Facilem, doncs, i canalitzem la conversa, no la imposem ni la dirigim.

REFLEXIÓ SOBRE LA TIRA FÒNICA

Encara que per realisme sigui l'espontaneïtat allò que ha de marcar la pauta



de la nostra conversa a classe, de mica en mica, com ja hem apuntat, el nen ha de fer-se conscient de la seva parla i ha de dominar-la. Un mestre sensible a les noves aportacions dels seus alumnes afavorirà d'una manera natural aquest procés, fent extensives aquestes aportacions a tot el grup de la classe, discutint-les, valorant-les, criticant-les entre tots.

Hi ha tota una sèrie d'exercicis que ens ajudaran a fer aquest procés de reflexió.

1. Exercicis sobre objectes i situacions presents.
2. Exercicis sobre làmines.
3. Exercicis sobre el propi llenguatge.

Cal fer-los ordenadament i de forma acumulativa, seguint el procés de l'evolució psicològica del nen.

Aquesta reflexió sobre la tira fònica pot fer-se a dos nivells:

1. Treballant el llenguatge quant a comunicació (SIGNIFICAT).
2. Treballant el llenguatge quant als sons, a les seves lleis, semblances, diferències... (SIGNIFICANT).

No podem treballar el segon si no es domina el primer. Això serà el veritable sentit de l'estudi dels sons. Copsar el fonema com a element diferenciador de la llengua.

Vegem un exemple pràctic:

Quan el nen compregui i utilitzi correctament els mots

vaca	nena
taca	nina

és quan serà apte per distingir el signe diferenciador

/b/ ≠ /t/
/ε/ ≠ /i/

i no abans.

En una classe de nens d'uns cinc anys —període immediatament previ a la introducció del text escrit— ens pot ser de gran ajut la utilització, com a treball col·lectiu, de les quatre làmines del programa «Lletra per lletra». El seu objectiu és presentar sobre un vocabulari escollit, on s'asseguren tots els elements de la tira fònica i de la tira gràfica catalans i castellans, tota la capacitat de pensament i verbalització que en aquest moment tenen els nens, per fer-ne una estructura conscient i passar acte seguit a l'estudi de la tira fònica, fent abstracció que l'escriptura fonètica demana de l'home.



CULTIU DE LA MÀ

Cal que el nen dibuixi. Que dibuixi molt i variat, pensat i parlat.

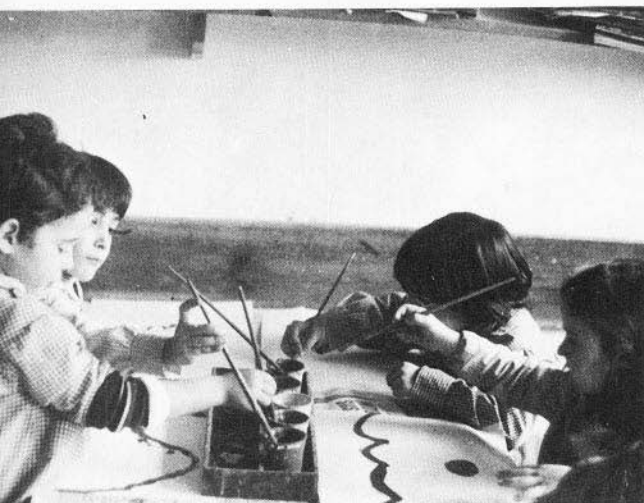
Començarem per l'estudi del dibuix com a missatge (dibuix figuratiu). Des del primer moment hem de donar al nen diverses possibilitats d'instrument: llapis, llapis de color, retoladors, llapis cera, bolígrafs, guaix... Que vagi descobrint les possibilitats i límits de cada un d'ells.

Quant a la temàtica, ens mourem en les dues vessants: lliure i proposat. Amb l'una, fomentarem l'espontaneïtat del nen. Amb l'altra l'introduïrem al dibuix com a document.

Més tard vindrà l'estudi de la ratlla (dibuix no figuratiu). Aquí entrarem de ple en tots aquells exercicis anomenats de preescriptura. Tenen per finalitat introduir el nen d'una manera sistemàtica a l'escriptura. Per això, el mestre ha de fer un estudi de les formes de les lletres de l'alfabet i la seva forma d'utilització.

S'han d'analitzar les lletres i fer un exercici amb cada una d'aquestes variables, per exemple: davant-darrere (o dreta-esquerra), gran-mitjà-petit, vertical-horitzontal-inclinada, sencera-trencada... Això és la base de les autèntiques sanefes. Se n'ha fet un abús i se n'han fet moltes que només servien per fer bonic.

La raó fonda de tots aquests exercicis seria anar relacionant
vista-memòria-mà
per arribar finalment a
temes-gràfiques-missatges



LLETRES

A la classe hi ha d'haver lletres.

Qualsevol mètode presenta lletres als nens. Les «Cartilles» —amb una manca total de rigor científic— ho fan ja a les primeres pàgines.

La classe Montessoriana, posa a l'abast dels nens de 4 i 5 anys, unes lletres determinades, les de paper de vidre i les de la capsa de confegir, amb totes les seves instruccions de funcionament: Fonació, Audició, Visió i Domini de la mà. Aquest procediment, per la seva riquesa, ens sembla vàlid en qualsevol mètode d'aprenentatge, mentre es faci l'adequació del material a les característiques de cada llengua escrita.

Els nens de 6-7 anys estan més motivats pel desig de desxifrar i utilitzar la tira gràfica ja construïda. Abasten fragments més llargs i són capaços de tenir en compte diversos elements. La impremta i els seus usuals substituïts —limògraf, ciclostil, la màquina d'escriure— acompanyen aquest paper. Amb la seva caixa de compondre, que dona lletres per ordenar i que permet reproduir industrialment el text escrit, és alhora element motivador i orientador en l'anàlisi del funcionament de les dues màquines: fonètica i gràfica.

CARTRONETS-GRAVAT-TEXT

A partir dels exercicis col·lectius fets amb les làmines, els nens poden continuar treballant individualment o en petits

grups, utilitzant les fitxes de gravats de les capsetes de material «Primeres imatges, primeres paraules», o altres similars que pot anar fent el mestre o els nens retallant dibuixos, fotografies de revistes, o fins i tot realitzant ells mateixos la il·lustració.

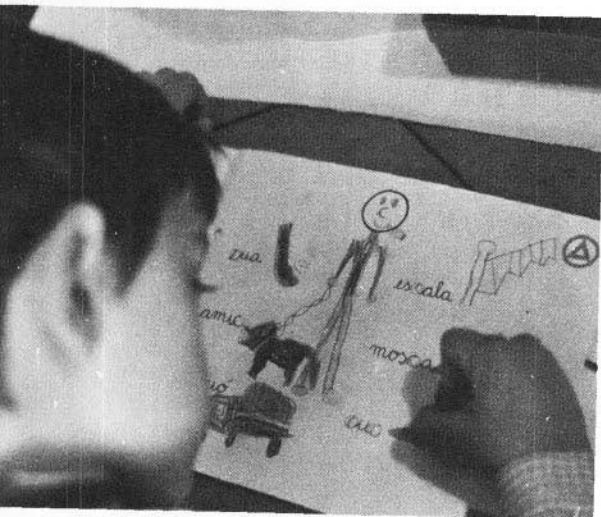
Aquests cartronets, posats en fitxers d'ordre divers i canviant segons els exercicis proposats, poden completar-se enganxant al dors de cada fitxa la paraula corresponent o enganxant-hi un sobre amb la paraula a dins, a mesura que es vagi necessitant per escriure.

Aquest mínim material, que ben escollit correspon a la tria del mestre i a la realitat del nen, permet tot tipus d'exercicis: dictats muts, aparellaments, classificacions segons el so o la grafia... i molts d'altres que se li aniran acudint al mestre i als nens a còpia de fer-los servir.

Pot ser també un gran ajut a l'ortografia (cavall de batalla i fracàs de gran nombre de mestres) fent les funcions d'un primer diccionari on el nen trobarà la grafia correcta dels mots del seu vocabulari usual.

CÒPIA D'UN TEXT CONEGUT

El mètode natural afavoreix l'actitud de codificació escrita del nen fomentant la còpia dels seus propis textos transcrits pel mestre. Creiem que una còpia motivada com aquesta, de qualsevol text conegut i estimat pel nen: text lliure, cançons i poesies populars, etc., és altament positiva.



El nen de la nostra època veu molt de text escrit ja abans d'entrar a l'escola, el «copia» mentalment i aquest és un element natural del seu aprenentatge.

D'altra banda, en la majoria de llengües hi ha un bon percentatge de mecanismes d'escriptura que no són lògics, és a dir, estrictament de transcripció fonètica, sinó producte d'una situació històrica que el nen no pot descobrir exclusivament fent funcionar lògicament unes peces, les lletres, sinó veient com funcionen no tan lògicament les peces en la màquina.

Psicològicament, el nen de sis-set anys, com ja hem dit, sembla molt més motiu i capaç d'analitzar els elements de la seva còpia com a elements d'aprenentatge. A més, la còpia d'un text triat i discutit col·lectivament pot fer-se a partir de la pissarra i permetre que en els exercicis col·lectius d'anàlisi, proposats pel mestre, cada nen arribi a conclusions del nivell que el seu aprenentatge permet.

ELS LLIBRES I LES FITXES D'APRENENTATGE

Si bé creiem que en un bon aprenentatge l'activitat personal del nen n'és el veritable fonament i culmina amb la creativitat, no creiem que hi pugui mancar, com a un aspecte d'aprenentatge l'activitat de desxifrar el llibre que ha escrit l'autor desconegut. Desxifrar-lo des del punt de vista de mecànica i des del punt de vista del contingut. Una cosa i altra pot fer-se a partir de molt pocs elements de mecànica i molt pocs elements de comprensió

i creiem que cal fer-ho a mesura que es van adquirint aquests elements. En aquest punt, el tipus de col·lecció de llibrets «A poc a poc» ens sembla molt important.

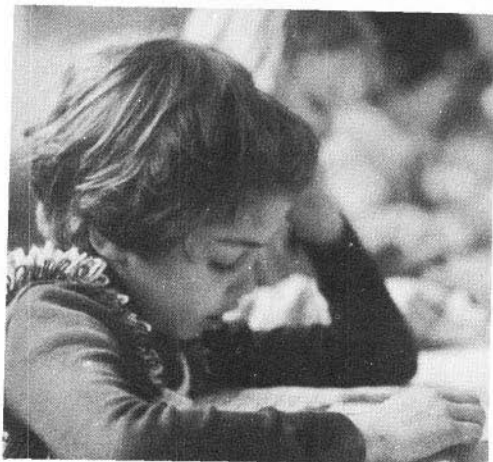
Les fitxes del programa «Lletra per lletra» tenen per origen voler ajudar el nen i el mestre a treballar tots els mecanismes que ajuden la col·lecció «A poc a poc», però es poden utilitzar independentment, ja que l'armadura teòrica que les aguanta és l'estudi de la fonologia i l'ortografia de la llengua.

Les fitxes són també, un material marginal que no cal que «passin» totes, i tots els nens, però que en el moment que es nota certa dificultat poden ser utilitzades individualment, després d'una presentació col·lectiva.

Llibres i fitxes poden començar a utilitzar-se el darrer curs de parvulari —entre sis i dotze quaderns de fitxes i els llibrets corresponents. Poden utilitzar-se a ple pulmó durant el primer nivell de l'actual EGB i, en segons quins aspectes dels darrers llibres i fitxes finals de quadern, tenen el seu lloc a segon nivell.

Llibres de contes i folklore més o menys conegut, de situacions corrents per als nens com ara els de les col·leccions «Ja sé llegir», cavalquen entre un final de primer nivell i un principi de segon i obren la porta al llibre de veritat, al llibre realment difícils.

Aquests que esmentem, tot i partint d'un tractament global de l'aprenentatge, tenen una cura especial a cada pàgina, d'extreure del text i treballar sols algun aspecte concret de comprensió i de mecànica, que no es poden considerar dominats fins al segon nivell de l'actual EGB. ■



4. El folklore en la preparació de

Una de les majors riqueses d'un país és el folklore. La «Doctrina del poble», etimològicament, recull les tradicions més antigues i tot l'intuïtiu saber acumulat durant molt de temps, tret de la realitat, emanat del costum diari, traspassat acuradament d'una generació a l'altra. L'anàlisi profunda d'aquestes tradicions deixa veure la riquesa que acullen al seu si en tots els aspectes: històric, social, humorístic, i adequat a aficions, possibilitats i necessitats de cada poble.

Si el folklore és tan important en la vida d'un poble, ¿no ha de tenir relació amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels membres d'aquest poble? Els mestres que treballem al Parvulari, ho creiem així. I és això el que pretenem demostrar en aquestes ratlles.

Per dur a terme aquest objectiu, hem triat una cançó que sembla «inofensiva», que tots hem cantat de petits i tots hem cantat als petits: «Ball manetes». Forma part d'un conjunt de cançons populars que es canten i s'ensenyen principalment als nens de 0 a 3 anys, i que han estat analitzades, estudiades i girades del dret

i del revés a «Rosa Sensat», en un grup de treball on hi intervenien un psicòleg, un músic, un lingüista, un folklorista, un matemàtic i un pedagog (Pepa Òdena, Pilar Figueres, Josep Tió, Eulàlia Valeri, M.^a Antònia Canals i Irene Balaguer), per tal de treure tot el suc possible de cada una de les cançons i poder-les utilitzar amb els nens amb més coneixement de causa. En aquestes lletres, doncs, ens limitem a posar en «solfa» les conclusions a què es va arribar en l'anàlisi d'aquesta cançó.

Transcrivim aquí la versió més popular a Barcelona i entorn, per bé que segons la localitat varia en alguns punts la lletra.

Tradicionalment es canta amb el nen assegut a la falda, fent-li imitar el moviment giratori dels canells, tocar les seves galtes i les de l'adult i picar de mans a ritme. Després de cada estrofa es tornen a cantar els vuit primers versos.

La Música

Treballa específicament l'expressió, el ritme. Concretament en aquest cas, tro-

Ball manetes
toca galtetes
toca-les tu
que les tens boniquetes.

La ball ball,
la cueta de la gallina
La ball ball,
la cueta del nostre gall.

Nostre gall és tan bribó
canta de dies, canta de dies
Nostre gall és tan bribó
canta de dies i de nits no.

Nostre gall és cantador
que la titeta no n'és gaire
Nostre gall és cantador
que la titeta no n'és no.

Nostre gall és tan traïdor
que es menja els ous de la titeta
Nostre gall és tan traïdor
que es menja els ous del ponedor.

bał mənətəs
tokə ɡəltətəs
tokə ləs tu
kə ləs tens buniketəs

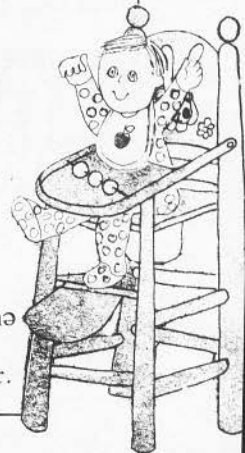
lə bał bał,
lə kuətə de lə ɡəlinə
lə bał bał,
lə kuətə dəl nostrə ɡał.

Nostrə ɡał es tan bribo
kantə də diə, kantə də diə
Nostrə ɡał es tan bribo
kantə də diəs i də nits no.

Nostrə ɡał es kəntədor
kə lə titətə no nes ɡairə
Nostrə ɡał es kəntədor
kə lə titətə no nes no.

Nostrə ɡał es tan trəïdor
kə əs menzə əls ous də lə ɡəlinə
nostrə ɡał es tən trəïdor
kə əs menzə əls ous dəl punədor.

*Transcripció
fonemàtica*



bem en la cançó, una part més lligada i una altra de més ritmada. La variació de l'una a l'altra, ensenya al nen que hi ha diverses maneres de dir les coses. Els nens que han cantat molt, posen molta més expressió i creativitat en la lectura i l'escriptura. L'exercici de cantar, es concretarà més endavant, en la tria de l'expressió a donar segons el tipus de missatge, l'instrument de difusió utilitzat segons el receptor.

L'expressió, en el cas que ens ocupa, és progressiva. Primer, quan el nen és molt petit, només canta l'adult, mentre l'infant gesticula ajudat, i escolta. Més endavant, comença a fer algun gest i a cantar alguna paraula solta. Finalment la canta sol, sincronitzant els gestos al ritme, o la canta amb l'adult i els companys.

A través de les cançons es treballa també la *comprensió*: el nen s'adona que, primer una paraula i més endavant una frase, cantades, tenen un significat, que el porten a imaginar la situació de totes les maneres possibles —naturalment amb l'ajuda de l'adult— des de la imaginació sensorial fins a les relacions lògiques que pot comportar; des de la reacció afectiva que provoca, fins a les noves situacions que pot imaginar a partir de la que canta. No és estrany que un nen que ha cantat molt, inventi una nova tonada o llegeixi un vers cantant.

La Llengua

Pel que fa a l'anàlisi lingüística realitzada, trobem en aquesta cançó, dues

parts: la tornada i les estrofes. En la tornada, des de «Ball manetes» fins a «boniquetes», hi ha una unitat significativa. La resta no té significació. Pel que fa a les estrofes, totes tenen un significat, encara que mostren una vacil·lació sintàctica. És un fet que tota cançó popular treballa específicament alguna cosa: o bé contraposicions de conceptes, fixacions de fonemes, paraules noves associades a paraules conegudes, relacions lògiques o absurdes, sintaxi, gramàtica...

En una *anàlisi fonemàtica* feta amb 2.000 fonemes consonàntics de cançons populars, vam trobar que el fonema més freqüent era el /n/ en un 13 %, seguit del /s/ en un 12,5 % i el /t/ en un 12 %. Els altres fonemes no arribaven al 10 %.

Si en «Ball manetes» calculem els tres fonemes més freqüents de l'estudi realitzat, hi trobem una certa variació: 10 % de /t/, i 8 % de /n/ i de /s/. En canvi el fonema /λ/ apareix en la nostra cançó en un 3,2 % del total, enfront del 1,6 % en què es trobava en l'estudi esmentat. Proporcionalment el fonema /λ/ és el més treballat en la cançó. La curta freqüència del fonema /λ/ en les cançons populars, ens indica que no n'hi ha gaires que el treballin. «Ball manetes» ho fa amb intensitat.

Per altra banda, observem:

- a) en «manetes» apareix una realització *n*, com en mans, manasses, que correspon a una realització ∅ del singular mà∅;

- b) ús del pronom *en* —n'és tan bribó— com a coixí fonètic, per donar facilitat a la pronunciació;
- c) sonorització del fonema /s/ —«dies i de nit».

Des del punt de vista *morfosintàctic*, la tornada es caracteritza per:

- d) abundància de diminutius;
- e) tractament femení de «ball» en un tipus de missatge sense significat evident;
- f) manca del lligam *que* entre l'exposició intensiva i la conseqüència —«n'és tan bribó Ø canta de dies»— i després utilitzat en sentit adversatiu —«nostre gall és cantador, *que* la titeta no n'és gaire».

En les estrofes hi ha:

- g) absència de l'article davant el possessiu «nostre gall»;
- h) ús de la negació de frase en lloc de la negació de quantitat —«no n'és no», en lloc de «no n'és gens», que fóra la idea paral·lela a «no n'és gaire»;
- i) ús de «titeta», diminutiu de «tita» —reducció de petita—, que en llenguatge infantil vol dir gallina.

Possiblement, totes aquestes característiques vinguin donades a causa del to festiu de la cançó.

Pel que fa al *vocabulari*, al text veiem unes quantes paraules que no consten al vocabulari bàsic, com: bribó, cantador, titeta, traïdor, ponedor. Aquest fet, que pot semblar una pega, augmenta el lèxic del nen, en fer jugar allò que li és familiar amb el desconegut.

En els nens molt petits, el fet d'anomenar les mans i les galtes al mateix moment de moure-les o tocar-les té importància en l'adquisició del llenguatge, facilitada en associar un so determinat —les paraules «manetes», «galtetes»— a un moviment específic sobre la part del cos esmentada, que ve recolzat, també, per la paraula «toca».

La Psicologia

El moviment bàsic de les mans i dels braços ajuda la *psicomotricitat*. El picar de mans i, sobretot, el girar de canells, porten a una independització i domini muscular de canells i mans. El nen aprèn de seguida a picar de mans i a fer carícies a la cara de l'adult, i va aprenent el

coneixement de les diferents parts del cos pròpies i de l'adult. El moviment giratori de canells és bastant més difícil d'adquirir, sobretot tenint en compte que s'ha de fer a ritme. En l'aprenentatge d'aquests moviments té molta importància la imitació. La percepció de l'eix mig del cos, on es troben les dues mans quan piquen, és imprescindible per la superació i creuament d'aquest eix mig, sense el qual no són possibles molts moviments funcionals.

Es treballen aquí, les *nocions* de temps —en contra els conceptes «dia i nit»—, direcció —endavant i endarrera al tocar les galtes pròpies i les de l'altre—, contrastos —«dia i nit», «gall i gallina», «sí i no»— l'esquema corporal —«galtetes, manetes»—, la simetria —«dues mans, dues galtes»—, la correspondència d'una mà amb l'altra, de les galtes del nen amb les de l'adult, de les mans amb les galtes, i una preparació a la noció de quantitat. Tot plegat, inicia el nen en les relacions lògiques.

Per altra banda, és molt important en el desenvolupament intel·lectual del nen la relació afectiva que s'estableix. La cara de l'adult, que el nen mira i toca, té un paper rellevant pel to que transmet: els ulls, la boca, els gestos, el mateix cantar, la suavitat en agafar les mans del nen i en el moure's repercuteixen emocionalment en el nen i l'afermen, li donen seguretat. Una seguretat basada en l'afecte, que necessitarà molt quan aprendrà de llegir i escriure.

Tot el que hem anat veient, fa funcionar la fonació, l'audició, el domini de la mà, la visió, les relacions lògiques, la imaginació sensorial, les reaccions emotives, l'expressió, la comunicació... tot plegat unit en el goig d'un mateix aprenentatge: el de la llengua escrita.

Aprendre de llegir i d'escriure és entrar de ple en el món adult, en la realitat d'una societat que té una tradició i una cultura. El folklore pot ser el camí que hi porti. I no pensant solament en l'activitat prèvia que és bàsicament la que aquí hem contemplat, sinó també en el tipus de textos que han de llegir els nens.

Diu Alexandre Galí (*Lliçons de Llenguatge*. Llibre del mestre. Edicions Pedagògiques. Barcelona, 1931):

«Els textos que s'escolleixin seran, doncs, ben fàcils, sense problemes ni complicacions literàries. Les rondalles i els contes són els millors.» ■

5. Aprenentatge de la lectura i inculcació ideològica.

per Fabrici Caivano

Saber llegir i escriure no vol dir pas ser bona persona

(Una obrera tèxtil a «CAMÍ DE NIT, 1854»)

Algunes reflexions sobre desigualtats socials

Tots els intermediaris de la intel·ligència i, en especial, els ensenyants, tenim tendència a establir una equivalència innocent entre saber llegir i tenir cultura. En efecte, quan volem saber si algú és més o menys culte indaguem, a cop d'enquesta, quants i quins llibres s'ha llegit, si compra o no revistes i diaris, què opina del llibre de moda, etc.; altres vegades pretenem mesurar la quantitat de sensibilitat cultural de qualsevol alumne desprevingut encarant-lo amb aquells llibres que, fa anys, van afectar la nostra, o, per últim, movem el cap entristits davant una joventut que s'estima més la fotonovella que el llibre que ens va agradar a nosaltres, sense indagar l'origen d'ambdues preferències.

No es tracta de pregonar un relativisme cultural inútil, ni tampoc de posar en dubte el paper rellevant del llibre i, per extensió, de la lectura i l'escriptura com a factor d'acumulació-difusió de les conquestes culturals, tècniques o polítiques.¹ Però convé insistir en un aspecte massa sovint oblidat en l'àmbit escolar: l'activitat «aprendre a llegir-escriure» no està en la naturalesa humana, sinó que és una conducta determinada socialment, originada històricament per raons diverses i que no és l'única forma de produir, o de relacionar-se amb el que anomenem «cultura» amb més acord aparent que precisió. Que una institució que anomenem escola, la relació seriosa de la qual amb determinats

aprenentatges es dona per suposada, prengui exigir la realització, en el mateix moment cronològic i amb resultats mínims semblants, de l'aprenentatge de la lectura-escriptura, entra en el regne de les absurditats amb caràcter d'evidència; es demana que tots els nens llegeixin i escriguin, componguin bells (?) poemes i tinguin un vocabulari mínim (?) exactament entre un aniversari i l'altre. En cas contrari, els complicarem la vida. Intentem només de recordar la distribució desigual dels factors que reforcen o debiliten aquest aprenentatge, de rememorar què és una activitat determinada per hàbits familiars, estímuls culturals diversos, reforços ambientals, etc.

A aquestes altures és conegut de sobres el paper determinant que juga l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en l'«èxit» o «fracàs» de tota l'escolaritat posterior. Nombroses investigacions han assenyalat aquesta importància, tot posant de relleu, inequívocament, la correlació que hi ha entre el domini del llenguatge en general, la facilitat lectora i l'èxit escolar, i el que, per entendre'ns, s'anomena l'origen socio-cultural dels alumnes. Simplificant, es podria apuntar la hipòtesi que és davant l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura quan es demostra, de forma massiva, sistemàtica i sancionadora, que no tots som, ai!, iguals.

Aquesta constatació senzilla, quantificable si es vol una aparença més gran de científicitat, és d'una utilitat i adequació immillorable a una societat que necessita la desigualtat com a coartada per legiti-

22 mar com a «naturals» unes relacions de dominació i explotació econòmico-polítiques dels millors sobre els pitjors, dels hàbils sobre els dèbils, dels llestos sobre els curts, dels amos sobre els esclaus o dels qui governen sobre els qui són governats. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, d'instrument d'alliberament individual i col·lectiu, d'arma d'enriquiment espiritual i material, es converteix així en morrió i lligam per interpretar la realitat segons els dissenys d'interessos ocults.

Ivan Illich, que entre moltes idees confuses ha aconseguit escriure alguna cosa sensata, ens recorda que en les societats industrials «per definició, els nens són alumnes». En efecte, l'escola tendeix a funcionar produint industrialment desigualtats que són sancionades pel pes de la seva sentència, aparentment neutral i aliena als poders temporals. Convé, per tal d'evitar fatalismes de moda, que només proposen utopies per a il·lustrats, recordar que aquest funcionament tendencial pot ser invertit a través d'una intervenció política que lluiti per convertir l'escola, i els aprenentatges que efectivament realitza, en instrument de promoció i d'amortiment de les mil i una desigualtats reals.

Amb aquest article, que ja s'allarga massa, es pretén posar de relleu un dels nombrosos mecanismes a través dels quals l'escola aconsegueix la funció que els seus amos efectius li acorden en la seva tasca de deturar la història: la de sancionar, tot legitimant-les, unes desigualtats sospitoses.

Text i pretext

Pretenem ara resumir molt breument un petit treball d'anàlisi del contingut dels llibres de lectura, per mostrar com l'aprenentatge de la lectura és, a més a més, ocasió propícia per a la intoxicació ideològica, la mistificació, el falsejament de la realitat, la seva ocultació i la transmissió de valors reaccionaris, de submissió i d'ignorància, a la vegada que es bloqueja el desenrotllament afectiu i/o cognoscitiu de l'aprenent-nen-alumne.

Analizem les dues propostes de lectura següents:

MI MAMA ME MIMA

amb les seves il·lustracions corresponents. Queda fora de discussió que, en un primer nivell, es tracta d'un simple exercici de fonètica per aprendre les obsessives consonants labials, bilabials, etc. Però, en una altra clau de lectura, aquesta proposta va més enllà d'aquest senzill exercici tècnic d'automatisme fonètic. Les il·lustracions són el complement perfecte de la proposta:

Pare Home Comandament
Mare Dona Submissió

Autoritat Rigor
Obediència Amor

que pertany ja al món, menys neutral, de les propostes de models de relació social. De fet, l'exercici tècnic-didàctic vehicula una determinada concepció dels rols familiars de l'home i de la dona, etc.; en resum, una *ideologia*. La banalitat d'aquest exemple no permet, en la meua opinió, banalitzar la totalitat del mecanisme.

En efecte, conjuntament amb l'aprenentatge de certes tècniques, es tracta de controlar, a través d'una repetició sistemàtica i d'una gimnàstica intel·lectual reiterada, la percepció de la realitat, de prefigurar la creativitat i la imaginació del nen i, en definitiva, de dirigir el procés de socialització vers objectius de domesticació social. L'individu interioritzat, amb algun element de coneixement real, un conjunt de valors i models de conducta socialment prestigiats, que actuaran com un ciment en la formació de la seva personalitat i de la seva inserció en la realitat exterior. Aquest procés s'inicia amb la valoració selectiva de determinats comportaments socials d'entre tots els que coexisteixen en la societat i que podien haver estat descoberts per l'activitat inquisitiva i experimental del subjecte que, d'aquesta manera, digereix models que algú va escollir per ell.

D'altra banda, la institució escolar ha anat evolucionant i, per tant, ha anat variant la seva ideologia específica a fi de racionalitzar la seva funció essencial. Aquesta ideologia, que anomenarem *model pedagògic*, descansa essencialment sobre

una determinada visió de la societat i, al mateix temps, d'allò que és el nen i la pròpia escola, com a institució mitjancera entre aquella i aquest. Se sobreentèn que els models pedagògics poden ser de signe ideològic divers i fins i tot oposat al que li assigna l'escola com institució reproductora, sota formes diverses, de desigualtats necessàries.

Prefabricació de consciències

Amb la intenció de conèixer sistemàticament quines eren les propostes de comunicació i els continguts ideològics dels llibres de lectura, vaig tenir l'oportunitat de realitzar, ja fa uns anys,² una anàlisi exhaustiva d'aquests textos de la primera etapa d'EGB. Es va centrar en 33 llibres, de 6 editorials diferents, publicats entre el 1966 i el 1972.

Per a tal fi vaig concebre el llibre analitzat com un conjunt, més o menys sistematitzat, de continguts-missatge que es transmeten al nen. A l'escola, almenys de forma dominant, el coneixement se sol realitzar sobre aspectes de la realitat exterior, però no en contacte amb ella. El llibre acostuma a ser l'intermediari material i senyor absolut de la relació que s'estableix entre nen-mestre-referent real. Del material informatiu que aquests textos presenten, vaig analitzar en especial els aspectes de descripció de la societat, en sentit molt ampli, i de les relacions que els individus estableixen amb ella. A fi de veure la imatge que de la societat proposa l'escola, els llibres de lectura presentaven un gran interès per la seva innocència i espontaneïtat aparent i, a més a més, perquè vénen a ser com el banc d'aprenentatge de la lectura i escriptura, fonamental com hem indicat.

En aquest article només puc esbossar algunes de les conclusions d'aquesta investigació, sense estendre'm en detalls ni en la presentació de textos exemplificadors. Amb una àmplia «grille» d'anàlisi es van anar buidant totes les unitats narratives (1.680 en total) i codificant la freqüència d'aparició o d'absència, i les característiques essencials de temes-clau tan significatius com els de la família, la llar, l'escola, la banda o grup d'iguals, amb els seus corresponents personatges-model: el pare, la mare, el nen, la nena, el mestre, l'alumne, l'amic, etc. També es van ana-



3. El niño debe tener una confianza completa en la bondad de su madre, que tanto se sacrifica por él. Y no debe tener secretos para ella; todo se lo debe contar. Ella sabe mejor que nadie lo que le conviene en cada caso.
Los niños buenos nunca hacen nada que pueda disgustar a su mamá. Su mayor satisfacción es tenerla contenta y darle gusto en todo. Para ello son capaces de cualquier sacrificio.



Uno de los niños nos contó que la fábula de la cigarra y la hormiga tenía una equivocación, ya que las cigarras solamente chupan los jugos de los árboles y no necesitan guardar comida para el invierno, como hacen las hormigas.
Las cigarras se pasan el invierno en un profundo sueño.
Menos mal, porque la hormiga de la fábula es una malvada que no tiene caridad con la pobre cigarra. Siempre me resultó una hormiga antipática.



24 litzar aspectes com la descripció d'ambients rurals i urbans, les professions i treballs, la imatge de la pàtria, la història i un llarg etcètera.

Assenyalarem de passada l'efecte de reforç ideològic que significa la interiorització de totes aquestes propostes de descodificació de la realitat quan són apreses en un idioma que no és el propi, pel caràcter de distanciament i d'imposició que suposa.

A tall de síntesi, difícil, caldria assenyalar que, d'entrada, els continguts es polaritzen en dos blocs més o menys homogenis. Unes editorials, que anomenarem A, presentaven una societat molt autoritària, amb normes rígides i valors d'obediència i d'adaptació passiva. Les altres, que anomenarem B, proposen al lector models difusos de conducta activa en un medi pràcticament mancat de relacions socials de qualsevol tipus. Mentre les A mostren un tipus d'institucions i de personatges adults normatius, que, en conjunt, afavoreixen la passivitat i la subordinació i per als quals el nen és un adult en miniatura, les B posen de relleu valors d'independència i activitat en un context infantilitzat en el qual l'adult és un nen de mida gran. Així, mentre les A equivalen a autoritarisme adult, les B proposen una permissibilitat infantil.

Aquestes afirmacions globals, que caldria matisar i exemplificar, recobren una certa coherència general si interpretem els resultats sota el prisma d'allò que hem anomenat *model pedagògic implícit*. En efecte, en les dues concepcions s'ofereixen unes determinades pautes de selecció de la realitat, que revelen una intencionalitat pedagògica específica.

El tipus A se centra en la descripció detallada d'unes relacions socials artesanals i arcaïques, transmissores d'un conjunt de valors ideològics reaccionaris, en el sentit literal del terme, és a dir, d'exaltació d'un passat falsejat. Segons aquesta percepció, el nen —un nen estereotipat i fals— és només un ésser negatiu ple de defectes, el qual és comparat constantment amb l'adult, acabat i perfecte, que encarna el resultat d'una conducta obediència a les diverses providències proposades; les actituds preferides són les que posen de relleu les limitacions del subjecte; els valors són els de submissió i adaptació a unes normes collectives i es refereixen a una realitat reconoscible malgrat el seu falsejament.

En les B és fonamental la sobrevaloració del personatge-nen; no en va el grup-banda és el més freqüent entre els primaris. Un món a la mesura del nen i cimentat sobre dues activitats exclusives: el joc i l'aventura. Les referències a la societat són quasi absolutament absents; les actituds fonamentades són les que posen de relleu les capacitats i les possibilitats del protagonista, però sempre en un medi sense el més petit referent real. Els valors són individuals, d'independència i activitat.

En els dos casos, qualsevol semblança amb la realitat que el nen-lector-aprenent viu quotidianament és pura coincidència... com en els llibres.

A tall d'inconclusió

De manera ràpida, atapeïda i incompleta, hem pogut veure com l'ensenyament de la lectura es pot convertir també en una selecció de la realitat que l'educador decideix —de bona fe, per descomptat— que el nen ha de conèixer i quina se li ha de prohibir.

Aquest article no conté cap altra proposta que la de mantenir l'esperit crític suficient per tal de no ser víctimes de qualsevol forma de fiscalització de les consciències infantils, bastant pressionades ja per la realitat no escolar.

Una de les formes més subtils i més instal·lades en les consciències dels ensenyants és la de la recerca inútil d'una neutralitat impossible, la qual es refugia en la mentida o en l'ocultació.

L'únic camí possible es troba, i és una opinió, en el fet d'acceptar aquesta impossibilitat i, amb aquesta acceptació, oferir al nen-aprenent les eines pertinents perquè descobreixi científicament el món que l'envolta amb tota la seva imperfecció i grandesa. Només aleshores llegir pot ser un exercici d'aprenentatge escolar i també de llibertat. ■

1. V. ROBERT ESCARPIT, *La Revolución del libro*, Alianza Editorial-Unesco, Madrid 1968.

2. Aquesta investigació la vaig dur a terme el curs 1972-73 al Departament de Sociologia de Rosa Sensat; va comptar amb el generós ajut de la Fundació Jaume Bofill. A uns anys de distància vull agrair a tots les crítiques rebudes, les quals em van ajudar a perfilar el treball.

CULLERA de SOPA

A mesura que el nen creix va desenvolupant el seu llenguatge. El seu progrés va estretament lligat a les estructures lògiques del seu pensament. Així veiem que el seu vocabulari s'omple dels noms de les coses i també dels noms dels accidents de les coses, i de totes aquelles paraules que l'ajuden a situar-los en l'espai i en el temps.

L'objectiu d'aquesta col·lecció no és altre que el de postar al món dels contes aquelles vivències que el nen està fent seves amb els exercicis sensorials —mesura i forma—, d'orientació en l'espai i en el temps, i de quantitat, que les escoles proposen als infants en aquesta primera edat per assegurar-los-hi així aptituds bàsiques indispensables en els seus posteriors aprenentatges escolars.

Programació i textos
M. Àngels Ollé

exercicis sensorials, d'orientació i de quantitat, per a infants de 4 a 6 anys

Sèrie A — MIDES

Il·lustracions de Pere Prats Sobreperè

- (en preparació) EL FORAT (gran i petit)
 84-246-0302-8 LA CAPSA (gran, mitjà i petit)
 84-246-0303-6 LES MANS (llarg i curt)
 (en preparació) LES SABATES (ample i estret)
 » ELS GEGANTS (alt i baix)
 84-246-0306-0 RATLLES (gruixut i prim)

Sèrie B — FORMES

Il·lustracions de Pere Prats Sobreperè

- (en preparació) EL CERCLE
 » EL QUADRAT
 » EL TRIANGLE

Sèrie C — TEMPS

Il·lustracions de Fina Rifà

- (en preparació) EL DIA I LA NIT
 » LES PARTS DEL DIA
 » LES HORES DEL DIA
 » ELS DIES DE LA SETMANA
 » LES ESTACIONS
 » ELS MESOS DE L'ANY
 » QUAN ERA PETITA (abans, ara i després)
 » LA FAMÍLIA MASSATARD (aviat i tard)
 » EL POBRE PAGES (ahir, avui i demà)

Sèrie D — ESPAI

(9 títols en preparació)

Sèrie E — QUANTITAT

(15 títols en preparació)

Llibres de 18 pàgines, de 20×17 cm, a tot color, cada un, ptes. 50

6. Quelcom sobre alfabetització a "La Mina".

per Francesc García de Haro

A la declaració final de la darrera Escola d'Estiu i al capítol 4t. article 7è., s'analitza com «l'Educació permanent d'Adults implica un constant desenvolupament de l'esperit crític, la capacitat de discussió i la capacitat de decisió enfront a l'entorn social concret on l'adult ha d'ésser agent de transformació dins la collectivitat».

A l'escola d'adults «Manuel Fernández» de la Mina (St. Adrià), modestament, podem dir que s'ha intentat lligar l'aprenentatge del llenguatge lletrat amb aquest «constant desenvolupament de l'esperit crític, la capacitat de discussió i de decisió» enfront de l'entorn social concret d'aquest barri que al cens del 75 dona l'índex d'analfabetització més alt de la província (27,8 % dels censats s'autoconfessen analfabet; quants més a la realitat?).

1. CONDICIONAMENTS PSICOSOCIALS D'AQUEST BARRI

Quan el 45 % dels homes i el 53 % de les dones afirmen —en una consulta amb una mostra de 400 enquestats, sobre 15.000 habitants— no haver anat mai a escola, quan el 71 % dels homes i el 63 % de les dones van començar a treballar abans dels 14 anys, i finalment quan el 26 % d'homes i dones que havien anat a escola, van abandonar-la abans dels 10 anys, o entre els 11 i els 13, el 35 % dels homes i el 39 % de les dones, hom comprèn com la població adulta de «La Mina» —evidentment sense ser-ne ella responsable— arrosega un handicap cultural important que lògicament repercuteix després en el comportament social. El 45,2 % dels adults provenen d'Andalusia, i sols el 28,2 % (els més joves) han nascut a Barcelona. Sens dubte a les contradiccions del camp andalús es deu en

gran part aquesta situació que fins i tot va fer venir a peu des de Cadis fins aquí, a més d'un veí.

2. LA INICIATIVA DE L'ESCOLA D'ADULTS

Es primer al si de la vocalia de cultura de l'Associació de Veïns i després de manera independent que aquesta escola ha cercat l'autogestió dels alumnes i animadors en ordre a: 1. aconseguir locals i finançament de l'ajuntament de Sant Adrià, per poder néixer; 2. iniciar, amb l'ajut pedagògic de Rosa Sensat i en el marc de referència del moviment unitari de mestres estatals, la coordinació amb una dotzena d'escoles d'adults de la perifèria de Barcelona, situades a d'altres barris-lumpen, en ordre a afrontar collectivament les contradiccions entre l'Espanya real i l'Espanya oficial: aquesta última havia afirmat —per decret— ja l'any 1973 que no quedaven analfabet, i a la LGE prometia una Educació Permanent encara per encetar.

3. PARAULES DESAFIANTS

Davant d'aquests condicionaments i com a alternativa específica cultural aquesta escola ha intentat de lligar, dèiem, l'aprenentatge del llenguatge lletrat amb el fet que la mateixa escola sigui instrument de lluita per afrontar aquesta realitat.

Potser les 13 paraules «desafiantes» —en llenguatge de Freire— que seguidament analitzarem breument des dels seus diferents punts de vista han estat el desllorador d'aquest intent de lligar aspectes acadèmics amb aspectes reivindicatius.

GRÁFIC - 1

	<i>situació desafiant</i>	<i>aprenentatge consonants</i>	<i>complexitat sil.làbica</i>	<i>accions realitzades</i>
mira	¿por qué nos han traído a la mina?	m n	directa	promover un debate -en el CCC de la zona- sobre "¿cómo entendemos la cultura?"
peseta	¿qué le pasa a este vecino?	p s t	directa	hacer una carta al ministerio de trabajo para que la escuela atienda también a parados
médico	¿cómo nos sirven los médicos del seguro? ¿por qué?	d ca co cu	directa	participar en la campaña pro ambulatorio
navaja	¿cuándo has visto casos como este? ¿en qué has pensado?	v j	directa	en el plano de la mina hacer un estudio de los bares, abundantes, y la falta de otros comercios necesarios
chavala	¿hay trabajos propios para las mujeres? ¿qué no pueden hacer éstas y los hombres sí?	ch l	directa	escribir carta de adhesión a M. Angeles Ribas, de un barrio vecino
REZO	¿para qué nos sirve eso de rezar?	r z	directa	asistir a unos encuentros sobre fe y compromiso político
golfo	la gente nombra despectivamente a los chicos del barrio ¿por qué?	ga go gu	directa	campana de opinión pública respecto a la película "Perros callejeros" que allí se rodaba

	<i>situació desafiant</i>	<i>aprenentatge consonants</i>	<i>complexitat sil.làbica</i>	<i>accions realitzades</i>
quiosco	hay quien lee cada día en la prensa lo que pasa en el mundo ¿por qué?	que qui	inversa	traer a un periodista para hablar de la información
andalucia	si pudieras ¿volverías a tu tierra?	ce ci	cons + voc + voc	escribir una carta a un familiar de allí
fernandez	¿por qué mataron a Manuel Fernández Márquez en la Térmica de St. Adriá?	f -r-	cons + voc + cons	debate sobre sindicalismo
asamblea	¿cómo conseguir la unión de todos?	b	cons + cons + voc	analizar marcha asociación vecinos y apuntarse activamente
exigimos	¿por qué nos dijo el alcalde que no estaba bien "exigir" la escuela y que había que "suplicarla"?	x ge gi		exigir al ayuntamiento que asuma el problema de la alfabetización (además del M.E.C.)
guitarra	diferencia este grupo de otros que estuviesen viendo la tele	que qui rr		compromiso de hacer la película para el barrio "Los tarantos"

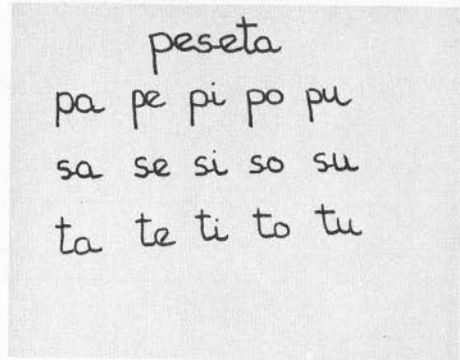
El «desafiament» que contenen prové:

1) D'haver estat trobades a partir de *l'univers temàtic* (el conjunt de temes que es viuen més) corresponent a la barriada.

2) *Comporta la utilització d'un mètode psicossocial* en el qual la imatge gràfica suggerent d'aquestes situacions desafiantes es presenta unida als grafismes de la paraula corresponent.

3) *I arrossega a l'acció*: no podent quedar indiferent davant seu, el petit grup de classe (màxim 15 persones animades per un coordinador dialògic) pot passar a l'acció amb una certa facilitat per tal d'afrontar amb d'altres —associacions de veïns, coordinadora de mestres de zona— la solució del problema o, si més no, el seu correcte plantejament.

Cada consonant novament presentada es lliga amb les vocals —que s'hauran après en una de les primeres sessions—, re-creant seguidament paraules.

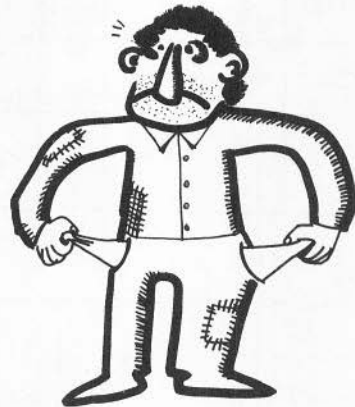


4. TÈCNiques DE LECTURA I ESCRIPTURA

Cal situar unides en una mateixa sessió la lectura i l'escriptura, gràcies a uns grafismes molt senzills a partir dels quals serà fàcil, al seu temps, el pas a la lletra d'impremta (cap a la trentena sessió, després d'haver fet les 13 paraules, es pot llegir amb un projector d'opacs trossos de la premsa del dia, per exemple).

a) Lectura

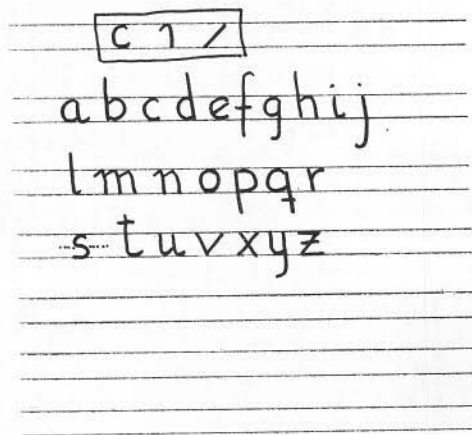
Després de posar en comú allò que suggereix la paraula «desafiant» s'explica com, precisament en aquells signes que veuen al costat del dibuix, hi ha escrita la paraula «desafiant». Després es pronuncia globalment, amb la mirada sobre les lletres. Finalment, es llegeix a trossos.



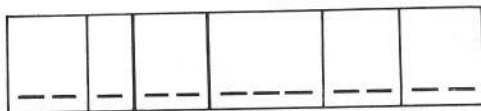
b) **Espectura**

Tots els grafismes queden reduïts a combinacions de tres elements: mitja lluna, ganxo i recta. L'adult, que coneix el significat de moltes paraules, avança ràpidament en una escriptura correcta, lligada i (gràcies a una pauta de recolzament) recta i igual. El pas a la cursiva serà més fàcil després. Igualment, al seu dia, aprendre les majúscules.

Davant la dificultat de l'adult a col·locar els diferents signes al paper, l'animador col·loca a la pissarra els seus espais



i buits corresponents; ell només ho omplirà un cop els alumnes ho hagin posat bé:



espais per posar: voy al mercado

Pel que fa a la pronunciació andalusa, per exemple de la «ce, ci-se, si», tot i que indicarem «com els que manen volen que escrivim» (posant a la pissarra la forma «correcta») deixem bastant d'espontaneïtat a uns adults que necessiten, abans que res, comprovar el seu èxit en l'escriptura del que diuen. Després d'haver après la primera paraula ja és bo d'inventar frases i escriure-les (així, amb «mina», una dona va inventar «amo a mi nene»).

6. A TALL DE BALANÇ

No sabem ben bé quin és el valor més positiu de l'experiència. Però, sens dubte, té relació amb el «tocar fons» en el si de les riqueses que la cultura del poble posseeix. De vegades aquest té una consciència «màgica» o «ingènua» de les coses, però de vegades el seu esperit crític és capaç de les més lúcides anàlisis, com en el cas d'aquell participant que va escriure, quan ens preguntàvem per què queden tants d'analfabets: «si no savemo de leie nos roban mas». El defecte més gran és la manca de planificació. Calen noves estructures per poder endegar-la! ■



exigimos

7. Bibliografia a l'abast.

General

BANDET, J., *Aprender a leer y escribir*, Col. «Educación», Ed. Fontanella, Barcelona 1974.

Sota aquest títol es presenten quatre textos diferents d'un grup d'inspectors francesos. El conjunt queda lligat a la primera part «Para comprender el lenguaje escrito», que exposa, basant-se en Piaget i Wallon, tots aquells aspectes que convé tenir en compte per introduir el nen en la lectura. Aquests aspectes, que es desenrotllen en les altres parts del llibre, són:

1. Utilitzar diversos signes que permetin la comunicació (segona part: «Del lenguaje gestual al pictograma»).

2. Haver adquirit el llenguatge oral, que significa això i el pas a la llengua escrita (signes alfabètics) (tercera part: «Del gorgo y los garabatos al lenguaje y la escritura»).

En aquesta tercera part s'han adaptat perfectament al castellà l'estudi de la fonètica.

La quarta part tracta l'aspecte psicològic de l'aprenentatge de la llengua escrita (són interessants els aspectes sobre «visió, reeducació i ortografia») basat en el test «Bateria predictiva» (publicat per A. Inizan, *Cómo enseñar a leer*, Col. «Aprendizaje», Pablo del Río, Madrid).

La cinquena part («Una nueva visión de la lengua escrita») resumeix les tres primeres parts.

Finalment un breu apèndix precisa l'ús d'alguns termes.

La traducció sembla correnta (és d'agrair l'esforç d'adaptació de la part fonètica), però el lector ha de tenir present que quan diu «espanyol» a l'original deia «francès» i que quan es parla de «llengua materna» es refereix a l'oficial, sense plantejar-se cap més problema, raó per la qual a casa nostra pot induir a error.

BUSH, W. J., GILES, M. T., *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*, Col.

«Educación», Ed. Fontanella, Barcelona 1974.

Els professors nord-americans, autors d'aquest llibre, proposen una sèrie d'exercicis per detectar i identificar les dificultats lingüístiques d'alguns nens; els exercicis estan agrupats segons els problemes que intenten resoldre i per nivells (de primer a vuitè grau que corresponen a l'EGB d'aquí).

Els aspectes que es treballen per graus són:

Descodificació auditiva i visual (lectura de la imatge), relacions auditivo-vocals i relacions viso-motors, l'expressió verbal i l'expressió mímica («manual» diu el traductor), la memòria de seqüències tant auditives com visuals, completar frases i dibuixos, les activitats perceptivo-motors (lateralitat, imitació, posicions en l'espai, quietud...), l'esbarjo curatiu, o millor «jocs en grup», tècniques agrupades (VATK).

Per al mestre és el llibre ideal: hi ha una gran quantitat d'exercicis, graduats progressivament per tal de resoldre una dificultat lingüística concreta. Molts d'aquests exercicis estan pensats per treballar individualment, però ofereixen moltes idees per poder-los aplicar a classe.

La traducció es confusa, o almenys no s'ajusta a la terminologia usual entre els ensenyants; en alguns llocs citen usos únicament anglosaxons, mentre que en d'altres s'ha fet l'adaptació.

Abans dels exercicis es donen les instruccions per fer-los, però no es justifica un mètode determinat.

El test ITPA, que els autors del llibre passen abans de fer aquests exercicis, es troba al mercat en anglès. N'hi ha una traducció al castellà ciclostilada, realitzada al Laboratori de Psicometria i Psicodiagnòstic del Departament de Psicologia de la UAB. Actualment està també en observació una traducció i adaptació al català per R. Canals i J. Franch. L'aplicació d'aquest test és possible de fer-la a l'escola, però per passar-lo cal personal tècnic.

L'aprenentatge de la llengua és el tema central d'aquests llibres de Freinet. Com fer que aquest aprenentatge sigui experimental, fruit d'una investigació que el nen duu a terme.

Aquesta és la gran qüestió. És evident que la primera cosa que ens caldrà plantejar és que l'aprenentatge d'aquest instrument de comunicació no pot anar deslligat d'un context general que el condicionarà enormement i és el marc en què es desenvolupa la persona.

L'entorn del nen és tot allò que té una influència en ell i és a partir dels interessos i necessitats que aquest entorn li provoca que serà capaç de plantejar-se el domini d'uns o altres instruments.

És evident que el problema del mètode a seguir en l'aprenentatge de la llengua no pot anar deslligat d'aquesta visió general d'allò que és el nen i com se situa davant l'aprenentatge.

L'experimentació en el terreny dels seus interessos ens porta a veure quin tipus d'experimentació serà possible en el terreny de la llengua. Freinet planteja la introducció d'un instrument, la impremta, que d'una forma natural permet que els nens busquin el domini de la llengua. Crec que la impremta i els sistemes d'impressió de la llengua, donen al nen una dimensió real del què es la llengua escrita, i l'estimulen de cara a dominar aquest estri de comunicació.

La llengua escrita li ha de servir per retenir allò que li interessa, per fer arribar als altres, llunyans, a qui no arriba amb la parla, allò que vol comunicar.

Cada mestre llegint aquests llibres veurà que els arguments en la defensa d'un aprenentatge natural de la llengua són clars i contundents, però el problema l'haurà trobat en l'aplicació concreta en el marc de la classe.

Caldrà, doncs, que en primer lloc analitzi les condicions dels alumnes que l'envolten i vagi trobant amb ells aquells instruments que estimulin l'aprenentatge sense por als nous mitjans i a les noves descobertes que es plantegin en el trencament de les pautes establertes.

La revolució que va significar el text lliure, amb la introducció de la impremta a l'escola, encara està per fer a molts llocs. I no crec en un text lliure més o menys condicionat. El text ha de ser fruit

d'una necessitat que té el nen d'expressar allò que sent, allò que pensa.

I per això li cal un ambient favorable que li permeti manifestar-se i que es faci ressò dels seus interessos i estimuli el creixement.

Cada un d'aquests tres llibres aprofundeix en un aspecte del que Freinet va dir-ne «Mètode Natural»:

L. BALESSE, C. FREINET, *La lectura a l'escola mitjançant la impremta*, «Biblioteca de l'Escola Moderna», Ed. Laia, Barcelona 1973.

Fa una defensa del mètode global i del seu enfoc com a aprenentatge natural i espontani, i presenta la introducció de la impremta a l'escola amb tota la seva tècnica.

C. FREINET, *El text lliure*, «Biblioteca de l'Escola Moderna», Ed. Laia, Barcelona 1975.

Exposa com avançar en la consecució d'una expressió lliure tot donant a l'alumne mètodes de reelaboració i perfeccionament del text que realitza.

C. FREINET, *El mètode natural de lectura*, «Biblioteca de l'Escola Moderna», Ed. Laia, Barcelona 1974.

Fa un planteig general del mètode i les seves bases, analitzant tots els aspectes del tractament de la llengua a l'escola, com iniciar l'aprenentatge de la llengua parlada, llegida i escrita, sense oblidar la gramàtica i l'ortografia, i el seu tractament en un marc d'adquisició natural.

Crec que amb això solament encetem el tema. Aquests llibres no haurien de ser una solució per als mestres que els llegeixen sinó una crida a revisar i canviar tot allò que cadascú fa, sense subjectar-se a mètodes establerts sinó intentant experimentar tot allò que serveixi d'instrument per l'adquisició racional de la llengua.

Montserrat CAMPS

Montessori

Maria MONTESSORI, *El niño*, Ed. Araluce, Barcelona, 1937.

El capítol XIII explica bastant minuciosament tota la importància que té l'educació de la mà com a instrument de la intel·ligència. El seu domini, habilitat, precisió són necessaris al nen com a preparació de l'aprenentatge de l'escriptura.

Al capítol XXVI l'autora explica l'èxit que tingué la seva intuïció de proporcionar als nens els elements necessaris perquè fessin la correspondència entre signe i so, és a dir, perquè arribessin al llenguatge escrit.

Al capítol següent explica com al cap de sis mesos aquells nens compregueren el que era la lectura associada a l'escriptura a partir d'interpretar i executar ordres que ells escrivien en unes targetes, per exemple: vine, obre la porta... Això els produïa un gran goig i era motiu d'un progrés notable.

E. M. STANDING, *La revolución montessori en la educación*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1973.

El llibre està dividit en quatre apartats. En el 1r., anomenat «Principios fundamentales», es fa una breu exposició de quin és el període sensitiu més apropiat per a l'adquisició de la fonètica d'una llengua i de com cal aprofitar-lo; també de quins són els altres moments adequats per a l'aprenentatge de l'escriptura i de les lleis de la gramàtica més tard.

Al 2n. apartat, «El Montessori ilustrado», estudia una mica més detalladament, ajudat per fotografies dels exercicis típics, com per mitjà de l'educació del tacte, que respon a una urgència natural de la primera edat infantil, el nen arriba a aprendre les formes de les lletres al mateix temps que n'aprèn el so per després reproduir-ho al paper o a la pissarra, tot això si al mateix temps va formant paraules amb un alfabet mòbil, cosa que li permetrà resoldre les dificultats ortogràfiques que se li presentin.

Seguint aquests passos el nen arribarà a escriure als quatre anys o quatre i mig.

Al 3r. apartat, «Los menores de cinco años», explica com un cop adquirida l'escriptura es passa simultàniament a la lectura mitjançant una colla d'exercicis consistents en jocs de targetes amb ordres que s'han d'executar, dictats, targetes amb jocs de les relacions existents en els components d'una frase, etc.

Leonor SERRANO, *El método Montessori*, Ed. Losada, Buenos Aires.

Aquest llibre exposa molt breument l'aprenentatge de la lectura i escriptura. De primer l'escriptura al jardí d'infants, a partir de la preparació sensorial, amb els exercicis d'educació del tacte, passant per l'educació dels moviments de la mà i el treball de resseguir els cartronets amb lletres de paper de vidre al mateix temps que es pronuncia el so corresponent. Aquests exercicis han d'anar acompanyats alhora de la precisió en el traç que s'adquireix dibuixant i omplint unes formes delimitades.

Quan el nen ha arribat a un grau intens d'exercitació, sorgeix espontàniament el «fet d'escriure». El nen descobreix que en sap i es llença a omplir pissarres i fulls amb tot de paraules.

Pel que fa a la lectura, és a partir de la relació: so-grafia que repetida unes quantes vegades, cada cop més depressa, el nen arriba a descobrir-ne el sentit i reconeix la paraula.

Els procés per tant es resumeix en: 1, preparació de la mà a partir dels exercicis sensorials; 2, precisió i domini de l'estri: llapis... amb el dibuix regular, espontani i de les lletres, i 3, interpretació de la lectura.

En segon lloc el llibre exposa una visió resumida de l'ampliació del mètode a partir dels 7 anys (Ensenyament Primari) mitjançant la lectura i execució de les ordres o accions que els nens han de dur a terme, si han entès el que hi ha escrit en una sèrie de targetes ordenades per dificultats de vocabulari. Exposa també l'aprenentatge de la composició de les paraules amb prefixos, sufixos i tot allò que les modifica. Analitza igualment la composició de les frases.

Maria MONTESSORI, *El método de la pedagogía científica*, Ed. Araluze, Barcelona 1937 (3.^a edició):

Aquest és el llibre bàsic per a comprendre què és el mètode Montessoria en la seva totalitat. Després d'uns primers capítols en què es fa una exposició dels principis generals, explica en els successius cada un dels aspectes de l'ensenyament i el seu material corresponent. En els capítols XV, XVI i XVIII, Maria Montessori exposa molt detalladament tot el seu mètode d'aprenentatge de l'escriptura i la

lectura que ella anomena «el llenguatge gràfic».

Els trets fonamentals d'aquest mètode són:

És FONÈTIC, és a dir està basat en la transcripció directa dels sons pronunciats. D'aquí la importància d'una pronunciació correcta.

És ANALÍTIC, és a dir fa «l'anàlisi» de tots els sons que componen una paraula, i ensenya al nen la lletra o «grafia» que correspon a cadascun, relacionant so amb grafia i viceversa (escriptura i lectura).

ESTA BASAT EN LA MOTRICITAT I L'EDUCACIÓ SENSORIAL, i així cada lletra s'aprèn a base de «tocar-la» és a dir fent el moviment de resseguir-la amb 2 dits amb el mateix moviment que farà el nen per escriure-la.

SEPARA LES DIFICULTATS, i presenta una sèrie d'exercicis diferents per a treballar cadascuna d'elles:

Dificultat de captació de tots els sons que fem per a pronunciar un mot. Hi ha uns exercicis orals perquè el nen s'hi fixi i els descobrixi un per un.

Dificultat gràfica, primer de domini del llapis, treballada amb uns exercicis especials (sanefes, encaixos...), i després d'escriptura de la lletra, treballada amb el moviment de «tocar-la» i repetirla en una pissarra.

Dificultat memorística de conèixer el so corresponent a cada grafia i viceversa, treballada repetint el so, en la forma que en llenguatge montessorrià s'anomena «la lliçó».

Dificultat de comprensió o de composició de paraules, treballada amb un material especial de lletres soltes amb les que el nen «compon» una paraula o frase que se li dicta molt a poc a poc fent ressaltar cada so, i després «llegeix» pronunciant cada lletra que ha posat. Aquest exercici de *compondre* ve a ser el punt culminant de la preparació.

En efecte, fins aquí s'ha treballat el domini de tots els elements necessaris per escriure. El procés final, L'EXPLOSIÓ DE L'ESCRITURA, no és més que el resultat de tots ells: el nen agafa un paper i un llapis i escriu el que ell vol, vocalitzant-ho a poc a poc, i dibuixant totes les grafies del que diu. De repent se sent en possessió del «secret», capaç d'escriure el que pensa, i sempre per tal que un altre ho llegeixi.

Un xic després, però quasi simultàniament, es produeix la descoberta de la lectura, per la qual el nen és capaç d'entendre qualsevol text escrit, si en coneix totes les lletres i ha captat el secret de confegir-les.

Aquí hi ha una *dificultat de síntesi* dels sons reconeguts, que es treballa amb uns exercicis de llegir mots i posar-los al costat del objectes corresponents, i finalment de llegir «ordres» que el nen ha d'executar en comprendre-les.

Per sobre de totes les característiques esmentades, potser les més importants són aquestes dues:

Tant la lectura com l'escriptura 1r. són uns fets de COMUNICACIÓ amb un altre, i per això es basen fonamentalment en la COMPENSIÓ d'allò que es llegeix (el que un altre em diu) o del que s'escriu (per tal que un altre ho llegeixi).

2n. Són per al nen el moment d'entrada en el món de la comunicació dels adults, a partir de quelcom que ell ha aconseguit, amb esforç i tempteig, fins a trobar-ne el «truco». Són, en definitiva, una autèntica DESCOBERTA.

M.ª A. Canals i E. Valeri

Chiara Saraceno
**EXPERIENCIA Y TEORÍA
DE LAS COMUNAS INFANTILES**
pròleg de J. M. Carandell

Max Pagès
**LA VIDA AFECTIVA
DE LOS GRUPOS**

Alberto Moncada
EDUCACIÓN Y EMPLEO

Renzo Titone
BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN
pròleg de Joan Mestres

Bernardette Delarge
VIDA, AMOR Y SEXUALIDAD
Quaderns d'educació sexual
per adolescents



editorial fontanella
escorial 50 | barcelona 12

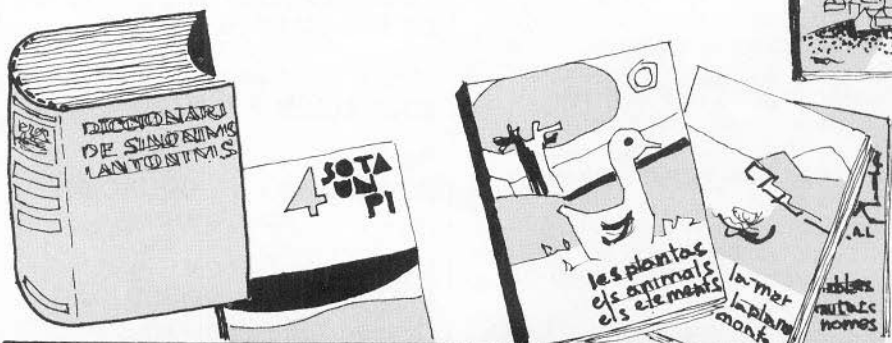
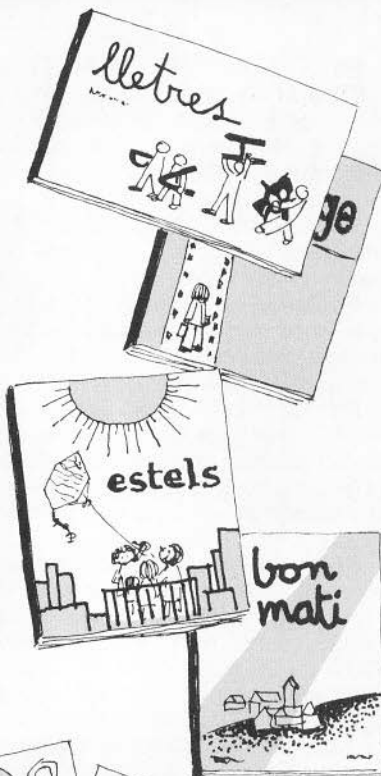
ESCOLA EN CATALÀ

PRIMERS LLIBRES PER A L'E.G.B. EN CATALÀ
 APROVATS PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

SÈRIES GRADUADES - E.G.B.

Llenguatge i Lectura

	Ptes.
Lletres (5-7 anys). Ymbert	110
Comencem a llegir. Garriga.	
1. Beceroles (5-7 anys)	120
2. Estels (7-8 anys)	125
Històries del meu país (9-11 anys). Bagué	100
Quatre sota un pi (8-10 anys). Mathieu	125
Bon matí. Primer llibre de llenguatge (6-8 anys).	
Sorribas/Ruiz Calonja	160
Guiatge (10-14 anys). Martorell	220
Selecta de lectures (10-14 anys). Martorell	
1. Les plantes, els animals, els elements (4rt i 5è)	125
2. La mar, la plana, la muntanya (5è i 6è)	125
3. Els pobles, les ciutats, els homes (7è i 8è)	125
Diccionari de sinònims i antònims. Pey	700
Diccionari de sinònims i antònims. Pey.	
(Ed. econòmica)	300
Breu diccionari ideològic català. Romeu	300
Català bàsic. Llobera	100
Pràcticas de catalán básico. Llobera	150
Clave de ejercicios	50



EDITORIAL TEIDE, S.A.

Tel. 93/250 45 07 - Viladomat, 291 - Barcelona-15



CLASSE COL·LECTIVA DE LECTURA A 1r. D'EGB

Així és com fem una classe col·lectiva de lectura amb nens de 1r. d'EGB a l'Escola Ton i Guida de Verdum (Barcelona).

Breu presentació de la classe

El primer nivell té 34 nens i nenes, la majoria castellano-parlants; es donen alguns casos de nens amb mare catalana i pare castellà o a la inversa. L'escola té ambient català però, a causa de l'ambient del barri, la llengua predominant en aquesta edat continua sent el castellà. Només hi ha 5 nens catalano-parlants.

Creiem que és imprescindible que el nen trobi a l'Escola la seva llengua emprada com a mitjà de comunicació i vehicle d'ensenyament i molt més en el moment de l'aprenentatge de la lectura i escriptura, ja que aquests aprenentatges no deixen de ser artificials per als nens i només poden tenir sentit partint d'una comprensió autèntica i d'un lligam amb la seva vida.

Com ho resollem concretament a l'Escola? Nens catalans i castellans, mestre catalana!... Procurem que l'important sigui l'espontaneïtat, la naturalitat; cadascú s'expressa en la seva llengua i els altres procuren entendre'l... L'aprenentatge de la lectura i escriptura cadascú el fa en la seva llengua. (Més que del concepte de llengua materna partim de quina és la llengua que parla el nen, la que té estructurada, per l'ambigüetat abans esmentada.)

Les activitats que fem són molt variades. Els nens que vénen de Parvulari han treballat en sistema Montessori i per tant han disposat d'un material individual en la seva pròpia llengua. A 1r., a partir del text lliure treballlem els aspectes fonològics i semàntics; també a partir dels centres d'interès i temes d'Experiències, Biblioteca (lectura de llibres del col·lectiu de la classe, etc...). Però un dia a la setmana fem classe col·lectiva de lectura, és a dir, tots tenen el mateix text: CHIRIBIT per als nens de parla castellana i LES COSES DE CADA DIA per als de parla catalana.

El fet de treballar junts un mateix text acostuma els nens a participar d'un treball col·lectiu; al llarg dels dies seguim la vida dels personatges del conte i la relacionem amb la nostra.

Organització del treball: Exemples pràctics

El treball l'organitzo de la següent manera: El grup de catalans rellegeixen el fragment que treballarem aquell dia i fan algun exercici escrit mentre jo treballo oralment amb els altres. Quan acabem invertim els termes: treball oral català i escrit castellà.

36 Lliçó pràctica del llibre CHIRIBIT: pàgines 10 i 11

Vocabulari

Escric a la pissarra les paraules difícils o noves que van sortint a la conversa: adivinanza, velada, hoja-ojo, alejar...

Conversa

A partir de l'observació de les il·lustracions anem preparant el tema; serveix per relacionar la lectura amb la vida del nen i per preparar la comprensió i les dificultats mecàniques.

¿Quién hay en el primer dibujo? ¿Están contentos o enfadados?

¿Qué tiene papá en las manos? ¿Qué hay en los libros? ¿De qué color son las hojas? ¿De qué color son las letras? ¿Por qué llama flores a las letras?

¿Qué tiene mamá en la mano? ¿Para qué sirven las tijeras? ¿Qué ruido hacen al cortar? ¿Qué hace Teresa con el peine?

¿Qué ruido hace el camión de Juan? ¿Y para avisar qué hace?

¿Te gusta la muñeca de Nina? ¿Cómo se llama tu muñeca?

¿Qué hacen el perro, el gato y el ratón?

¿A qué juegan todos en esta casa? ¿Te gustan las adivinanzas?, etc...

Lectura-Representació

Repartim entre els nens els personatges d'aquest fragment.

Cada u llegeix l'endevinalla que li correspon i els altres juguen a endevinar la resposta (com que s'ha treballat molt la comprensió anteriorment l'entonació ha de sorgir natural i adequada al personatge.)

Comentem les comparacions que estableixen les endevinalles.

Juguem a explicar i inventar endevinalles que es proposen mútuament. Aquí intervé un component del folklore popular i també la creativitat dels nens.

Treball escrit col·lectiu

Cada nen escriu en una fitxa el text d'una endevinalla i, en una altra, hi escriu i dibuixa el resultat. Les guardem en un fitxer i en altres moments serveixen per realitzar, individualment o en grup, exercicis d'aparellament, comprensió de lectura, memorització...

Las adivinanzas de la velada

Dice papá

-Mis hojas son blancas,
mis flores son negras.
Quien a mi me mira
muchas cosas lee.

Dice mamá

-Las patas delante
los ojos detrás.
Yo canto cortando.
Mi canto es: -Ris, ras.

Dice Eeresa:

-Si tú estás despeinada
con mis cien patitas te peinaré.
¡Ay! ¡ay! ¡ay! ¡ay!
Ya te peiné.

10

Dice Juan:

-Yo no tengo patas,
tengo cuatro ruedas.
Si digo: "Mec, mec",
los niños se esperan.

Dice Nina:

-Una muñeca,
la más bonita,
una muñeca,
la mía.

Adelaida no dice nada.

¿Cómo va a decir nada
si es una muñeca?
Pero Adelaida mira
hacia aquel rincón.



Allí en aquel rincón
hay otra reunión
que no es de familia.

-Tengo cuatro patas
y mi amigo es Juan.
Yo digo: "guau-guau"
y Miau-miau se aleja.

-Tengo cuatro patas
y mi amiga es Eeresa.
Yo digo: "Miau miau"
y el ratón se aleja.

-Tengo cuatro patas;
amigos no tengo.
Yo no digo nada
y me como el queso.



Exercicis individuals

Donar-los el resultat d'alguna de les endevinalles i que ells escriguin el text. Pas invers als anteriors.

Contestar les següents preguntes:

¿De quién es amigo quien dice miau-miau?

¿Quién hay en la reunión de familia?

¿Quién hay en la reunión que no es de la familia?...

La Marta para taula.

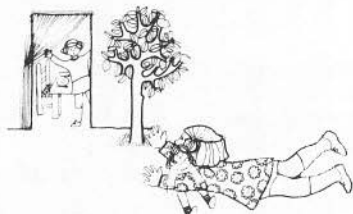
La Marta crida:

-Tomàs, a dinar!

-Ja vinc, Marta!

-Fina, vine a dinar!

-Ja vinc, Marta!



-No corris, Fina, no corris!

-Ai, ai!

14

-No és res, Fina,

no és res!

-Puja a l'esquena,

puja!



-Arri,

arri, tatanet!

-Més, Marta,

més.

15

Lliçó pràctica de «Les coses de cada dia»: pàgines 14 i 15

Seguim el mateix esquema que per al castellà.

Vocabulari-Construcció de frases

Parar taula, ja vinc! no és res, arri, arri, tatanet.

Observació dels dibuixos, conversa

Qui para taula? Què fa després? ¿Què contesta en Tomàs quan el criden?, i la Fina? Què li passa a la Fina? ¿Quina cara fan els germans quan cau? ¿Per què diu la Marta arri, arri, tatanet? ¿Quines altres coses podria dir?

Relació amb la vida

Per què va caure la Fina? ¿Què va fer la Marta? De debò creus que es va fer molt de mal? Per què la va pujar a coll-i-be? ¿Has caigut alguna vegada jugant? Què vas fer?...

Treball fonològic oral

Dir totes les paraules que tenen la lletra «j» del fragment. Pensar-ne d'altres. Atenció a la pronúncia castellanitzada!

Lectura-Representació

Repartim els personatges entre els nens i primer representen l'escena lliurement i després, llegint-ho.

Treball escrit col·lectiu

Refer en forma d'història, en vinyetes, i col·lectivament, el tros llegit. Enganxar-les en un mural. Cada nen dibuixa i escriu una vinyeta que després haurà de saber ordenar dins del conjunt.

- La Marta para taula.
- Surt a cridar els germans.
- En Joan deixa el camió i hi va.
- La Fina corre i cau.
- La pugen a coll; no ha passat res...

Aquest exercici resulta molt interessant de cara a treballar l'ordenació espacio-temporal. També és una forma d'iniciar els nens a una primera representació en esquemes.

Treball escrit individual

Explicar, molt breument què li passa a la Fina quan la criden a dinar.

ELS LLIBRES A L'ESCOLA

Ben segur que la biblioteca ha d'ocupar un lloc a l'escola.

El bon funcionament de la biblioteca escolar implica un llarg procés de sensibilització.

Als nens, abans que sàpiguen llegir, ja els agrada tenir llibres: els miren, els remiren i els toquen, com si la comprensió depengués d'haver-hi posat tots els sentits possibles. A vegades, si hi ha lletra, el mestre els l'explica. Saben, doncs, que aquell conte que els ha agradat tant, està també «explicat» en un llibre de l'escola. Això pot ser evidentment una bona motivació de cara a l'aprenentatge de la lectura i escriptura.

Primers contactes amb els llibres

El conte està pensat per ser explicat. Només cal recordar que els contes s'han transmès oralment de generació en generació. Així han sorgit diverses variants d'un mateix conte: segons la memòria i la imaginació del que l'explicava i els interessos de l'auditori. De la mateixa manera que, quan n'expliques un a classe, si veus els nens molt interessats, procures allargassar una mica la seqüència. De tota manera, no crec que faci cap mal als nens llegir-ne algun de tant en tant. És clar que en triarem un de curt, amb un llenguatge a l'abast del nen, que no li dificulti la comprensió. Més que res, la lectura d'un conte és interessant perquè al mateix temps que descobreix el valor d'un llibre, el posa en contacte amb un llenguatge literari. Pensem sobretot en els contes recollits per en Joan Amades, els quals tenen un llenguatge tan assequible i tan meravellós. És sobretot partint d'aquestes rondalles que intentarem esbossar un pla de treball.

Podem interessar els nois pel *contingut* i per la *forma*. Treballar el contingut sol ser una feina fàcil. Aquests arguments amb tanta dinàmica, misteriosos o divertits, però sempre amb una acció i uns personatges apassionants, mantenen l'atenció de tots. Hi ha diverses maneres d'assegurar la comprensió:

- comentari del conte oralment entre tota la classe;
- representació del conte llegit;
- dibuix d'un tros del conte;
- resum del conte amb diferents tècniques: dibuix i lletra, oral...

Ara bé, si al llarg de l'escola només els introduïssim a l'estudi del fil narratiu, fariem uns lectors que, possiblement cap als 10-12 anys, llegirien literatura de la mena d'Enid Blyton, amb molta acció, poc contingut i nul valor literari.

Cal, doncs, despertar el gust per la lectura. Saber trobar en un text alguna cosa més que l'acció. Saber fer una anàlisi dels diferents recursos que utilitza l'autor. Valorar-los i prendre'ls com a model per estimular la creativitat dels nois. Cal treballar alguns aspectes com:

- frases ben resoltes;
- musicalitat del llenguatge;
- aspectes ben explicats: descripcions, etc.
- ironies;
- jocs de paraules;
- expressions i frases fetes.

Exemplificarem alguns d'aquests punts:

Frases ben resoltes: Gairebé totes les rondalles comencen amb una frase llarga, sintètica que et situa en el conte. Només aquesta frase primera ja té la virtut de fer-nos córrer la imaginació. Gairebé ja ens dona l'argument.

«Vet aquí que una vegada hi havia una princesa que no va poder dormir en set setmanes perquè una puça la picava.»

Des de frases com aquesta es poden fer exercicis de síntesi, inventar-ne un conte, anàlisi de la frase: ¿quantes coses ens explica? Podríem dir-ho més curt? ¿Podríem dir-ho més llarg?

Musicalitat del llenguatge: Moltes vegades hi ha entremig del conte —o al final o al començament— uns versets per memoritzar. Si és al mig, es sol anar repetint al llarg de la narració, convida els nens a col·laborar en el conte, repetint tots plegats aquests trossets. En general, les rimes són molt fàcils ja que juguen amb diminutius: riuet, Joanet, lloqueta, rondalleta, coseta...

*Riu riuet
¿no t'agradaria rentar la roba
del rei Joanet?*

*I el gall va fer quiquiriquic
i el conte ja està dit,
i el gall va fer cacaracac
i el conte està acabat.*

Un altre recurs molt ben utilitzat és la derivació:

«Me n'ha caigut un tros a la *caparrina*» (diu una gallina que es pensa que li cau un tros de cel al cap). O bé la rondalla que parla d'«En Bufic-buficó, d'en Fletxic-fletxicó, d'en Bevic-bevicó...».

Aquí els podem fer inventar rimes que tinguin alguna relació amb el conte. Procurar fer rimes ben variades. Si cal, per estimular-los, començarem amb diminutius, però per passar tot seguit a altres i més complexes.

Podem aplicar la derivació a substantius i adjectius per utilitzar-los en algun context.

M.^a Antònia Oliver, en el seu llibre «El vaixell d'Iràs i no Tornaràs» utilitza recursos rondallístics. Fixem-nos com utilitza la derivació: «Idò va veure que de la mar començava a guaitar caps, caparrins, caparrons, caparrots, capots, caparrots, caparrinois, caparronassos, caparrinuis i capassos fins a l'entrellum.»

Aspectes ben explicats —descripcions—: A vegades, els mestres ens hem trencat el cap per veure com podem fer treballar alguns recursos com la descripció a nens d'edats tendres. O també ens hem plantejat si era adequat començar a introduir aquestes tècniques. Les rondalles ens donen possibilitats per treballar algunes estructures sintàctiques per descriure personatges. Vegem les menes de complements nominals que utilitza:

Adjectiu: la dona *peix*
en Joan *gep*

Grups adjectivals: En Pere *sense por*
El Rei *del nas de tres pams*

Frases inserides: El Rei *Franqueta que tenia nou pams d'orelles i podia dormir dret.*

Aposició: La seva mare, *una velleta a qui el nas tocava la barbata.*

Quantificació (utilitzant aquests nombres «màgics»: el 7 i múltiples): En Set Homes i en Set Geps

i encara no acaben aquí els recursos descriptius. També utilitza la derivació:

«hi havia un gegantàs que tenia unes manasses»

per metàfora: la set nassos (per nas llarg) en Cigronet, en Patufet (per petits)

Podem procurar descriure personatges utilitzant diferents estructures. Fer canvis d'estructura per descriure un mateix personatge:

en Set Homes —l'home més alt que set homes— l'home de l'alçada de set.

Dibuixar algun personatge i descriure'l entre tots. Després inventar-ne un conte.

Ironia: Moltes rondalles comencen i acaben amb uns versets irònics que tenen com a funció introduir-nos a la irrealitat i atemporalitat de la rondalla. Són uns versos memoritzables:

*Vet aquí en aquells temps
en què els ocells tenien dents.*

*I tot això que us he explicat
ha passat i no ha passat;
si no ha passat, és mentida
i, si ha passat, és veritat.*

Aquesta mena d'ironia —sobretot la del primer versat— és de les que agrada molt als nens i que no ofereix gaires dificultats. Entra dintre l'apartat del disbarat que, com sabem molt bé, els apassiona. Seria interessant ensenyar-los a construir-ne de la seva collita.

Jocs de paraules: Els jocs de paraules són exercicis d'articulació. Ben triats, ens poden servir per solucionar algunes dificultats articulatòries.¹

Aquest és un recurs més difícil de fer servir de model de cara a crear-ne més. Però aquí cal tenir en compte els recursos que utilitzen els grups que es dediquen a muntar espectacles per a nens: Putxinellis Claca, Ara va de bo, El sac, i un llarg etcètera sortosament cada vegada més llarg. Els musiquen, hi fan acompanyaments, etc.

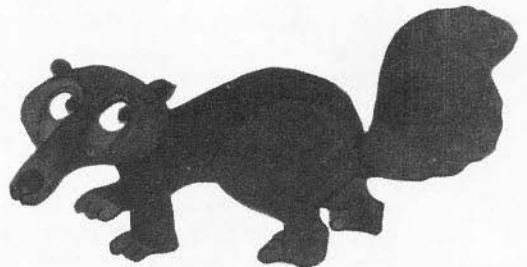
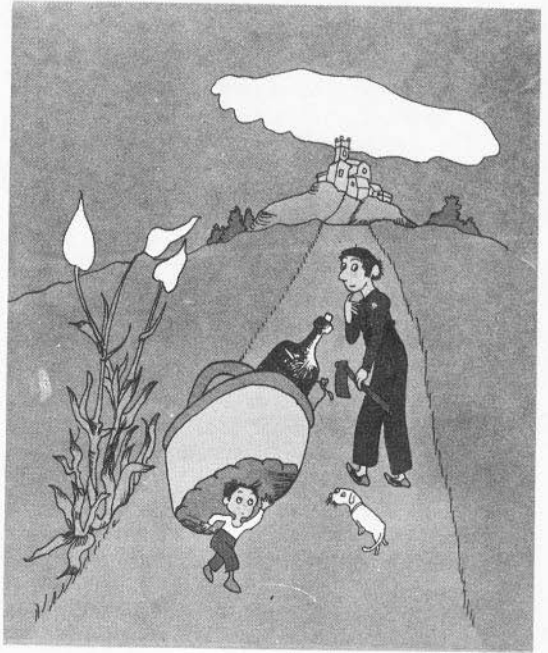
Hi ha qui afirma que els embarbussaments estan pensats, encara que inconscientment, com a exercicis fonatoris. La finalitat, doncs, és la repetició.

Queda encara tota una feina per parlar d'altres aspectes de llenguatge, com expressions, frases fetes, comparació, etc., que són aspectes que s'han d'anar treballant al llarg de tota la bàsica. Aquesta, però, és una feina llarga que no intentem fer aquí.

Hem vist, doncs, una sèrie de treballs que ens poden ajudar a la sensibilització per a la lectura i, encara, a la valoració d'una forma escrita i a l'adquisició d'uns models que faciliten la creativitat.

També hi haurà un treball paral·lel: aprendre a omplir fitxes de llibres, classificació d'aquestes fitxes, crítica i altres treballs directes tant els que es refereixen a l'estructura narrativa com al llenguatge.

Angels PRAT



1. Vegeu: «Elements per a l'estudi de les dificultats d'aprenentatge de la llengua escrita», Edicions de Rosa Sensat.



VOTEU
L'ESTATUT

Didàctica
sobre l'Estatut
d'Autonomia

A primera i
segona etapa d'E.G.B.

42 DIDÀCTICA SOBRE L'ESTATUT D'AUTONOMIA A 1a. ETAPA D'EGB

Explicar als nens de 1a. etapa què va representar l'Estatut d'Autonomia i per què ara es torna a reivindicar no és una feina gens fàcil tant per la complexitat que té en si com per les limitacions —sobretot la de l'edat— dels alumnes.

Sí que es veu clar que no s'ha d'ensenyar a 1a. etapa «la guerra dels cent anys», ni «el Colonialisme», ni «la Reconquesta», però entenem que és tota una altra cosa explicar l'Estatut d'autonomia avui al nostre país.

L'escola ha d'estar inserida al medi del nen. Veiem que per fer un ensenyament efectiu cal anar introduint el nen a l'estudi del seu entorn. Així, quan estudiem el barri, recollirem tots aquells aspectes tant geogràfics com socials, que són importants per la gent que hi viu: urbanisme, tipus de cases, estat dels carrers, equipaments, queixes dels veïns, etcètera.

Cal preguntar-nos, doncs: si l'escola ha de ser receptiva a tot allò que passa al seu entorn i que d'una manera o altra afecta la societat, ¿no ha d'introduir els alumnes a una història passada que torna a ser present?

Abans dèiem que quan s'estudia el barri no hem de centrar tot el treball en l'estudi físic, sinó també en l'humà i en les seves reivindicacions; aleshores, bé hem de treballar una història que torna a ser actualitat. Una història que es converteix en una reivindicació de tot un poble.

Presentem, doncs, aquesta didàctica que pot servir d'ajut a tantes escoles que es proposen dedicar unes classes al tractament de «l'Estatut d'Autonomia».*

Abans que tot, cal fer veure als nois la necessitat d'un Estatut. Ho farem donant una gran volta per salvar les dificultats que això comporta.

Caldria veure que tota entitat ha de tenir unes normes per regir-se. Per això, podem partir d'una escola i més concretament de la classe. Si alguns nois fan alguna activitat fora de l'escola —grup coral, excursionisme, etc...— ens servirà també per a aquesta reflexió que proposem.

Quines normes tenim a la classe (o al centre d'esplai):

- pel que fa a la conservació de material,
- pel que fa a l'ordre de la classe,
- pel que fa al treball de la classe d'organització general.

Els nens s'han d'adonar que hi ha unes normes de convivència que permeten unes feines ben fetes o mal fetes i una convivència agradable o insuportable. Aquestes normes —explícites o implícites— sempre hi són. Es podria demanar que expliquessin per escrit aquestes lleis o normes.

Hi ha escoles on les lleis o normes de la classe vénen donades per l'estructura de l'escola; en canvi, en d'altres es crea un òrgan de classe que pugui col·laborar en la confecció d'aquestes normes de conducta. Al llarg del curs les van fent i refent, canviant i variant fins a trobar aquelles que més lliguen amb la manera de ser del grup-classe.

Si la classe on treballem té un òrgan especial —assemblea o qualsevol altra cosa— repasarem les coses que hem anat canviant durant el curs.

Si la classe on treballem no té cap mena d'organització, farem un repàs de les coses que faríem d'una altra manera.

S'hi pot buscar alguna exemplificació molt general i fins i tot caricaturesca per anar tendint a una concreció.

* Els trossos de text que van en cursiva, són un recordatori històric per al mestre. Li serviran per enfocar el treball. Els trossos emmarcats constitueixen el material que els nois haurien de treballar.

Imaginem-nos que un senyor dictamina que totes les escoles hauran de fer treballs sobre el mar. Als nens que tenen el mar a 300 km., els serà molt difícil d'anar-hi per fer-ne una observació directa. Els seria més fàcil estudiar allò que tenen més a prop.

S'hauria d'organitzar una discussió: ens trobem a l'escola amb casos semblants?

- Què treballem de Ciències Socials?
- Què treballem de Ciències Naturals?
- Què treballem de Llengua?
- Quina llengua s'utilitza a l'escola per treballar?

Aquí sí que el mestre hi ha de ficar cullerada i explicar que tot i que a l'Estat espanyol hi ha pobles molt diferenciats tant per costums, com per manera de viure i treballar, com per llengua, els programes són els mateixos per a tothom. Per això hi ha crítiques a fer en els continguts de les diverses àrees.

Després d'aquest repàs, estarem en condicions d'encetar el tema de l'Estatut.

És possible que molts nois n'hagin sentit parlar. Es trobaran, però, que a l'hora de fer-ne una explicació hi tindran dificultats. Aprofitarem tot allò que hi aportin i, en tot cas, ja ho completarem o ho aclarirem.

Cal, però, seguir un fil més llarg. Més que res cal fer adonar als nois de la lluita repetida d'un poble per aconseguir unes lleis pròpies.

CATALUNYA

DIARIO DE BARCELONA — Viernes, 25 de f

En el marco del Congreso de Cultura Catalana

La Campaña por las Instituciones, un nuevo esfuerzo para la recuperación del Estatut

Dentro del marco del Congreso de Cultura Catalana, fue presentada ayer, en el Colegio de Abogados, la Campaña por las Instituciones, que pretende sensibilizar a los pueblos de los Países Catalanes en torno a la reivindicación de las instituciones autonómicas, bajo la idea de que la pluralidad de cada pueblo exige el autogobierno. La presentación fue presidida por tres de los miembros que integran el Comité Central de la Campaña: los señores Josep Andreu i Abelló, Josep Benet e Isidre Nolas. En su parlamento, el señor Andreu i Abelló explicó lo que había representado el Estatut d'Autonomia cuando fue promulgado: era la voluntad máxima del pueblo de Catalunya, afirmó, y recordó con emoción el fervor popular del día de la inauguración del Parlament en el Foc de la Ciutadella.



Este es el cartel que anuncia la Campaña por las Instituciones cuyo objetivo es la recuperación del Estatut d'Autonomia, una vez más de este modo por el Comité Central de Propaganda de la Generalitat durante la guerra civil.

Fem una mica d'història...

Tots els pobles tenen unes lleis: uns tenen unes normes que són fruit de tot un poble, i d'altres les tenen imposades. Catalunya, València i Balears en tenien unes d'elaborades al llarg dels anys, les quals tenien en compte la manera de ser del poble.

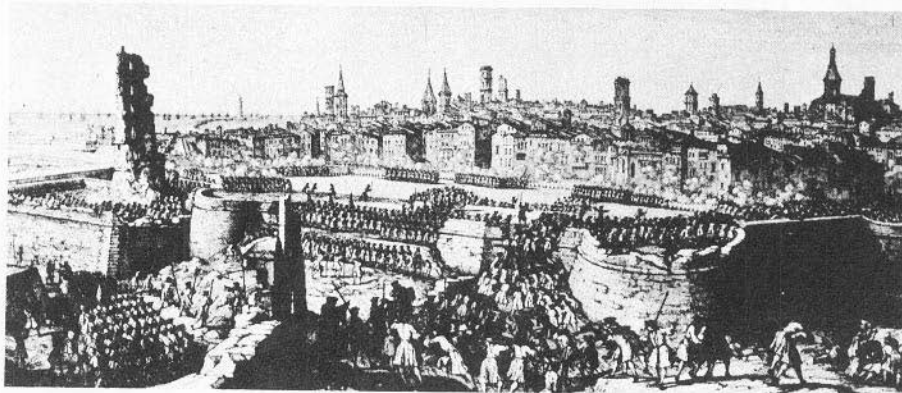
Quan l'any 1700 va morir Carles II rei d'Espanya, hi va haver dues persones que volien ocupar el seu lloc: Felip d'Anjou (francès) i Carles d'Àustria (austriac). Catalunya, València, Aragó i Balears van lluitar a favor d'en Carles. Sabien que si arribava a rei en Felip d'Anjou unificaria tot l'Estat, prescindint de les diferències reconegudes fins aleshores.

Carles estava ajudat a més a més per països com Anglaterra, Holanda, Àustria; Felip per França.

Va guanyar Felip d'Anjou que es va dir Felip V. Va anar sometent els indrets que li posaven resistència: Balears, València, Aragó. Catalunya va decidir que sempre s'oposaria al rei Felip V. Això volia dir que li declarava la guerra. Aquest era el desig de tot el poble.

Els exèrcits de Felip V van anar conquerint totes les terres catalanes. Quedaven finalment alguns indrets on hi havia encara una forta resistència, entre ells Barcelona. Tot i que no es veia cap possibilitat de guanyar, algunes ciutats com Barcelona i Solsona, van lluitar fins al final.

**Barcelona cau sota l'exèrcit Borbó l'11 de setembre de 1714.
Il·lustració reproduïda a «L'Avencç» núm. 0. Desembre 1976, pàg. 18**



L'11 DE SETEMBRE

Feia tretze mesos que Barcelona estava en setge. Finalment arribà l'11 de Setembre.

Uns 40.000 homes es disposaven a lluitar contra els catalans que defensaven la ciutat —un 8.000.

Defensaven la ciutat les milícies ciutadanes. Estaven dividits en tres grups. En un punt s'hi trobaven: flassaders, llibreters, vidriers, botiguers, etc. En un altre: sastres, revenedors. I a l'altre: escudellers, pagesos de Sant Martí, argenters i velers.

L'enemic aconseguí apoderar-se de tota la muralla des de Sant Pere a Llevant. A les cinc de la matinada la lluita s'havia estès. El monestir de Sant Pere fou pres i recobrat diverses vegades. Es combatia a les muralles, als portals de la ciutat, als carrers. Molta gent va morir.

Els barcelonins, fent un últim esforç, van passar per tota la ciutat amb les banderes de Sta. Eulàlia i St. Jordi, cridant a tots els homes útils de catorze anys per amunt.

Avançava el conseller Rafael de Casanova que duia la bandera de la ciutat i la de Sta. Eulàlia. Amb ell venien tots els ciutadans que s'incorporaven a la lluita.

La lluita va continuar. La incorporació d'homes nous va animar els barcelonins que van recuperar part dels terrenys perduts. Però va durar poc: Casanova va caure lluitant i, al cap de poques hores, queia també Barcelona en mans de les tropes de Felip V.

TREBALL SOBRE EL TEXT

- Busca al diccionari la paraula «setge», què vol dir?
- De qui estaven compostes les milícies ciutadanes? Per tant, la ciutat la defensaven els...
- La gent, en aquesta època, estava agrupada segons l'ofici. Fins i tot vivien en un mateix carrer: carrer dels terrissers, carrer dels argenters...
- Mira si la ciutat on vius o que coneixes més, conserva alguns noms d'oficis en els carrers.
- Si pots, mira un plànol de Barcelona. Escribeu alguns noms dels carrers que es relacionen amb oficis (mira sobretot el barri de Sta. Maria del Mar).
- Busca a la Gran Enciclopèdia Catalana què diu d'en Rafael de Casanova. Fes-ne una explicació. ¿Per què s'ha demanat tant i tant que el seu monument sigui retornat allà on havia estat? Té cap relació amb la reivindicació de l'Estatut?
- Per què et sembla que van aguantar fins l'últim moment?
- Feu-ne un resum amb dibuixos. Feu-ho en forma de mural: uns que treballin en el text i els altres en el dibuix. Feu-ho així:
 1. Els homes disposats a la lluita.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
- ¿Per què et sembla que el poble ha celebrat des de llavors la festa nacional l'11 de setembre?

Felip V, doncs, va prendre Barcelona que des de llavors va haver d'acceptar, encara que de mal grat, la llei de Nova Planta que ens donava les mateixes lleis que tenien tots els altres pobles de l'Estat espanyol i prohibia les nostres lleis i institucions.

«Es decretà immediatament el desarmament del poble. Molts dels qui havien lluitat en defensa de la ciutat foren executats, desterrats o empresonats i se'ls va prendre cases i tota mena de béns.

Moltes famílies es van quedar a la misèria. Es prohibia usar armes sota pena de mort, s'imposaven contribucions extraordinàries. Alhora es va traslladar la Universitat a Cervera.

Es va abolir també la moneda catalana. Fins i tot el mobiliari català volien convertir en estelles.

El decret de Nova Planta (16 de gener 1716) abolia l'autonomia i li donava les mateixes lleis que a la resta de l'Estat espanyol.

Catalunya, mentrestant, vençuda, no tenia ni esma d'aixecar la veu per protestar.»

(adaptació del llibre: «Història popular de Catalunya», Alfons Roure)

46 TREBALLS SOBRE EL TEXT

- Enumereu les coses que es van perdre amb el decret de Nova Planta.
- Imagina't que has d'explicar a un altre noi què és el Decret de Nova Planta, com ho faries?
Feu sortir algun noi de la classe a explicar-ho als altres.
- Per què el poble va quedar tan abatut? Imagineu-vos en quina situació devien quedar: no tenien cap arma...

Passats els primers temps d'abatiment, i al llarg dels anys, quan els moments han estat favorables, el poble ha lluitat una i altra vegada per aconseguir de nou les seves pròpies lleis: L'ESTATUT.

El marc històric on van tenir lloc aquestes lluites, hem procurat refugir-lo per considerar que era de difícil comprensió pels nens de 1a. etapa. Presentem només aquí uns documents de l'època que reflecteixen la voluntat d'aconseguir l'ESTATUT D'AUTONOMIA.

Els documents estan repartits en tres apartats:

- La confecció de l'Estatut (doc. 1).
- La votació de l'Estatut (doc. 2).
- La seva ratificació per les Corts Espanyoles (doc. 3).

Pensem en un treball en equip. Així amb 5 o 6 documents en tindriem prou per a tota la classe.

Cada grup podria estudiar un d'aquests tres aspectes i després, oralment, l'explicaria a la resta de la classe com si fos una conferència.

Com que el tema és més aviat difícil, el mestre l'haurà d'introduir i també propiciar una conversa entre tots els nois. Moltes de les qüestions que es proposen en el treball de textos o de documents ens serviran per entaular una bona discussió. Un cop n'hàgim ben parlat, podran començar a treballar en equip.

DOCUMENT 1

Confecció de l'Estatut. Ha de quedar clar que:

- Es va encarregar a un grup de diputats catalans que redactessin el projecte de llei.*
- Van anar a fer-ho a Núria.*
- Aquest projecte va ser aprovat per unanimitat per l'assemblea de la Diputació provisional i pels ajuntaments.*

DOCUMENT 2

- Campanya de sensibilització per a l'Estatut adreçada al poble. Cal veure quins termes utilitza i com intenta aconseguir tot allò que el poble tenia abans de la llei de Nova Planta.*

- b) Després d'una intensa campanya a favor de l'Estatut, tots els homes de Catalunya (un 80 % del cens electoral) van anar a votar-lo. Les dones en aquell temps només podien fer unes signatures d'adhesió. Van sortir un 98 % de vots favorables.

DOCUMENT 3

- a) L'Estatut, per tenir validesa, havia de ser acceptat per les Corts Espanyoles de Madrid.
 b) Les discussions sobre l'Estatut van durar molt i molt (del 6 de maig fins el 9 de setembre), ja que a molts indrets d'Espanya es va portar a terme una forta campanya en contra de l'Estatut.
 c) Després de retallar i canviar moltes coses, les Corts Espanyoles van aprovar l'Estatut. La llei que garantia les institucions autònomes pel govern de Catalunya.

TREBALL SOBRE ELS DOCUMENTS

Palau de la Generalitat

La sub-ponència de l'Estatut marxa avui de Barcelona

Avui marxen els diputats que integren la sub-ponència, cap a un indret que no s'ha fet públic — però que podria molt bé ésser pròp del Pireneu —, on romandran els dies necessaris per a estudiar i redactar un avant-projecte de l'Estatut de Catalunya.

46 juny 1931

1.1.

- Parleu amb el mestre sobre què és un avant-projecte.
- Els diputats no van dir on anaven a redactar l'avant-projecte de l'Estatut, per què?
- On van anar?
- Quin dia se n'hi van anar?
- Núria és als Pirineus o no? Consulteu un atlas i expliqueu exactament on es troba Núria.

* Els documents que fem servir estan trets de «Documents» núms. 2 i 3



Nous goigs a la Mare de Déu de Núria

EN OCASIÓ DE QUÈ AL SANTÍSSIM I PAIRAL SAN-
TUARI ELS SENYORS CARNER, MARTÍ ESTEVE,
XIRAU, COROMINES I DENCÀS S'HI DIRIGIREN
I HI ROMANGUEREN PER ESTRUCTURAR L'ESTA-
TUT DE CATALUNYA



gent política de cúria
vestits i desarrapats,
veïns del carrer de Llúria,
o només aficionats,
Verge de la vall de Núria,
ja estem ben atabalats!

Vers Vós vénen fent tentines
senyors una mica paus,
vénen Peres Coromines
i vénen Xiraus Palaus.

Avencen cares jueves,
i Dencassos cridaners,
i pàl·lids Martins Esteves
i agrícols Jaume's Carners.

Van tots amb un gest caòtic
i amb una mena d'embut,
cercant un lloc patriòtic
per fabricar l'Estatut.

I salten d'una gambada
i es figuren per els cataus
i entre els bens de la ramada
s'hi fribren, estilitzada,
l'esquerrana mirada dels Xiraus.

I del vent sota la fúria
perden els caps i els barrets,
i amb aire de quatre gats
se'n baixen a la foscuria
de la vostra vall de Núria
i es senten més diputats.

Aquí els teniu, Verge Santa,
vagament venint de l'hort,
per decidir nostra sort
com s'estan trencant la closca.

Cau la nit i en la quietud
sospiren cent mil estrelles;
mentre es couen les costelles
ells fan l'Estatut.

Per què els mireu, Verge Santa,
com uns pobres fills de pis?
Doneu-los peixet, Senyora,
i quatre grans de panís.

Doneu-los qualsevol eina
i si pot sé un dineret,
per adobà els sense feina
i el senyor Serra-Moret.

Que demà quan surti el sol,
i tornin a prendre el vol,
i baixin pel cremallera,
trobaran que aquí els espera
la bíblica cabellera
del gran Ventura Gassol.

I sentiran grinyolar
la més fèrvida quitxalla,
i el bru Lluhi i Vallescà
que l'Estatut els retalla
i els hi fa més esquerrà.

Sentiran com els pessiga,
Hurtado (don Amadeu)
i com després els fa figa
algun senyor de La Lliga
garranyiu i garranyeu.

I els lleparan les sabates
per un Estatut tan-bo,
que fins fa trencà el plò
al senyor Bofill i Mates.

I al Constituent Congrés
ja no es parlarà mai més
de separatisme i fúria,
i estarem entusiasmats
veient allà en la foscuria
el funicular de Núria.

1.2.

- Si no sabeu què són els «goigs», pregunteu-ho al mestre.
- Aquests goigs són els de la Mare de Déu de Núria o no? Què són, doncs?
- Llegiu bé aquests goigs. Hi ha un vers que ens explica que no sabien gaire com començar la feina, quin és? Un altre vers ens diu que era una feina que els portava molts maldecaps, quin és? Dos versets ens diuen que menjant i tot pensaven en l'Estatut, quins són?
- Què vol dir: «per decidir nostra sort»?

Una vegada elaborat l'avant-projecte de l'Estatut s'havia de portar a votació:

- 14 juliol: el va aprovar l'Assemblea de la Diputació.
- 26 juliol: l'aproven els ajuntaments.
- 2 d'agost: l'aprova el poble.

L'assemblea de la Diputació Provisional de la Generalitat aprovà ahir, per aclamació, el projecte d'Estatut de Catalunya

El dia 2 d'agost serà sotmès al referèndum del poble

1.3.

- Què vol dir referèndum?
Parleu entre vosaltres si, últimament, hi ha hagut cap referèndum i què es va votar.
- Després de la Diputació, qui aprova l'Estatut?
- Quan diu que la Diputació el va aprovar per aclamació, ¿què et sembla que vol dir?

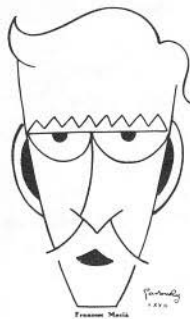
la rambla

UN MANIFEST

El President Macià, en un vibrant manifest, parla al poble de l'Estatut de Catalunya

1.4.

- Busqueu a la Gran Enciclopèdia Catalana o en algun altre lloc, qui era en Macià. Feu-ne un resum.
- Busqueu una fotografia del President Macià, mireu si s'assembla a la caricatura del document 1.4. Feu-ne vosaltres una caricatura.
- Quan el President Macià va parlar al poble, la Diputació i els ajuntaments ja havien aprovat l'Estatut, només faltava que el votés el poble.
Què us sembla que els devia dir?
- Si diu que parla al poble, què vol dir?
- Quant temps va passar des que els diputats van elaborar l'Estatut a Núria fins que el poble el va votar?



Barcelona, 31 de juliol de 1931

L'ESQUELLA DE LA TORRATXA

ANY LV -8727 Preu 30 cts. - Atrassats, 40.

Per Catalunya i per la llibertat,
Voteu l'Estatut!

TREBALLS SOBRE ELS DOCUMENTS

2.1.

És la portada d'una revista anomenada «l'Esquella de la Torratxa».

- De quin any és?
- Expliqueu què representa aquesta portada.
- Per què representen l'Estatut com el sol naixent? (Abans de contestar penseu què ens proporciona el sol a tots els éssers vius).

2.2.

Abans que l'Estatut fos votat pel poble es va fer una forta campanya per tot arreu de Catalunya.

- ¿Què representa aquesta fotografia?
- El senyor que està parlant és en Francesc Macià. ¿Sabeu qui va ser en Macià? Expliqueu-ho i ajudeu-vos de la Gran Enciclopèdia Catalana, si us cal.

DIARI DE VICH

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:
Plaça de Francesc Macià, 14. Lloc / Tel. 36

DIMARTS, 26 DE JULIOL 1931
Any, II

SUBSCRIPCIÓ: VICH, 2 PÈSOTES AL MES.
Número 387 FORA, 220 PÈSOTES NÚM. ORDINAL, 10 CTS.

Ciudadanos!

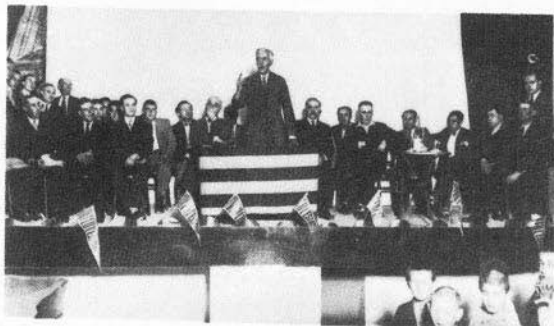
**Voteu l'Estatut
de Catalunya.**

**Per a la llibertat de
Catalunya**

**Per a la dignitat de
la pàtria**

**Per a la fixació de-
finitiva de la nostra
personalitat nacional**

**≡ Voteu
l'Estatut**



Temp. Agost 1931



2.3.

Aquesta fotografia ens mostra una pancarta col·locada a la Gran Via de Barcelona. Era l'any 1931.

- Quants anys fa d'això?
- Com es nota que és una fotografia de fa anys?
- En aquesta pancarta hi ha molt poca lletra. En deueu haver vist d'altres. Inventeu una pancarta que inviti la gent a votar l'Estatut.

2.4.

Aquí teniu un acudit que serveix també per a la propaganda a favor d'anar a votar l'Estatut.

- Digueu el nom de totes les maneres diferents amb què es pot fer propaganda d'una cosa.
- Serieu capaços de fer un acudit o dibuix que invités la gent a demanar l'Estatut.



Ja estan bé les costellades... però i l'Estatut? Ah! cinc minuts per a votar l'Estatut!



FABRICA
d'aigües
catòliques
esterilitzades,
sàraps
i orxaris
Telèfon 53202
Aragó, 407
Barcelona

LA PUBLICITAT

ANY LIII.—NÚM. 17.785.—PREU: 10 CENTIMS

BARCELONA, DINHART 4 D'AUGOST DE 1931

TALLER D'IMPRESSIÓ: CAIXER BARCELONA, 11 I 12. — TELÈFON 10208

AGENCIÓ I ADMINISTRACIÓ: OMBRA CATALANA, 309. — TELÈFON 11228



EL REFERENDUM DEL 2 D'AGOST

EL POBLE VOTA L'ESTATUT DE CATALUNYA

Els vots favorables representen el vuitanta per cent del cens
Les dones shan manifestat amb una proporció equivalent

Arreu de Catalunya s'han produït manifestacions d'entusiasme popular
El President parla al poble des del balcó de la Generalitat

2.5.

- ¿Quin dia va tenir lloc la votació de l'Estatut?
- De quin any?
- Busqueu al diccionari què vol dir cens i expliqueu-ho.
- El cens electoral era de 790.000 persones. ¿Quin tant per cent va votar favorablement, és a dir, amb un sí?
- ¿Quants van ser exactament? Calculeu-ho.

TREBALLS SOBRE ELS DOCUMENTS

3.1.

- Busqueu al diccionari la paraula ratificar. Torneu a redactar l'enunciat del diari, però amb paraules ben entenedores.
- Us sembla que 200.000 persones és molta o poca gent? Demaneu quanta gent cap al camp de futbol de Barcelona i compareu-ho.
- Mireu la data del diari i la del diari del dia de la votació de l'Estatut. Quant temps ha passat? ¿Per què us sembla que el poble va organitzar una manifestació.

la humanitat

N.º 11 : Núm. 343
L'edició, 23 d'abril de 1932

Redacció i Administració, Pelays, 54, segon i Telèfon 16487 i 16488
Impressió: Montaner, 49 : Telèfon 71528

Fundador: LLUIS COMPANYY

LA GRANDIOSA MANIFESTACIÓ PATRIÒTICA D'AHIR

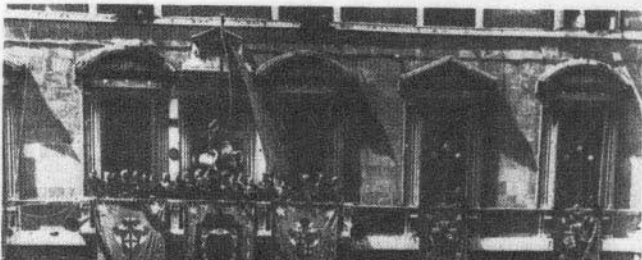
Catalunya va ratificar la seva voluntat d'obtenir l'Estatut

PRENGUEREN PAR A LA MATEIXA MES DE 200.000 PERSONES

Ahir diumenge, tal com s'havia anunciat, es portà a cap, amb grans entusiasmes i amb l'assistència de milers i milers de ciutadans, la manifestació pro-integritat de l'Estatut de Catalunya.

La magnitud d'aquesta grandiosa expressió pública de la voluntat de Catalunya, sobrepassà totes les previsions.

Des de dissabte, durant tota la nit de dissabte al diumenge, i diumenge al matí que arribaren a la nostra ciutat gent procedent d'arreu de Catalunya, per tal d'assistir a la manifestació.



la humanitat

Any II : Núm. 171
Barcelona, 23 de maig de 1933

Redacció i Administració, Pelayo, 56 segon -:-: Teléfon 16407 i 16408
Imprenta: Montaner, 49 -:-: Teléfon 31518

Fundador LLUIS COMPANYYS

En fixar la posició del Govern de la República, el senyor Azaña, en el seu magnífic discurs d'ahir a la Cambra, deixà virtualment aprovat l'Estatut de Catalunya

3.2.

- Busqueu al diccionari la paraula «virtualment».
- Penseu si «virtualment aprovat» vol dir «aprovat».
- Canvieu la paraula virtualment per alguna altra que hi vagi bé.

3.3.

- Penseu entre tots qui havia d'estar en contra de l'Estatut d'Autonomia.
- Sabrieu resumir aquest rellot que diu: «Españoles»?
- Si algú, ara, us donés aquestes raons contra l'Estatut, què li diríeu?
- Prepareu una discussió entre dos de la classe, un que defensi l'Estatut i l'altre que tingui una actitud contrària.

¡ESPAÑOLES!

HAY que emprender una vivísima y patriótica campaña, contra todo Estatuto, por ser lesivo a la unidad nacional.

Para que España sea fuerte y floreciente, es deber de todo buen ciudadano, velar (poniendo a contribución, su máximo amor y esfuerzo) por nuestro privilegiado suelo, principal fuente de riqueza la Industria y el Comercio.

El mejor Estatuto, lo podéis firmar todos los españoles juntos, con gran entusiasmo, tomando una copita del exquisito "Anís la Castellana" que se fabrica en Castilla.

Viva España

Quiero España, España

Auca de l'Estatut de Catalunya



Rodonxó, gros i panxut,
va anà a Madrid l'Estatut.



Una volta discutit
ens torna petit, petit.

3.4.

- Mireu bé l'Auca. Aquest nèn representa l'Estatut.
- Sabeu què és una Auca? Parleu-ne entre tots els nois de la classe.
- Quan diu que va marxar gras i va tornar petit petit, què vol dir?

3.5.

- Llegiu bé el primer article.
- ¿Per quins territoris servia l'Estatut?
- ¿Per què quan parlem de l'Estatut, en diem Estatut d'Autonomia?

ESTATUT DE CATALUNYA

TEXT CATALÀ OFICIAL APROVAT
PEL CONSELL DE LA GENERALITAT
EN SESSIÓ DE 5 D'OCTUBRE DE 1932



1932

PRESIDÈNCIA DEL CONSELL DE MINISTRES

EL PRESIDENT DE LA REPÚBLICA ESPANYOLA

A tots els qui la present vegin i enten-
guin, sapigueu:

Que les CORTS han decretat i sancionat
la següent

LLEI

TITOL PRIMER

Disposicions generals

ARTICLE 1.º Catalunya es constitueix en regió autònoma dintre de l'Estat espanyol, de conformitat amb la Constitució de la República i el present Estatut. El seu organisme representatiu és la Generalitat, i el seu territori, el que formen les províncies de Barcelona, Girona, Lleida i Tarragona en el moment de promulgar-se el present Estatut.

ARTICLE 2.^a L'idioma català és, el mateix que el castellà, llengua oficial a Catalunya.

Llegiu l'article segon.

- Què us sembla que canviaria si ara es posés a la pràctica l'article segon.
- Al carrer:
 - Als mitjans de comunicació:
 - A l'escola:
- De quina manera l'escola tindrà en compte els nens de parla castellana i la seva cultura.

Així, doncs, Catalunya es va regir per l'Estatut fins al final de la Guerra Civil. El general Franco amb els seus exèrcits va guanyar la guerra l'any 1939 i va ser anomenat cap de l'Estat espanyol.

«... Dispongo:

Artículo I. La Administración del Estado, la provincial y la municipal en las provincias de Lérida, Tarragona, Barcelona y Gerona se regirán por las normas generales aplicables a las demás provincias.

Artículo II. Sin perjuicio de la liquidación del régimen establecido por el Estatuto de Cataluña, se consideran revertidos al Estado la competencia de la legislación y ejecución que le corresponde en los territorios de derecho común y los servicios que fueron cedidos a la región catalana en virtud de la Ley de quince de septiembre de mil novecientos treinta y dos.

Burgos, 5 de abril de 1938.

Francisco Franco»

Amb aquest decret, igual que havia fet molts anys enrera Felip V amb el decret de Nova Planta, va prendre al poble de Catalunya les seves lleis. Però el poble continua la seva lluita per aconseguir altra vegada el seu Estatut d'Autonomia. És a dir, les seves lleis i les institucions que les sustenta: Generalitat, Parlament, Tribunal de Cassació.

Avui, de moltes i variades maneres, es demana l'Estatut. Els nois de la classe podrien fer un mural que recollís totes aquestes manifestacions. S'hi poden incloure retalls de diari i revistes que en parlin, reproducció de pintades a les parets dels carrers (grafittis), gomets per enganxar a la roba, alguna cosa que sentin per la ràdio, etc. Cal que s'adonin que el poble continua dempeus per aconseguir allò que era seu i li van prendre: L'ESTATUT D'AUTONOMIA.

56 DIDÀCTICA PER TREBALLAR A 2a. ETAPA LA CAMPANYA «VOLEM L'ESTATUT» *

I. Introducció: el perquè d'aquest tema a l'escola

La situació política i social del país, en uns moments de transició cap a la democràcia, ha desbordat a bastament l'aparell escolar, d'evolució més lenta i reposada, fent entrar per la porta gran tots els problemes que, referits al nostre poble, preocupen la gent del carrer. Un d'aquests problemes, inseparable de la qüestió del restabliment de la democràcia arreu de l'Estat, és el de la recuperació de la nostra identitat, com a poble, com a nació. Avui es fan esforços per recuperar la nostra història, per retrobar la nostra memòria popular. Creiem que aquests esforços han de trobar el seu ressò a les escoles; els alumnes de Catalunya han d'entendre i assumir la seva realitat. Per això hem pensat que una de les maneres de lligar la realitat política del país a les escoles podria ser l'elaboració d'un material el màxim de clar, entenedor i motivador, que acostés els alumnes a la nostra realitat i els donés elements per a participar-hi. Així, treballant paral·lelament amb el Congrés de Cultura Catalana i amb l'Assemblea de Catalunya hem recollit un material i hem pensat unes didàctiques per treballar a les escoles de Catalunya amb els alumnes de segona etapa el significat històric i polític de l'Estatut d'Autonomia i les institucions d'autogovern, emmarcant-ho en la lluita del nostre poble per la consecució de la «llibertat, l'amnistia i l'Estatut d'Autonomia». Alhora que es defineix més clarament qui constitueix el poble català —tot aquell que viu i treballa a Catalunya— i s'incorporen activament a la reivindicació autonòmica els sectors de la immigració com a «ciutadans de ple dret».

II. Objectius

L'objectiu prioritari que ens proposem és sensibilitzar els nois i les escoles d'aquesta problemàtica política, partint de l'actual realitat i de la recuperació dels elements històrics que ens ajudin a comprendre millor les reivindicacions autonòmiques. Amb aquesta finalitat proposem l'estudi del nostre passat històric i la reflexió i comprensió dels termes polítics i històrics dins el treball escolar.

Per aconseguir aquest objectiu general hem dividit el treball en cinc apartats:

1. «Volem l'Estatut» com a campanya situada dins el procés de lluita per la democràcia.
2. Unes dades del passat que ens ajuden a explicar-nos alguns símbols i realitats d'avui.
3. L'experiència autonòmica viscuda durant la República.
4. Algunes dades de la repressió franquista pel que fa a les institucions autonòmiques i altres aspectes de la vida nacional.
5. La lluita per l'Estatut. Lluita política del poble català per la llibertat i la democràcia total, expressada avui en la consigna «Llibertat, Amnistia i Estatut d'Autonomia».

Creiem que el punt central, en el qual ens hem estès més que en els altres, és el tercer, però hem volgut emmarcar-ho tot en un context més ampli.

* Existeix una publicació «carpeta-dossier» de material gràfic i documental realitzat per l'equip de Ciències Socials de «Rosa Sensat» i publicat pel Congrés de Cultura Catalana. Aquest material està pensat per als nois de 2a. etapa i és la base sobre la qual s'han realitzat aquestes orientacions didàctiques de cara als mestres.

III. Objectius didàctics per a 2a. etapa

Presentem tot el material —textos, fotografies, gravats...— en una sola carpeta.¹ Ara bé, creiem que aquest material s'ha de treballar a cada un dels cursos de 2a. etapa tenint en compte el nivell de coneixements històrics i polítics dels alumnes i llur capacitat de comprensió de la realitat social i partint de la programació de Ciències Socials de cada curs, o almenys fent-hi constant referència.

El tema s'ha d'introduir de la manera més motivadora i amena possible, evitant que els alumnes puguin refusar-lo o que perdin d'entrada l'interès. Es pot iniciar a partir de la realitat de l'escola —el problema de la llengua o la procedència dels alumnes—, de la realitat social dels alumnes —la incidència que sobre ells tenen el carrer o els mitjans de comunicació—, d'un muntatge audiovisual que acompanyarà la carpeta... empalmant a continuació amb la programació de 6è, 7è o 8è. És clar, però, que aquest lligam depèn de la programació concreta que faci cada mestre i cada escola. Nosaltres, partint de la programació treballada a cursos anteriors per l'equip de Ciències Socials de 2a. etapa de «Rosa Sensat», proposem com a punt de partida els següents temes:

- 6è. Feudalisme; la Catalunya medieval i especialment el renaixement del Comerç i el creixement de Barcelona a la baixa edat mitjana.
- 7è. Aprofitant l'estudi global de la societat catalana a l'època de transició del feudalisme al capitalisme, estudiar la formació de l'absolutisme a l'Estat espanyol, la revolta dels catalans de 1640 (per aquest tema aconsellem el material preparat per l'Estrella Casas, la didàctica del qual es troba al número 11 de «Perspectiva Escolar»), i la Guerra de Successió.
- 8è. L'estudi de la segona República, de la guerra civil i del franquisme, donen elements no sols per introduir aquest tema, sinó per treballar-lo amb més profunditat.

Manifestació per l'Estatut, a Barcelona, el 24 d'abril de 1932. (De l'Arxiu de l'Institut Municipal d'Història)



1. Publicació esmentada.

58 Suggestiments de treball i objectius per nivells

De cara al que s'hauria d'assolir a 6è. nivell suggerim aprofundir el significat d'autogovern a partir de les institucions medievals catalanes i com es pot relacionar aquest moment històric amb l'actual reivindicació política de l'Estatut.

Comprensió dels termes: Estatut

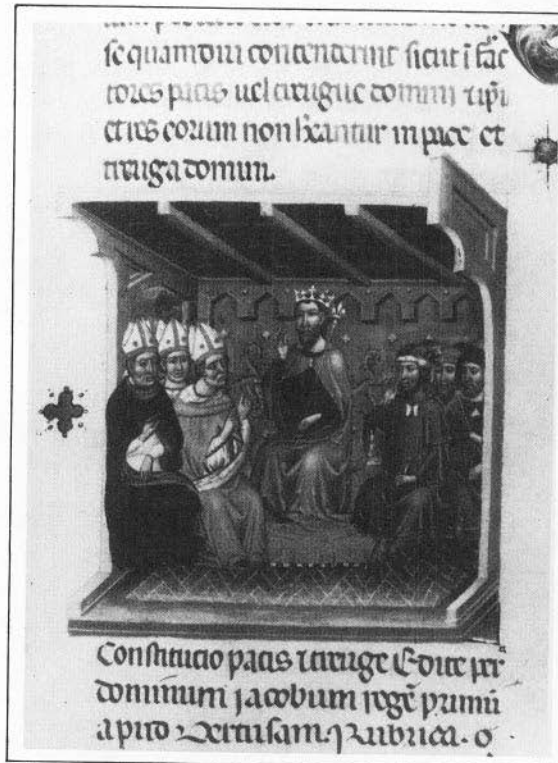
Sobirania
Democràcia
Autonomia
Institucions de Govern

Suggestiments de treball:

- Comparació de les institucions medievals amb les de la II República (esquema a grans trets).
- Què significà el franquisme per a Catalunya? (mural dels aspectes de la vida catalana afectats per la repressió).
- Visites al Tinell, Palau de la Generalitat i Parlament.

Per a 7è. nivell els nois haurien d'assimilar el concepte d'autogovern i d'institucions autonòmiques i les conseqüències que reporta a un poble el fet de poder disposar lliurement del seu destí. Veure les grans etapes de govern autònom des de l'edat mitjana fins a la desfeta pels Borbons el 1714.

Constitució de pau i de treva presidida pel rei Jaume I. Llibre Verd, vol. I, fol. 75, s. XIV. (De l'Arxiu de l'Institut Municipal d'Història)



Comprensió dels termes: Govern autònom
Sobirania Nacional
Centralisme/Autonomia
Institucions de Govern
Estatut

Suggestiments de treball:

- Comparació de les institucions medievals amb les de l'època moderna.
- Què va suposar per a Catalunya la política centralista de Felip V.
- Comparació d'alguns articles del «Fuero de los españoles» o llei semblant amb els articles inicials de l'Estatut del 1932.
- Visites al Tinell, La Llotja, el Parlament i la Generalitat.



A 8è. nivell, últim curs de l'ensenyament obligatori, els nois haurien de tenir un coneixement bàsic dels grans trets de la història de Catalunya en les seves etapes de govern autonòmic i d'opressió de l'Estat centralista. Haurien de tenir, també, els elements teòrics suficients per comprendre la reivindicació política de l'Estatut dins el context de la lluita general per la democràcia i la llibertat sense exclusions.

Diferenciar: Dret d'autodeterminació/Autonomia limitada
 Estatut/Règim especial
 Democràcia/Reforma
 Sobirania nacional/Autonomia atorgada
 Institucions autonòmiques/Mancomunitat

Suggestiments de treball:

- Esquema o diagrama de les grans etapes i de les institucions de govern català entre l'edat mitjana i el final de la guerra civil.
- Diferència entre la Generalitat de l'època moderna i la Generalitat de la II República.
- Mural de les principals lleis i realitzacions del Govern de la Generalitat entre 1931 i 1938.
- Què va suposar l'Estatut per a l'escola de Catalunya.
- Dossier de premsa sobre les lluites per la reivindicació de l'Estatut i la recuperació de les institucions autonòmiques.
- Entrevistes a gent gran sobre les impresions durant l'època de la República i valoració de la tasca de la Generalitat.
- Entrevistes amb gent jove sobre el que pensen de l'Estatut i de l'Autonomia.
- Visites al Palau de la Generalitat, Parlament i Tribunal de Cassació.

Aquesta proposta didàctica s'ha d'adaptar a cada situació concreta i a la realitat específica dels diferents tipus d'escoles. Hem partit, però, del material seleccionat segons el fil conductor d'introduir la temàtica de l'Estatut i a partir de la capacitat de treball dels nois d'aquesta edat. La carpeta publicada pel Congrés de Cultura Catalana és la base d'aquesta didàctica, que pensem que podrà ser útil per l'escola i per connectar la seva activitat escolar amb la realitat del medi on està inserida.²

Equip de Ciències Socials de «Rosa Sensat»

2. Els treballs realitzats per les escoles podrien recollir-se a «Rosa Sensat» i convertir-se en una gran exposició durant l'Escola d'Estiu com a participació de les escoles de Catalunya al Congrés de Cultura Catalana.

Apleguem en aquesta llista aquells llibres que han estat treballats com a llibres de lectura (comprensió i mecànica) per alguns mestres. Les condicions que demanen a un llibre de lectura són:

Que estigui al nivell de la comprensió del nen (vocabulari, temàtica, etc.).

Que li interessi mínimament (imaginació).

Que estigui escrit o traduït correctament.

Que tingui una determinada extensió en el conjunt i en la distribució de les parts. Que la imatge estigui al nivell del nen (quantitat i qualitat).

Agrairíem que se'ns fes arribar qualsevol experiència amb altres llibres. Tingueu en compte que només es citen llibres publicats i manca, per tant, aquell material creat pels mateixos nens i multicopiats o imprès a l'escola.

INICIS (fins a 8 anys): *El món del nen i temes fantàstics coneguts.*

En català

ARMANGUÉ, R.: **Les coses de cada dia**, vol. I, Ed. La Galera. Il. F. Rifà.

CAMPS, M.: **Mainada**, Ed. Calsals. Il. E. Sariola.

GARRIGA, A.: **Estels**, Ed. Teide. Il. Cesc.

OLLÉ, A.: Col. «A poc a poc», Ed. La Galera. Il. P. Prats.

SCHROEDER, B.: **El gegant de la petita illa**, Ed. Lumen. Il. A. Würtz.

Casa d'en Pere, La, Col. «Contes de la tia Sara», Ed. Nova Terra. Il. F. Rifà.



Corriola, Ed. Casals. Il. L. Jover.

Foc, Ed. Casals. Il. C. Solé.

Rínxols d'or, Ed. La Galera. Il. F. Rifà.

En castellà

ALMENDROS, H.: **Fiesta**, Ed. Teide. Il. M. Dolz.

CARRINK, V.: **El gato Sansón**, Ed. Juventud.

GEFFAEL, M. L.: **Antón Retaco**, Ed. Narcea.

LISSÓN, A. y OLLE, A.: Col. «Poquito a poco», Ed. La Galera. Il. P. Prats.

MATA, M.: **Chiribit I i II**, Ed. Vicens Vives. Il. F. Rifà.

SOLER, C.: **El pájaro de nieve**, Ed. Aguilar. Il. M. Adams.

Bajo el sol entero, Ed. Casals. Il. F. Rifà.

Barco cargado de Un, Ed. Casals. Il. P. Prats.

Viajemos con el circo, Ed. Casals. Il. E. Sariola.

TEXTOS MÉS LLARGS (9 i 11 anys): *La fantasia i l'humor. El grup com a protagonista.*

En català

BAGUÉ, E.: **Història del meu país**, Ed. Teide. Il. J. Agudé.

GARRIGA, A.: **Un rètol per Curtó**, Ed. La Galera. Il. F. Rifà.

MATHIEU, R.: **Quatre sota un pi**, Ed. Teide. Il. Mariona Lluch.

SORRIBES, S.: **El zoo d'en Pitus**, Col. «Els grumets de la Galera», Ed. La Galera. Il. P. Bayés.

SORRIBES, S.: **Viatge al país dels lacets**, Col. «Els grumets de la Galera», Ed. La Galera. Il. P. Bayés.

En castellà

DÍAZ PLAJA, A.: **La isla llena**, Ed. Teide.

ENDE, M.: **Jim Boton y Lucas el maquinista**, Col. «Mundo mágico», Ed. Noguer.

GALLICO, P.: **El ratón Max**, Col. «Mundo mágico», Ed. Noguer.

GRIMM: **Doce cuentos de Grimm**, Col. «La hora del cuento», Ed. Juventud.

HASLER, E.: **¡Regresa con nosotros, Pepino!**, Ed. Juventud.

LOKE, M.: **La abuelita en el manzano**, Col. «Juventud», Ed. Juventud.

RADAU, H.: **Aventura en los Andes**, Col. «Cuatro vientos», Ed. Noguer.

RODARI, G.: **Cuentos por teléfono**, Col. «La hora del cuento», Ed. Juventud.

SIEBE, J.: **Viajes de Kasperle**, Ed. Noguer.

Con el viento, Ed. Casals.

Hijos del pescador y otros cuentos populares, Los, «Biblioteca de Bolsillo Junior», Boby Dick. Il. D'Ivory.

TALLERS DE LECTURA (11 a 13 anys): *Descobriment d'altres móns i d'altres vides. Introducció a la literatura.*

En català

FERRAN DE POL: **Abans de l'alba**, Ed. Vox.

JANER MANILA, G.: **El rei Gaspar**, Col. «Els grumets de la Galera», Ed. La Galera.

MARTORELL, A.: **Selecta de lectures**, Ed. Teide, 3 vols.

MURIA, A.: **El meravellós viatge de Nico Huehuel a través de Mèxic**, Col. «Els grumets de la Galera», Ed. La Galera.

NOVELL, M.: **Les presoners de Tabriz**, Col. «Els grumets de la Galera», Ed. La Galera.

PEDROLO, M.: **Mecanoscrit del segon origen**, Col. «Can-gur», Ed. 62.

TEIXIDOR, E.: **L'ocell de foc**, Col. «El nus», Ed. Laia.

TEIXIDOR, E.: **Quinze són quinze**, Col. «El nus», Ed. Laia.

VALLVERDÚ, J.: **Bernat i els bandolers**, Col. «Els grumets de la Galera», Ed. La Galera.

Lletres de motlle, Ed. Casals.

En castellà

ALMENDROS, H.: **Pueblos y leyendas**, Ed. Teide.

BAGUÉ, E.: **El libro del idioma**, Ed. Seix i Barral.

DEJONO, M.: **Shora y las cigüeñas**, Ed. Anaya.

JIMÉNEZ, JUAN R.: **Platero y yo**, Ed. Tauros.

KAUFMANN: **Luna roja y tiempo cálido**, Col. «Cuatro vientos», Ed. Noguer.

KIPLING, R.: **El libro de las tierras vírgenes**, Ed. G. Gili.

MANZI, M.: **Orzowei**, Col. «Cuatro vientos», Ed. Noguer.

12.ª ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA

Ja està en marxa la preparació de la 12.ª Escola d'Estiu de Barcelona. Avancem algunes dades que us poden interessar:

Dates de celebració: Del 4 al 15 de juliol.

Lloc: Universitat Autònoma de Barcelona (Bellaterra).

Programa: Sortirà la segona quinzena de maig.

S'està gestionant la subvenció per part de l'INCIE.

Les Escoles d'Estiu de Girona, Tarragona, Lleida i València se celebraran els mateixos dies de juliol. Les de Manresa, Sabadell i Mallorca, el setembre.



Als deu anys de la mort d'Artur Martorell

El 4 d'abril s'escauen els deu anys de la mort d'Artur Martorell i Bisbal, supervivent a la desfeta de l'escola catalana el 1939. «Rosa Sensat» a l'inici de les seves activitats pogué comptar amb la seva experiència, optimista i total dedicació com a consultor i professor de cursos i de la primera Escola d'Estiu (1966). El primer homenatge de «Rosa Sensat», agraïda per la seva col·laboració i mestratge fou de donar el nom d'Artur Martorell a la segona Escola d'Estiu (1967). Després algunes escoles han posat també el seu nom com a titular. I el 1969, quan «Rosa Sensat» va constituir una Fundació, no va dubtar gens a donar-li el nom de Fundació Artur Martorell.

En homenatge a aquest mestre i mestre de mestres que fou Artur Martorell, hem escollit un parell de fragments de textos escrits per ell i una cronologia de la seva vida, per tal de recordar als mestres d'avui l'ingent treball i l'esperit d'un dels qui fou prototipus de mestre de l'escola catalana.



Vaig intentar que no emmagatzemessin coneixements sinó que descobrissin, creessin, raonessin, que no estiguessin inactius.

Vaig tractar de guanyar-me la seva confiança i de donar-los el gust per al treball i el sentit de la responsabilitat.

No recordo haver tingut problemes de disciplina. Es pot dir que no teníem premis ni càstigs.

Conferència sobre l'escola nocturna Narcís Monturiol a Badalona. 12 desembre 1960.

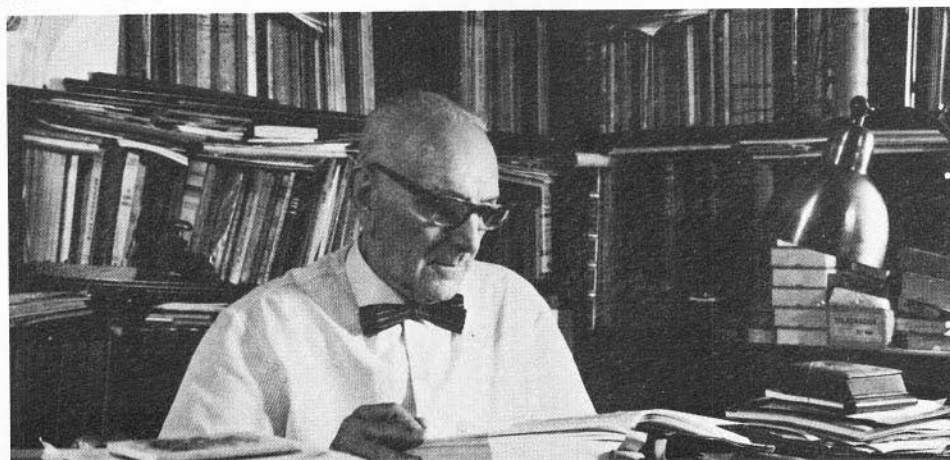
L'educació de l'infant és un procés de desplegament de la seva personalitat.

L'educació no va de fora a dintre, sinó de dintre a fora. És el noi el qui s'educa i nosaltres l'ajudem, li preparem els camins.

La funció educadora dels pares és la que ha d'aprendre els mestres: ajudar i no pas cohibir.

Conferència «La família, l'escola i l'escoltisme». Manresa, 4 març 1962.

- 1894 Neix a Barcelona, el 14 d'abril.
- 1905 Aprenent de dibuixant de teixits al carrer Enric Granados.
- 1907/9 Becari de l'Escola de Mestres de Joan Bardina (per l'Ajuntament).
- 1909 Professor auxiliar de les escoles del Districte VI.
- 1910/11 Mestre elemental a les escoles parroquials de la Sagrada Família (Josep Carner, Antoni Gaudí).
- 1912/13 Professor a l'Escola Vallparadis de Terrassa (Alexandre Galí, Joan Llongueres).
- 1913/14 Revàlida a l'Escola de Magisteri.
- 1915/17 Professor a la Casa Caritat (Mètode Montessori).
- 1916 Maig: IV Curs Internacional Montessori a Barcelona. Títol de mestre.
- 1916 Professor a la Colònia de Prats de Lluçanès.
- 1917/18 Professor a la Colònia de Cabdella.
- 1917/19 Professor de l'Escola de Badalona (Pompeu Fabra).
- 1919/30 Mestre, i director, a les escoles del Patronat Domènech (Mn. Batlle, Escoltisme, Cançons, Parròquia de Jesús de Gràcia).
- 1920/23 Professor de nit dels Estudis Normals de la Mancomunitat de Catalunya: Gramàtica i Metodologia del Llenguatge. I també, professor de llengua catalana al Centre de Dependents.
- 1921 Professor a l'Escola Complementària d'Oficis «Narcís Monturiol», de l'Ajuntament; plaça per concurs-oposició. Explica Cultura General.
- 1922 19 de juliol: es casa amb Maria Codina, mestre de les escoles del Patronat Domènech.
- 1923/29 Director de la Colònia de Calafell «Vilamar».
- 1930 Director de la Colònia de Tossa «Turissa».
- 1931 A instàncies de Manuel Ainaud, ingressa al Departament de Cultura de l'Ajuntament.
- 1931/39 Professor a l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya: Llengua i Literatura catalanes.
- 1939 Juliol-novembre: a la presó. Biblioteca: classes de Cultura General. Novembre; torna al càrrec de l'Ajuntament: col·laborador d'Ensenyament Complementari al Departament de Cultura.
- 1945 Influeix moltíssim, a través de Tomàs Carreras i Artau, en la no estatificació de les escoles de l'Ajuntament.
- 1945/57 Programa escolar a Ràdio Barcelona.
- 1950/54 Cap del Negociat de Cultura de l'Ajuntament.
- 1954 Director de l'Institut Municipal d'Educació: gran biblioteca pedagògica. Cursos per a mestres: conèixer la ciutat, museus... Conferències. Col·laboracions amb escoles oficials i privades. Concerts per a escolars (Toldrà-Orquesta Municipal, Joventuts Musicals).
- 1962 Cap del Negociat de Cementiris.
- 1964 Jubilació.
- 1967 Mor a Barcelona el 4 d'abril.





Recull d'articles publicats a la revista per a nois i noies «Cavall Fort», seleccionats, ordenats i actualitzats, oferits en volums de continguts homogenis destinats a l'entreteniment, a la consulta i a l'estudi, i en els quals es conjuguen l'amenitat, l'interès i el rigor que els nois i noies dels darrers cursos d'E.G.B. exigeixen.

VIATGE PER LA HISTÒRIA DE CATALUNYA

Narracions de Maria Novell

Anotacions històriques d'Oriol Vergés

Coberta i il·lustracions de Fina Rifà

Narracions sobre temes històrics catalans. El seu conjunt esdevé una amable visió de la Història de Catalunya des dels seus inicis fins el segle XVII. Les anotacions redactades pel professor Vergés comenten cada narració donant a la vegada un resum del fet i del moment històric.

Un volum de 228 pàgines, 22×21 cm, profusament il·lustrat, relligat, amb coberta plastificada, Ptes. 460.

VIATGE PER LA HISTÒRIA DE L'ASTRONOMIA

Textos de Francesc Nicolau

Il·lustracions de Madorell

Els homes i els moments més importants, les hipòtesis, els descobriments, i les fites que a través dels segles s'han assolit en el coneixement del món dels astres. L'apassionant enigma de l'Univers, pas a pas fins a l'actualitat de la ciència de l'Astronomia.

Un volum de 128 pàgines, de 22×21 cm profusament il·lustrat en color, relligat, amb coberta de cartó, plastificada. Ptes. 380.

D'ARA I D'ABANS

Recull preparat i prologat per Albert Jané

Il·lustracions de Lluçia Navarro

Petita antologia de la literatura catalana composta amb textos i poemes de trenta-cinc escriptors cèlebres des dels clàssics medievals fins als nostres contemporanis. Unes breus notes biogràfiques apropen el lector al context i a l'obra de cada un dels autors i permeten una visió històrica i alhora humana de la nostra literatura.

Un volum de 152 pàgines, de 22×21 cm profusament il·lustrat en color, relligat, amb coberta de cartó, plastificada. Ptes. 400.

L'HOME DELS NASSOS

Textos i selecció literària de Joaquim Carbó

Recerca de melodies M. Teresa Giménez

Il·lustracions de Fina Rifà

Crònica vivent del pas dels dies de l'any, feta del diàleg d'uns vaillets tothora inquiets i preguntaires, i de les respostes que els dona la tradició i el costum, a través dels poetes famosos i dels refranys i dites populars, que es preté de conservar i revifar. Un apèndix musical farà possible de cantar bona part de les cançons.

Un volum de 192 pàgines, 18×21 cm profusament il·lustrat en color, relligat, amb coberta, plastificada. Ptes. 450.

Butlletí de subscripció

Nom

Cognoms

Adreça tel.

Població DP. Prov.

Se subscriu a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR pel 1977 a partir del número 11. Aquesta subscripció comprèn del número 11 al 20 inclusivament (10 números). Preu de la subscripció, 920 pessetes.

Farà l'abonament de l'import:

- per gir postal o telegràfic
 - per taló nominal (a «Rosa Sensat» o PERSPECTIVA ESCOLAR)
 - per domiciliació bancària (ompliu el full adjunt i envieu-nos-el)
 - contra reembossament quan rebreu la primera tramesa (cal que el carter us trobi a casa i pagar el recàrrec pel servei de correus)
- } S'ha d'enviar juntament amb la subscripció



Butlletí de domiciliació bancària

Nom i cognoms

Sr. Director de

Agència

.....

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta n.º atenguin el rebut que, anyalment, els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meua subscripció a la revista PERSPECTIVA ESCOLAR.

Atentament,

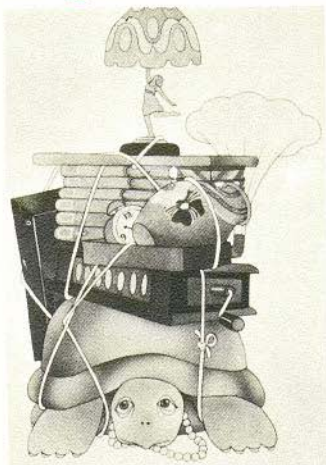
TARJETA POSTAL



Perspectiva escolar

«Rosa Sensat»
Còrsega 271, pral.
BARCELONA-8

Editorial Lumen a favor de las niñas



*Una feliz catástrofe
Rosa Caramelo
Arturo y Clementina
Los bonobos con gafas*

Otra



*alternativa
a la literatura
infantil*

novetats!

Quins llibres han de llegir els nens?

Selecció de llibres per a nens

- **classificats per edats:** des de nens que no saben llegir fins a 14 anys.
- **classificats per temes:** contes populars, contes clàssics, poesies, narracions, llegendes, coneixements, viatges, dramatització, etc.
- **amb una introducció:** paper de la lectura en l'educació, orientació de la lectura, criteris de selecció i gradació de lectures.
- **amb índex per autors**
- **amb índex per títols**

P.V.P. 300,— Ptes.

També sortirà l'edició en castellà:

¿Qué libros han de leer los niños?

Per una nova Escola Pública Catalana

planteig, discussions i conclusions dels grups de treball del Tema General de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol 76)

P.V.P. 250,— Ptes.

Demaneu-los a la vostra llibreria habitual o bé a
ROSA SENSAT, Còrsega, 271, pral.
Barcelona-8 (Tel.: 228 00 03)