



Publicació
de Rosa Sensat

Desembre 1993

PERSPECTIVA

ESCOLAR 180

Llegir i viure

Al parvulari, llegim imatges

La programació infantil
i juvenil de la TV



Desembre 1993

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 8 0

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Biel Dalmau,
Josep Fernández, Mercè Fluvià,
Montserrat Galícia, Marta Mata,
Carne Ortoll

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carne Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Rovira

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.200 ptes.- P.V.P. 625 ptes.

Fotos coberta i interior: Ignasi Rovira

Editorial:

Els nens i nenes de Sarajevo 1

Monogràfic:

Llegir i viure

Llegir i viure. *Enric Cassany* 2
Respostes a quatre interrogants de
"Perspectiva Escolar". *Miquel Desclot* 9
El plaer de llegir i les lectures obligatòries
a l'ensenyament secundari. *Pere Maragall*
i Mira 15
Confessions d'una lectora recalçant.
Montserrat Galícia 20
El gronxar de la vida m'ha portat al llibre.
Sebastià Fàbregas 27
Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa*
Sensat 35

Escola.

Didàctica:

Al parvulari, llegim imatges. *M. Cèlia Romea*
Castro 37

Aplicant la Reforma:

Aprendre llengües estrangeres al Cicle Mitjà.
Maria José Lobo 46

La mestra i el mestre:

Com s'escriu? *Carne Arrufat i Dalmau* 50

Escola i societat.

Televisió:

La programació infantil i juvenil. *Paloma*
de Pablo 55

Entrevista:

Triar no és traïr. Entrevista a Emili Boix.
Jaume Cela 61

Novetats bibliogràfiques.

Una proposta interessant. *Jaume Cela* 67

Psicologia evolutiva. *Aurora Leal* 68

Altres novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 70

Novetats àudio-visuals.

Vídeos per al parvulari. *Revista Infància* 73

Textos legals. 76

R O S
S E N
S A T

Els nens i nenes de Sarajevo

Tothom sap el que passa a l'antiga Iugoslàvia i a Sarajevo, perquè dia rera dia els diferents canals de televisió ens n'ofereixen imatges esfereïdores.

I com a mestres i educadors encara ens sentim més ferits i avergonyits, fins a la impotència, sobretot quan veiem que les bombes cauen indiscriminadament sobre les escoles i els infants.

Amb aquests sentiments, llegim a l'editorial del mes d'octubre de la revista italiana "Bambini 93", dirigida per Loris Malaguzzi, que hi ha una iniciativa de la UNICEF, que té el suport de més de cent parlamentaris europeus, de demanar el Premi Nobel de la Pau de l'any 1994 per als infants de Sarajevo, per als que ja no hi són, a causa de la guerra, i per als vius, testimonis innocents de les terribles escenes d'una guerra fratricida.

Com diu aquest editorial, el Nobel no reparà el que ja és irreparable, però la seva concessió serà un símbol de gran valor i al mateix temps una denúncia d'una situació inacceptable i cruel, a més de vergonyosa per a l'Europa dita civilitzada.

Hauríem de sortir d'aquesta mena de pou de silenci, i seria bo que tota la comunitat escolar, amb les seves institucions i els moviments, impulsés aquesta iniciativa i en promogués de semblants.

2 Llegir i viure

A partir de la importància de la lectura en les edats infantil i juvenil i del paper que toca d'acomplir a aquells que tenen alguna responsabilitat en el seu guiatge, l'autor relaciona el llegir amb el viure i amb altres aspectes de la vida mateixa, com la felicitat, la llibertat i el créixer moralment, i dóna una sèrie de consells pràctics.

Llegir i viure

Enric Cassany

Professor de literatura
catalana
UAB

Em demanen que tracti de la importància de la lectura d'obres d'imaginació en les edats infantil i juvenil, i és una cosa, aquesta, que no sabria fer sinó en clau divagatòria. Divagaré, doncs, a l'entorn del paper de la lectura en aquestes edats i, molt de biaix, a l'entorn del paper que en aquest assumpte sembla que pertoqui d'acomplir a aquells que tenen alguna responsabilitat en el guiatge de la lectura.

Prendré el tema per molt amunt, perquè de l'encàrrec rebut, n'he tret la idea que havia de fornir alguna justificació última de la necessitat o de la conveniència de llegir. Si es tracta d'això, no puc fer altra cosa que relacionar el llegir amb el viure, els llibres amb la vida. Perquè si la lectura no serveix per a la vida és una activitat inane, com tantes altres que practiquem mentre respirem. El lema, doncs, d'aquesta divagació podria ser *llegir i viure*. *Llegir i viure*, i no pas, m'afanyo a dir-ho, *llegir com viure*—que és un lema romàntic, que no respecta l'autonomia de les parts, i que si es fa bo per a algú, sense perversió, deu ser passada la seixantena. Una cosa és llegir i una altra és viure, i és per rar accident o per la gràcia dels déus (o per la finíssima i persuasiva inducció d'algú) que l'una i l'altra arriben a necessitar-se.

Desgranar aquesta asseveració ens duria molt lluny. Diguem només, per justificar la clàssica distinció de les parts, que la vida és experiència acumulativa, sotmesa a l'accident i a l'atzar, governada

difícilment per la voluntat, sovint en lluita contra el deslligat; mentre que la literatura és experiència formalitzada, posada sota el jou del símbol, oferta com a cosa connexa i, d'una forma o altra, *entesa*. Més ben dit: la literatura sempre necessita la vida —en un sentit general—, mentre que la vida pot elegir, per nodrir-se'n, la literatura. Potser és per això —per anar contra el deslligat, per ajudar-nos a viure de manera més racional i lliure— que anem a la lectura.

Feta aquesta asseveració, que pot semblar una enormitat, cal que ens aturem a considerar alguns fets més arran de terra:

1. Encara, a l'altar dels nostres idolets culturals, hi tenim la lectura. Qui llegeix pot aspirar a tenir un cert crèdit de persona civilitzada i una certa aura de respectabilitat, sobretot als ulls de la bona gent il·letrada. Però alguna cosa deu passar quan, en el sistema general de la cultura, o del consum cultural, la lectura no és sentida com una necessitat (no tinc estadístiques, per altra banda impròpies d'una divagació com aquesta).

2. Encara es reconeix generalment que la lectura pot tenir una gran importància en la vida de la gent. Si convenim que és així, no caldrà que esmercem gaires arguments en la seva defensa. És millor que ho prenguem com un fet i que ens mirem com orats els qui gosin posar-lo en dubte. Sobretot, però, convé no sacralitzar el fet de la lectura.

3. És incontestable que hi ha gent raonablement feliç i intel·ligent (és a dir, que entén el món, ni que sigui el món el seu petit domini, que no és poca cosa) que no llegeix o llegix ben poc. Com també, que hi ha gent que llegeix molt i és un perfecte idiota, en el sentit etimològic de la paraula. Si la lectura és sagrada, ho és només perquè pot ser útil per a la vida. *Útil per a ser millors*. Dit d'una altra manera, si alguna cosa és sagrada és la vida en el seu conjunt i en la seva plenitud —o una vida que aspiri a plenitud—, i de cap manera un acte d'ella i a ella asservit. Per tant, per pur instint ètic, farem bé de no emprendre defenses de la lectura deterministes o solemnes.

Podrem, doncs, posar una discreta confiança en aquells que tenen

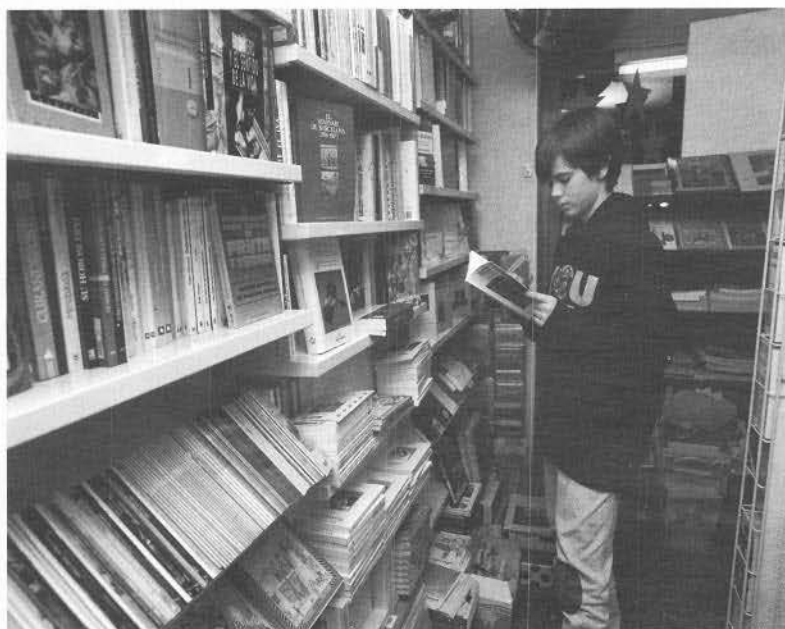
4 Llegir i viure

alguna cosa a fer en la formació de lectors, si els veiem alhora il·limitadament confiats i profundament humils davant la importància de la lectura.

En aquest afer del llegir, el que precisament compta primer (primer, no en el temps, sinó en la jerarquia) és la vida, alguna cosa de la vida, de la persona: alguna cosa que té a veure amb la curiositat, amb la set de coneixement d'un mateix o del món. Això no vol pas dir que el *conèixer* o el *coneix-te a tu mateix* siguin condició reflexiva que el lector s'imposa per a la lectura. La gent elegeix la lectura i exerceix de lector, per fortuna, de manera molt més adventícia. Ni el més conspicu dels preceptors aconseguiria que la vida no acabés desbaratant-li les cartes, desprogramant el pla de lectures del seu deixeble més obediènt. Calvino anota precisament, en un llibre recent, com les lectures de joventut poden ser ben poc profitoses per impaciència, per distracció, per inexperiència quant a les instruccions d'ús o per inexperiència de la vida. Però tot allò que s'hi aprèn continua actuant, encara que dels llibres llegits en la joventut poc o res es recordi. En tot cas, el lector és algú que compromet alguna cosa de personal en la lectura, algú que s'hi juga alguna cosa, algú que no pot practicar aquest joc sense *interès*.

Ara: un lector (i ja és ben clar que no entenem per lector un que llegeix, perquè llegir és simplement la condició per a ser lector) evidentment no neix, sinó que es fa. Com es fa? Deixem a part la importantíssima qüestió de l'adquisició de l'instrument, que ens mouria a reflexions sobre com no s'ha de fer (desatenent el sentit) i que ens menaria potser, finalment, a la conclusió que és la casualitat la que fa el lector, perquè és la casualitat d'haver ensopegat amb el *sentit que interessa* el que permet adquirir l'habilitat i edificar la curiositat. Deixem-ho a part, encara que és una qüestió que interessa i preocupa a tots els professors de llengua i a tots els programadors de lectura. Limitem-nos a proposar una resposta genèrica a aquella pregunta, com es fa el lector?; resposta que pot obeir a estratègies diverses, però que, al meu parer, ha de ser orientada per una sola convicció.

Aquesta convicció és que la lectura d'obres d'imaginació serveix per a la vida, i que un lector de veritat (no purament funcional, no instrumental) es mou per un principi ètic que, dit aproximadament,



és la recerca de la felicitat. Aquesta afirmació pot semblar gruixuda o hiperbòlica (no me n'excusaré, perquè no és meva) i sens dubte, si en féssim una interpretació rasa, convidaríem a pensar que en el llegir hi ha la felicitat (quan tothom sap que és en els diners). De fet, vull dir només que, al costat de les lectures que es puguin fer amb sentit d'utilitat directa o immediata, l'únic sentit de la lectura gratuïta és la recerca de més felicitat. Diu F. Savater, amb frase de regust nietzschiana: es llegeix per trobar sentit a la nostra presència en el món i per confirmar la nostra *alegria de ser-hi*.

(Entre parèntesis: la bona fe anarquista associava la lectura amb la llibertat, en el sentit més radicalment personalitzat del mot, i aquesta bona fe que sense instrucció no hi ha vida personal lliure i plena no era sinó la destil·lació d'una conquesta irreversible de la civilització occidental.)

Aquestes consideracions, ben segur que no seran estranyes per a tots aquells que tenen algun parer en l'educació del lector. Diré per boca d'altri el que dit per mi semblaria altisonant, a propòsit del potencial educatiu de la literatura d'imaginació. B. Bettelheim, en *The Uses of Enchantment*, el seu famós llibre sobre els contes de

6 Llegir i viure

fades, revisa la seva experiència d'educador i terapeuta de nens amb greus perturbacions com un intent de descobrir quines són les experiències més adequades, en la vida de l'infant, per promoure la capacitat de trobar sentit a la seva vida, i per a dotar de sentit a la vida en general. Res més important, en aquesta tasca, que el paper dels pares i dels que tenen cura de l'infant; ve ja, tot seguit en ordre d'importància, la nostra herència cultural, si es transmet al nen de manera correcta. Quan el nen és petit—ens diu— la literatura és la que aporta millor aquesta informació. D'aquí ve la croada de Bettelheim contra la falsa literatura, que no és sinó aquella que el nen coneix o llegeix sense que pugui tenir un sentit per a ell i sense que afegixi res d'important a la seva vida.

I per molt que dubtem de les estratègies que l'han de fer virtual (i fem santament de dubtar-ne), no podem negar l'extraordinari potencial educatiu, *edificador*, de la lectura literària. Quina altra realitat té, com ella, el poder instantani de desvetllar l'amor a l'aventura mental, el sentit dels móns que cal conquerir per obra del pensament i la imaginació? Els mots anteriors són de B. Russell, un reformista més aviat quimèric de l'educació, però de qui podem servir la lliçó profundament humanista, aquella actitud de reverència davant l'infant no com a objecte a afaïçonar, sinó com una cosa sagrada, indefinible, ilimitada, com una realitat individual estranyament preciosa: “el principi progressiu de vida, un fragment incorporat de la lluita silenciosa del món” (*On Education*).

El que hi ha en el llegir, doncs, *segons com*, no és poca cosa.

1. Hi ha la possibilitat de saber i confirmar qui som. És clar, però, que hi ha qui llegeix i no es coneix, no fa guany d'objectivitat, que és l'única forma de vida intel·ligent, vingui de la lectura o no. Confrontar l'experiència pròpia amb l'experiència d'altri, adquirir experiència quan entenem la d'altri, confirmar la intuïció del món amb la visió del món que ens ofereix el llibre, i comprendre la relativitat de tot això, permet objectivar.

2. Hi ha la possibilitat de créixer moralment, de progressar. No, o no només, en el sentit acumulatiu de coneixement pràctic, sinó en el més perdurable i decisiu de l'adquisició de més experiència per a més llibertat —i la llibertat es funda en l'elecció.

3. Hi ha la possibilitat de ser amb els altres, és a dir, de compartir un fons de memòria i experiència col·lectives, preservat per la tradició i renovat en cada acte de lectura, ofert —com deia el poeta— com una pàtria.

Justificar aquestes afirmacions demana més espai del que dispo avui, i potser el lector esperava orientacions pràctiques i no consideracions que poden semblar hiperbòries sobre la utilitat de la lectura d'obres d'imaginació. Vagin, en compensació, alguns consells pràctics per a la propaganda o el guiatge de la lectura que dono de manera gratuïta (és a dir, sense cap autoritat per a donar-los):

1. No acoquinar-se mai davant la pretesa inferioritat de la lectura en el món d'avui. Preservar el principi de la lectura davant els poderosos missatges culturals donats per altres vies. Una cosa és tenir poder i una altra tenir virtut.

2. Pensar que la virtut del llegir no té res a veure amb la qualitat de mirar, sinó més aviat amb la memòria (sense memòria no hi ha cultura), amb l'aprehensió intel·ligent i amb el gaudi no compulsiu. El llibre ens fa lliures, el *zapping* ens fa esclaus.

3. Pensar en l'acte de llegir com un diàleg. Qualificar d'autistes els que no llegeixen, perquè es priven d'entendre els signes del seu món cultural; signes que el llibre no solament emmagatzema, sinó que activa a cada nova lectura i segons cada nou lector.

4. Entendre la lectura com un hàbit de vida. Això, i no una manera de mentir-se la vida. Guiar la lectura no preceptivament (llevat de l'adquisició de les habilitats que convenen al llegir). Consentir l'aparent poc profit de la lectura en edats joves, en la confiança que models, continguts, escales de valors, paradigmes de bellesa deixaran una llavor i continuaran actuant.

5. Confiar que l'hàbit de la lectura es construeix i es regula, però només sobre la base d'un interès real. Desconfiar (relativament) dels programadors de lectures, sobretot si aquests desconfien de les possibilitats del lector.



8 Llegir i viure

6. Recordar que el llegir és, en les diverses etapes de la vida, no només un formidable constructor moral, sinó un regulador existencial. No menysprear, doncs, sota cap concepte, el conte de fades o el llibre d'aventures.

7. Recordar que llegint s'adquireix llengua, que és l'instrument, encara i per sempre, més poderós per dominar el món, per a expressar allò que som, per conjurar allò que no som o allò que ens és hostil. Si tenim llengua, també, *ens tenim*. Però en aquest capítol potser també lluitem contra els elements: diguin-me, sinó, per què s'entesten a fer passar la destil·lació de llengua més exigent, la poesia, per una cosa un sí és no és *cursi*!*

* Conferència inaugural del Curs de Postgrau de Biblioteca Escolar, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, octubre 1992.

L'autor fa una exposició sobre el fet del llegir com a plaer i sobre la poesia com a gènere que va néixer oral i que passa actualment per difícil a causa del paper minúscul que té la paraula en el món en què vivim. Pel que fa al mestre, si la lectura és un plaer per a ell, ho serà fàcilment també per a l'alumne. Però, pensant-hi bé, què pot ensenyar un mestre que no sigui lector?

Respostes a quatre interrogants de "Perspectiva Escolar"

Tu, que ets poeta, com enfoques el fet de llegir?

Miquel Desclot

Per a mi, com per a tot lector lliure —poeta o adroguer—, la lectura és, per damunt de tot, un plaer. No m'he plantejat mai la literatura com un objecte d'estudi. A parer meu, l'estudi de la literatura només té sentit si condueix a un aprofundiment del plaer de la lectura. Per això m'ha costat sempre de comprendre certes desviacions acadèmiques d'aquest camí aparentment tan planer i transparent.

Poeta

Pel que fa a la poesia, cal tenir present que aquest gènere va néixer oral i que, per tant, el valor de la lectura silenciosa d'un poema imprès és comparable al de la lectura silenciosa de la partitura d'una simfonia de Brahms. La lectura de poesia ha perdut terreny, sens dubte, d'encà que els fòrums de la paraula dita l'han anat arraconant —o han anat desapareixent—. Inclús va arribar un moment, no fa pas tants anys, en què semblava que el text era la part més prescindible d'un espectacle teatral: si el muntatge era bo, el text podia ser qualsevol "creació d'equip" d'actors. El teatre d'autor va arribar, a l'últim, a aparèixer com una antigalla ridiculitzable.

Encara que els tímids intents que s'han fet de portar la poesia als escenaris hagin tingut poc ressò, crec que l'espai ideal per a la

10 Llegir i viure

poesia és encara el teatre. I qui diu el teatre diu qualsevol espai social, des d'un cafè a una sala d'estar privada, passant —naturalment— per una aula escolar. Per descomptat, no penso en actes jocfloralescos farcits de periodistes àvids, ni en magnes festivals de poesia, on el que menys importa és la comunicació. Em refereixo a actes d'autèntica celebració comunitària de la paraula: sense litúrgies ni escarafalls, sense dives que s'estimen més a si mateixes que no la poesia que diuen, sense grans muntatges espectaculars...

Pels volts de Sant Jordi, cada any em toca visitar algunes escoles de Catalunya per predicar la bona nova poètica, generalment arran d'uns Jocs Florals. Tot i que, en aquests casos, em sento com aquells missioners que, un cop l'any, passaven per les escoles religioses a desvetllar joves vocacions per anar a les Índies, miro de complaure les escoles que m'inviten —amb la secreta esperança, això sí, de convèncer els mestres que la poesia no és tan sols un pretext per fer una festa anual—. Els Jocs Florals, escolars, parroquials o municipals, no serveixen justament per desvetllar el gust per la poesia. Si de cas, poden desvetllar el gust pel folklore, però poca cosa més —de moment, encara no m'ha tocat mai posar-me faixa i barretina, però alguna vegada ho he arribat a témer.

Quam em deixen, intento convèncer els mestres que el millor que poden fer per la poesia és fer-la sonar sovint a l'aula, al llarg de tot l'any. Porta menys feina que organitzar uns Jocs Florals i és, sens dubte, molt més efectiu. De la mateixa manera que, al parvulari, els nens s'acostumen a cantar cançonetes tradicionals, a l'escola primària haurien de poder continuar el costum escoltant i dient versos atractius amb la mateixa naturalitat. No a la classe de llengua, sinó amb qualsevol pretext —i qualsevol pretext no vol dir només la caiguda tardoral de la fulla o l'arribada de la primavera!—. La meva proposta, és clar, té un inconvenient no pas menor: al mestre li ha d'agradar la poesia i, a més, hi ha de tenir prou familiaritat per saber què li convé en cada moment. Si als mestres, de ciències o de lletres, els agrada la poesia, ja no estariem donant-hi tantes voltes. Però els mestres, és clar, són tan fills d'aquesta societat apoètica com els nens que tenen a l'aula. La meva proposta, doncs, no és tan senzilla com pot semblar a primera vista, ja ho sé: fet i fet, potser encara és més fàcil perdre unes poques hores organitzant uns Jocs Florals... que difícilment deixaran gaire rastre.



On situes el tòpic de “poesia difícil”?

La percepció de la dificultat és sempre relativa. També les matemàtiques s’han guanyat una espessa fama de difícils i, en canvi, a hores d’ara hi ha més economistes que mai, que decideixen més que mai i són més admirats —i submisament obeïts— que mai. Els diaris dediquen cada dia un cert nombre de pàgines a l’economia, farcides de termes i de conceptes que entén ben poca gent, i, en contrapartida, només dediquen unes pàgines a la literatura un cop cada setmana. No crec, doncs, que serveixi de gaire res enfocar el problema de la lectura —i, en particular, de la lectura de poesia— partint de la seva presumpta dificultat. Tot és difícil, en aquest món, si s’ha de fer bé, i tot és fàcil, si es tenen prou ganes de fer-ho bé. La realitat és que vivim en una societat on l’economia seu al pedestal més alt de la piràmide i la paraula jeu cada dia més enfonyada a la soterrada cambra sepulcral. No puc pas dir que el panorama m’entusiasmi, però cal gosar veure’l tal com és, si ens volem fer la il·lusió de poder-hi intervenir. Amb una majoria de jovent que en té prou d’expressar-se amb un grapat d’expressions manllevades a un sumari argot diguem-ne “anglomadrileny”, el futur de la literatura és més magre que mai. No tan sols Lull o Verdager seran difícils, sinó que inclús Rodoreda i Martí i Pol resultaran impenetrables.

12 Llegir i viure

Com, és lògic, aquesta reducció de l'expressivitat verbal afecta la poesia d'una manera molt particular. La poesia demana familiaritat amb els diversíssims matisos del so de les paraules, perquè la poesia, ho repeteixo, és oral, per essència. Però en la galàxia de sons que pobla el món en què vivim, la paraula hi té un paper minúscul i, encara, escassament expressiu. Si a les cases i als carrers on viuen la mainada, la paraula s'ha devaluat tant, què ens autoritza a pensar que a l'escola ho podem corregir fàcilment, com si l'escola fos una arcàdia independent del món exterior? De moment, doncs, la poesia continua semblant-me condemnada a passar per difícil: no sé veure signes d'un canvi esperançador. M'he anat tornant pessimista, ho haig de reconèixer, però també vull remarcar que encara no he esdevingut derrotista. Des del meu modest lloc de franc tirador, continuo escrivint versos i fins i tot escrivint-ne per a la mainada, amb la il·lusió que poden ajudar alguna hora a desafiar el corrent que se'ns endú.

Els teus escrits, són llegits pels nens?

Com que, al llarg dels anys, he fet bastants esforços per oferir lectures a la mainada, puc dir que els nens llegeixen, poc o molt, els meus escrits. No puc presumir, això no, de ser un autor d'èxit com els Sorribes, Vallverdú, Carbó o Teixidor, però no vull ni em puc queixar. De fet, jo no sóc, per naturalesa, un inventor d'històries, sinó més aviat allò que en podríem dir, potser, un "inventor de llengua". En conseqüència, fins i tot quan m'he posat a escriure narracions per a la mainada, m'he mantingut —sense ben bé pretendre-ho— més a prop del poeta que no pas del narrador. De fet, durant els últims anys, les meves contribucions a la literatura infantil s'han anat orientant amb tota naturalitat cap a la poesia. De moment, només s'han publicat els llibres *Música, mestre!*, a Empúries, i *Bestiolar de la Clara*, a Edelvives, però aviat apareixerà un nou recull, *Oi, Eloi*, a Barcanova. I confio que no serà el darrer. Si, després d'alguns anys d'escriure contes infantils, m'he anat decantant, en aquest vessant literari, més aviat cap a la poesia, no ha estat només per la meva pròpia tendència instintiva, sinó també per la consciència creixent d'una manca greu de poesia adreçada a aquesta edat intermèdia en què ja es comença a perdre el contacte amb la tradició oral que hi ha hagut a parvulari, però encara no es

pot accedir del tot a la tradició escrita culta. L'amorosa cura amb què els poetes anglesos han omplert aquest espai em va fer adonar de la nostra necessitat d'aixecar un pont que permeti anar amb naturalitat, sense barrancs ni entrebancs, de *Plou i fa sol* a *Sol, i de dol*. A la nostra tradició literària, els esforços seriosos que s'han fet en aquest sentit es poden comptar amb els dits d'una mà.



El mestre, té obligació de ser lector?

No sé si en té obligació, però no comprenc com ningú pot ser mestre si no és lector. Obligació és una mala paraula, per a la lectura i per a tot, per a mestre i per a vailets. Contra el que diu la parèmia tradicional, jo crec que primer és la devoció que l'obligació. Si la lectura no és una devoció, doncs, val més que no sigui res —i, sobretot, que no sigui obligació—. Durant els anys que vaig exercir de mestre de minyons, mentre estudiava la carrera de Filologia Catalana, entre 1969 i 1974 (molts anys abans, doncs, que sortís el llibre de Daniel Pennac), em vaig esforçar a desvetllar devocions entre la jovenalla, més que no pas a imposar-los obligacions. No pas perquè jo hagués descobert res que no fes ningú altre, sinó justament perquè recordava molt bé que les meves primeres experiències de fruïció literària conscient no provenien de les lliçons del professor titular de literatura de quart de batxillerat, sinó del substitut que, dos o tres cops l'any, li havia fet la classe. El primer es limitava a seguir els historicismes i les regles mètriques del manual del senyor Díaz-Plaja: el segon, que es deia Ignasi Riera i duia sempre la faixa jesuítica al baix ventre, es presentava, per exemple, amb el volum de les poesies de Maragall sota el braç —a mitjan seixantes!—, en llegia un o dos poemes, a tot estirar, i es passava la resta de l'estona comentant-los amb un entusiasme que no necessitava per a res les receptes dels comentaristes de text professionals. Què tenia d'estrany, doncs, que en posar-me jo a fer classes, als disset anys, adoptés instintivament el model del substitut i bandegés conscientment el del titular del meu quart de batxillerat? A mi, com a Ignasi Riera, m'agradava la literatura i, per tant, no necessitava gaires crosses per encomanar la meva dèria al jovent que tenia al davant. Naturalment, molts d'aquells vailets no devien trobar, després, prou motius per continuar engrescats amb la lectura i l'escriptura, però em costa que els que es van trobar en un context familiar i professional més

14 Llegir i viure

favorable van continuar llegint i escrivint; un d'aquells marrecs de calça curta, de qui encara conservo molts dels exercicis de classe, havia d'esdevenir al cap dels anys Premi Sant Jordi de novel·la; vull creure que aquelles classes el van ajudar, almenys, a encaminar-l'hi.

En suma, doncs, per tornar a la pregunta inicial, crec que si la lectura és un plaer per al mestre, ho serà fàcilment també per a l'alumne. Ho repeteixo: no puc comprendre que un mestre no sigui lector. I no estic pensant tan sols en el mestre de llengua i literatura, sinó en tots els mestres i professors. Què pot ensenyar un mestre que no sigui lector? Aquelles quatre coses mal païdes que va aprendre als temps—potser ja llunyans—d'estudi a la Normal, probablement urgint per un examen? Doncs serà, si m'ho deixeu dir així, un bon mal mestre! Un mestre que no llegeix és un oxímoron.

L'article planteja la discussió sobre l'oportunitat d'exigir lectures obligatòries als nois i noies i el seu aspecte contraproduent a l'hora de promoure l'hàbit i el gust per la lectura. Tot i que és força utòpic canviar els costums pedagògics, sí que es poden introduir alguns correctius que apropin una mica més les lectures imposades a una experiència plaent. En aquest sentit, l'autor ofereix algunes alternatives.

El plaer de llegir i les lectures obligatòries a l'ensenyament secundari

A la pel·lícula *Fahrenheit 451*, basada en la novel·la homònima de Ray Bradbury, se'ns proposava d'imaginar un món futur en què els llibres serien perseguits i la Pantalla omnipresent dirigiria el comportament dels ciutadans. Uns resistents, clandestinament, aprendrien de memòria els clàssics de la literatura per tal d'assegurar-ne la supervivència.

Aquesta utopia totalitària no ha passat de la ciència ficció, però sí que hi ha elements per afirmar un progressiu eixamplament de l'espai àudio-visual en detriment de la lectura.

Se n'ha parlat molt, darrerament: s'han endegat campanyes publicitàries per promoure la lectura i ens ha arribat de França la polèmica provocada per un professor de literatura, Daniel Pennac, amb el seu llibre *Com una novel·la*,* que fins i tot ha assolit un bon lloc a les llistes de llibres més venuts. És un tema que preocupa tot i que actualment es publiquen més llibres que mai (i també en la nostra llengua). I preocupa especialment pel que fa a l'hàbit de lectura dels adolescents, d'aquells que cursen l'ensenyament secundari.

Es discuteix sobre l'oportunitat d'exigir lectures obligatòries durant el batxillerat i de si això és contraproduent a l'hora de promoure l'hàbit i el gust per la lectura entre els joves.

Pere Maragall i Mira

Professor de Llengua i literatura catalanes a l'IB Menéndez y Pelayo de Barcelona

* N. de la R. Vegeu el comentari que en van fer Jaume Celsa i Marta Utset, *Com una novel·la*, "Perspectiva Escolar", núm. 176 (juny 1993), p. 80-83.

16 Llegir i viure

Recordo haver sentit que una persona tan lletraferida com M. Aurèlia Capmany s'havia mostrat sempre contrària a les lectures obligatòries, i es basava en la seva experiència com a alumna de l'Institut Escola durant la segona República espanyola. Però és que allò va ser una experiència irrepetible on fins i tot havien desaparegut els exàmens tradicionals. Eren "pocs i ben avinguts" i van viure un temps singular en molts aspectes.

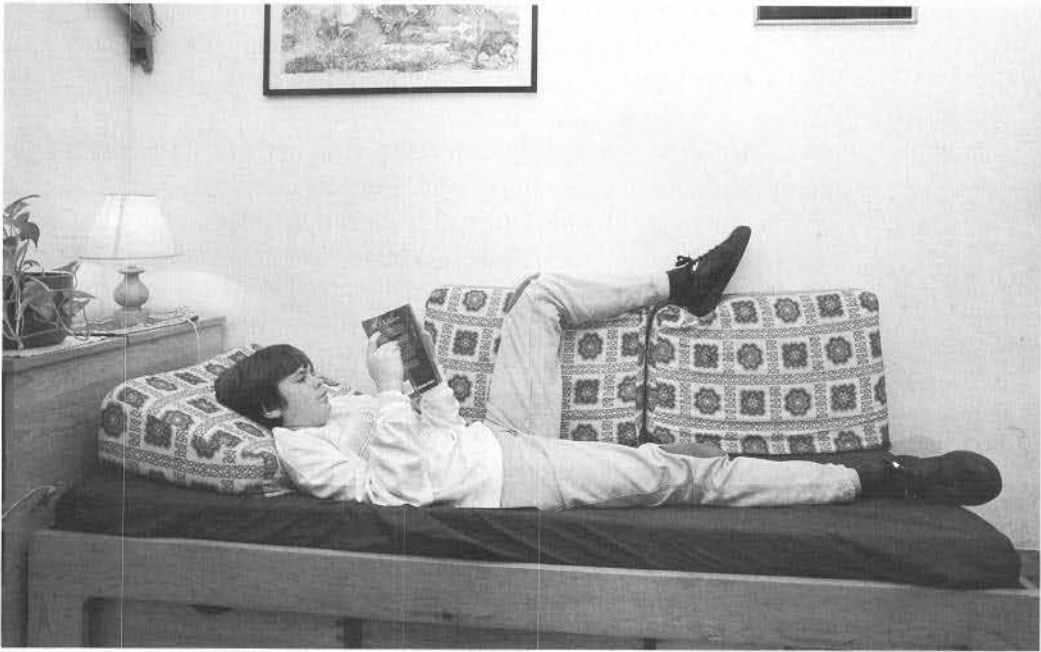
Avui ja fa temps que hem entrat de ple en una situació en què cultura, ensenyament, mitjans de comunicació... tot és "de masses". Massificació a tots els nivells per bé o per mal, i per tant ha calgut adaptar-se a la nova situació.

Pel que fa a les lectures obligatòries, i parlo ara especialment del nostre país, s'ha arribat a l'extrem en què gairebé l'única indústria editorial rendible és aquella que es basa en els llibres de text, i les editorials de tota mena lluiten per col·locar els seus productes en els centres d'ensenyament per la via de les lectures obligatòries. Hom es pot demanar què en queda, després, d'aquestes lectures pel que fa a un hàbit consolidat.

És curiós observar el procés pel que passen, segons sembla, bona part dels nois i noies al nostre país: a l'EGB, amb un grau més alt d'opcionalitat i aprofitant l'embranchida que porten els nens i nenes que tot just han après a llegir i escriure, l'hàbit lector es va mantenint amb un cert entusiasme. Però molts d'aquests alumnes, coincidint la seva entrada en l'adolescència amb l'inici del batxillerat, perden el gust per la lectura, precisament en el moment en què les lectures comencen a ser part obligatòria dins els programes de llengua i literatura.

Podem tractar aquest tema de la mateixa manera que parlem del fracàs escolar, o intentar trobar unes raons específiques que expliquin per què es produeix aquest rebuig dels llibres.

En aquest punt és on incideixen provocativament les idees suggerents del professor francès Daniel Pennac. La raó seria, bàsicament, que no s'encomana a l'alumnat el gust per la lectura, en carregar excessivament aquesta activitat de tot un gran aparell de comentaris i teories sobre el text. Les lectures són obligatòries i



sempre van acompanyades d'exigències afegides al simple fet de llegir.

Creiem que canviar els costums pedagògics en aquest sentit és força utòpic, ara per ara. Però sí que es poden introduir alguns correctius que apropin una mica més aquestes lectures imposades a una experiència plaent. I això dependrà en bona part de l'actitud del professorat que hauria de fer l'esforç d'alliberar-se en part dels "tics" academicistes i reviu la seva experiència com a lector apassionat: per exemple, una proposta senzilla i que a vegades s'oblida és la de fer lectura en veu alta a classe i crear un bon clima a l'entorn d'aquesta activitat. Això acostuma a ser beneficiós per estimular l'afició dels alumnes a un llibre concret. El professor o professora pot llegir un fragment i després fer una roda en què tots els alumnes vagin participant. Es pot reservar un temps per al comentari, però deixant que aquest esdevingui una mena de debat espontani sobre el que s'ha llegit. És probable que aquesta pràctica estigui prou estesa en els nostres centres docents.

Una altra alternativa seria deixar als alumnes un marge de tria

18 Llegir i viure



voluntària a partir d'una llista confeccionada pel professor, departament o àrea de llengua i literatura. Es pot establir després una roda d'exposicions a classe sobre el que s'ha llegit.

Un altre aspecte del debat actual és el que fa referència als tipus de llibres que es fan llegir segons el curs i el programa: clàssics de la literatura autòctona, literatura juvenil, traduccions de clàssics de la literatura universal o de tota mena de gèneres menors.

Sóc partidari, des de la meua experiència, d'una actitud eclèctica en aquest sentit: uns alumnes "s'enganxaran" més a les novel·les de literatura juvenil, d'altres seran capaços de valorar més els clàssics. Es poden combinar, al llarg del curs, obres de la literatura del país amb bones traduccions. A uns i altres alumnes no els farà cap mal llegir llibres de diferent categoria i procedència, si es vigila un mínim de qualitat en els diferents gèneres.

Si mirem enrere no podem oblidar que gran part de la joventut mínimament il·lustrada en el nostre país cap als anys vint i trenta, es va aficionar a la lectura amb les *Pàgines Viscudes* de Josep M. Folch i Torres que es publicaven a la revista "Patufet". Podem discutir sobre la qualitat d'aquesta literatura, però és evident que complia una funció que avui pot complir un cert tipus de literatura juvenil feta amb rigor i dignitat. Hem de tenir present, a més, que en el camp de la literatura juvenil també hi ha clàssics indiscutibles.

En tot cas l'objectiu final seria aconseguir que bona part d'aquests alumnes puguin acabar acceptant la lectura com a tema de conversa o de tertúlia informal, de la mateixa manera que parlen d'esports, dels enamoraments respectius, o d'altres temes propis de l'edat.

És evident que existeix una "set de narració" en les persones de qualsevol edat, que tot sovint se satisfà només per la via del consum àudio-visual: pel·lícules i sèries televisives especialment. Es tractaria de fer entendre als alumnes que aquesta "set de narració" es pot satisfer amb escriure a través de la lectura, i que aquesta activitat pot arribar a ser molt més gratificant, quan un s'hi acostuma, que el simple visionat d'una pel·lícula o sèrie de televisió. Estem parlant, en definitiva, de narrativitats complementàries.

No es tracta, doncs, d'arribar a la radicalitat de les propostes del professor Pennac: en definitiva estem parlant d'una activitat escolar. I l'escola no pot eludir els components inherents d'obligatorietat, exigència i socialització. No podem pensar a suprimir les lectures obligatòries però sí que es pot fer un esforç per apropar aquesta activitat a una experiència plaent. Això depèn en bona part, ja ho hem dit, de l'actitud del professorat a l'hora de transmetre la seva experiència com a lectors, tot combinant aquesta experiència íntima i personal amb les exigències acadèmiques del programa.

L'autora d'aquest article, que es confessa una lectora recalitrant, explica aquí les seves raons per llegir, els llibres que més ha llegit, la troballa quan era petita d'un armari ple de llibres, el seu hàbit de subratllar els llibres, els llocs on llegeix, què llegeix, on posa els llibres..., en fi, totes les circumstàncies del llibre i del llegir.

Confessions d'una lectora recalitrant

Montserrat Galícia **Tres bones raons per llegir**

Mestra i escriptora

Atès el títol que he escollit, em veig en la necessitat de “confessar-vos”, en primer lloc, els meus motius per declarar-me lectora. Són raons una mica complexes, com podreu comprovar. Jo tinc tres bones raons per llegir. Tres bones raons per llegir novel·la, contes, poesia, assaig...

La primera raó, i potser la més important, és que, molt sovint, llegeixo perquè m'agrada fer-ho. La segona raó és que m'agrada llegir molt i variat i, per acabar, la tercera raó és que llegir m'agrada.

Els tres llibres que més he rellegit

Els tres llibres que més he rellegit són tres novel·les: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, *Miquel Strogoff*, de Juli Verne, *Guillem, el proscrit*, de Richmal Crompton.

Ho sento. No puc citar obres cabdals de la cultura o la literatura. Ni la Bíblia, ni Shakespeare, ni *Els germans Karamazov*.

Tenia nou anys i aquestes varen ser les tres primeres novel·les que em van regalar. Rellegia quan no tenia cap altra possibilitat d'enfonsar-me en el món per a mi ja imprescindible de la narrativa.

També vaig començar a anar a la biblioteca pública. Vaig començar a treure les meves històries, els meus nous amics, de la biblioteca. Aquells eren els llibres que anaven i venien. En canvi, la dolça Nàdia, el traïdor Ivan Ogareff, el bon salvatge Divendres i la inefable colla d'en Guillem Brown restaven fidels al meu abast.

Un tresor a l'armari

La realitat, sovint, és més increïble que la ficció. Us creuríeu que quan tenia uns onze anys, a l'últim prestatge d'un d'aquells armaris fets d'obra que abans hi havia a les cases, hi vaig trobar un tresor amagat? Eren unes caixes plenes de llibres. La majoria eren llibres vells i atrotinats. Alguns no tenien ni portada ni contraportada, a alguns, fins i tot, els faltava algun full.

Hi havia una mica de tot, especialment novel·les d'aventures enquadernades en rústica; moltes, si no ho recordo malament, de la desapareguda editorial Molino: novel·les de Sabatini, de Salgari, de Zane Grey i de J. O. Curwood. Aventures de capa i espasa, aventures de l'Oest, aventures de la policia muntada del Canadà..., però també hi havia obres de Shakespeare: *Romeo i Julieta*, *Hamlet*, *Otel·lo*, *Juli Cèsar*. Hi vaig trobar la *Divina Comèdia*, del Dant, *Sinué l'egipci*, de Waltari i *Ressurrecció* de Tolstoi.

A poc a poc m'ho vaig empassar tot. Vaig devorar tots els llibres. No ho explicava a ningú, tenia por que algú exercís algun tipus de censura sobre lectures tan eclèctiques.

Anys més tard, llegint les memòries de Tagore, vaig identificar-me amb un paràgraf que deia:

“Quan era jove, la literatura bengalí era bastant mesquina, i crec que jo havia devorat tots els llibres llegibles i il·legibles de l'època. La literatura juvenil, en aquells dies, no havia trobat encara el seu matís, però estic segur que allò no em va perjudicar. L'aigua en què es dilueix el nèctar literari ara, per ser servit als més joves, s'adapta a la seva infantilitat, però no a l'ímpetu d'uns éssers en creixement. Els llibres dels nens haurien de ser de manera que, fins un punt, els seus lectors els comprenguessin, però no del tot. A la nostra infantesa llegíem tots els llibres que ens queien a les mans, des de la primera fins a l'última ratlla; i, tant el que enteníem

22 Llegir i viure

com el que no enteníem, continuava obrant a dins nostre. La ment ingènua del nen fa seu allò que comprèn, mentre que allò que està més enllà l'obliga a fer un pas endavant."

Llegir amb rotulador o llapis

M'ha resultat fàcil trobar la cita anterior, perquè la tenia subratllada. Subratllar. Sí. Subratllar novel·la, contes, memòries, biografies, poesia. No només subratllar per fer un treball posterior, una recensió. No només per estudiar. Llegir, fins i tot poesia, amb un rotulador o un llapis als dits.

Que, què subratllo? De tot i variat. Afirmacions filosòfiques sobre la vida. Descripcions reeixides, idees originals, "allò que sempre he pensat, però que no havia estat capaç d'expressar amb tanta claredat".

Us en donaré exemples. El primer paràgraf subratllat és d'un llibre d'en Pla:

"Si fa calor, s'ajeu sota la remor pregona i fina, com una carícia, dels pins. De l'ombra es veu el mar blanc, ensabonat, mandrós. L'horitzó es blau i fresc. Una gavina passa panteixant lentament. El paisatge té una immobilitat antiga benigne i paternal".

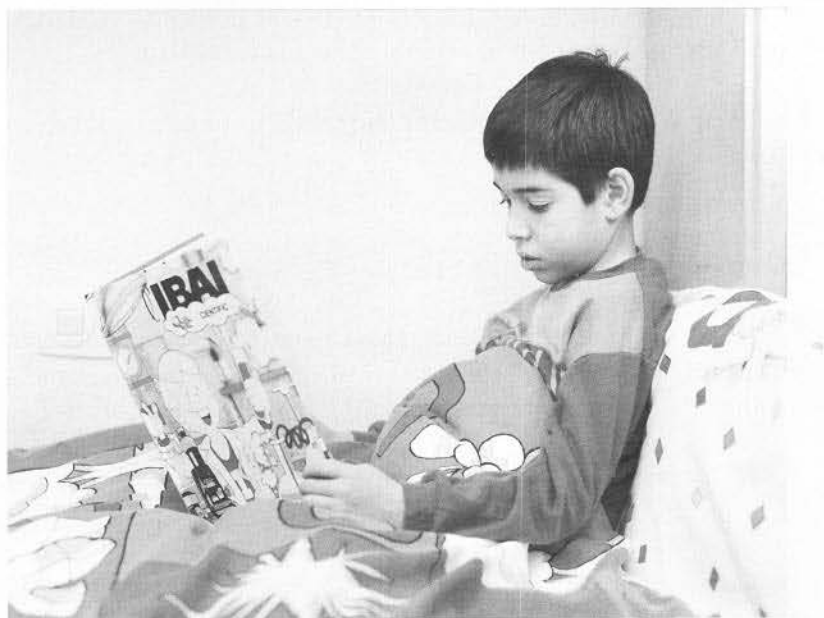
El segon paràgraf és de Marguerite Yourcenar:

"Però, pel damunt d'aquelles follies dogmàtiques, existien sens dubte entre les inquietes criatures humanes unes repulsions i uns odis sorgits del més profund de llur naturalesa i que el dia que ja no seria moda exterminar-se per causa de la religió, es donarien a conèixer d'una altra manera."

Us copio un tercer paràgraf, de Virginia Wolf:

"A la nit, quan em quedo adormit, a vegades em sobresalto amb l'angoixa que no veuré mai els salvatges de Tahití caçant peixos amb una llança, a la llum d'una llàntia encegador, ni el salt d'un lleó a la jungla, ni un home nu menjant peix cru. Ni aprendré mai el rus, ni llegiré els Vedes."

A la millor, quan ho van escriure tenien mal de queixal, o problemes econòmics, o de parella, o havien descobert en el mirall



que els anys passen deixant el seu rastre...Oi que valia la pena un subratllat per poder rellegir després?

On llegir?

A tot arreu. Als transports públics: al metro, a l'autobús, al tren. En especial. Però també a l'avió, al vaixell, al cremallera de Núria, sobretot si està emboirat i et perds, de tota manera, el magnífic paisatge. Al llit, a la platja, al costat de la piscina, en una cafeteria, en un prat, a la muntanya, al costat del riu...

Llegeixo. M'aturo. Aixeco els ulls del llibre i els passejo pel meu entorn. Passen uns nuvolets empesos per la lleugera brisa perfumada. Miro el poble llunyà, el roure proper, la formigueta que se m'enfila per la cuixa. Torno a llegir.

Llegeixo a tot arreu i a totes les comarques. No tinc preferències. A la Garrotxa, al Baix Llobregat, al Garraf, al Barcelonès...

—Has vist mai un personatge de Dallas amb un llibre a les mans?
—diu en Pennac.

24 Llegir i viure

També llegiria si m'haguessin contractat per actuar a Dallas, però em temo que no m'assemblo gaire a la Sue Ellen.

Sempre porto un llibre a sobre. No sabria sortir de casa sense un llibre.

Què llegir?

Es pot dir, sense temor a ser massa agosarat, que cadascú entén un escrit, narratiu o de tesi, com el vol entendre. I no precisament coincidint amb allò que ha volgut dir l'autor.

En el cas d'una novel·la, el mateix tema i el mateix argument són interpretats de manera diferent per lectors diferents.

Com és això? Doncs perquè es fa la interpretació en funció de la personalitat, cultura, coneixements previs, fins i tot estat anímic. Per exemple: acabo de viure un desengany amorós. Si llegeixo *Hamlet*, em semblarà més important la dissort de la pobre Ofèlia que les desgràcies del príncep danès.

Aleshores, llegir una novel·la, un conte, un poema, és una experiència personal i intrasferible? Quasi.

I el mateix es pot dir de l'acte d'escollir les nostres lectures. Jo només llegeixo (per plaer i lliurement) aquells escrits que em sembla que em diran alguna cosa, que connectaran amb els meus gustos i interessos.

És per això que, quan algú que no conec gaire em demana que li recomani un llibre, una novel·la, em quedo sense saber què dir. No m'atreveixo a recomanar-li cap de les novel·les que a mi m'han agradat. Sortosament, per treure'm del mal pas, sempre hi ha algú a la vora que no dubta a desfer-se en elogis de l'última novel·la de moda.

I doncs? Els llibres de moda, les novel·les de més èxit de vendes es deuen poder recomanar sense problemes? Honradament, no ho sé. A mi, n'hi ha que m'agraden i d'altres que no.

I, per exemple, les bones novel·les? Aquelles amb *pedigree*? Pel que fa a la qüestió dels gustos passa exactament el mateix. De “bones novel·les” en recordo que, tot i reconeixent el seu mèrit literari, m’han caigut dels dits. Entre l’autor o autora i jo, no s’ha establert cap mena de corrent d’afinitat.

I les novel·les de gènere? Anem a pams. Conec moltes persones, algunes, bones lectores de novel·les, que no s’acostarien ni amb pinces a una novel·la de les dites de gènere: ciència-ficció, policíaqües...

Aquestes persones, davant de la confiança que jo llegeixo ciència-ficció, es mostren confoses i, fins i tot, m’adono que perdo consideració com a lectora davant el seus ulls.

Llavors jo, mortificada, penso en el que va dir T. Sturgeon: “El noranta per cent de la ciència-ficció és una porqueria, però és que el noranta per cent de tot és una porqueria.” Dit d’una altra manera més delicada: de novel·les de gènere, n’hi ha de bones i de dolentes, com en la resta de novel·les.

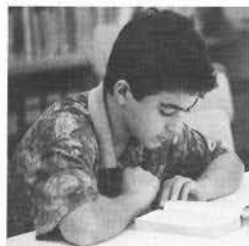
Auxili! On poso els llibres?

M’agraden els llibres. Atenció! Ara no he escrit que m’agrada llegir-los. He escrit que m’agraden els llibres: tocar-los, olorar-los, acariciar-los, contemplar-los, passar pàgines, passar els dits pel llom, per les cobertes... Fins i tot, secretament m’agradaria menjar-me’ls. Els llibres són bonics, són bells, són estètics.

M’agrada comprar-me’n. De tota mena. Novel·les, és clar; però també poesia, assaig, contes, memòries, biografies, autobiografies, cinema, història, psicopedagogia, viatges...

M’agraden les llibreries. M’hi passaria les hores mortes. Matins, tardes... Estic al corrent de les novetats editorials... sobretot pel que fa als llibres que m’interessen.

També m’agraden les biblioteques. Però, però... Els llibres no me’ls puc quedar. Continuo comprant llibres. Llavors arriba el



26 Llegir i viure

col.lapse. Em quedo sense espai on posar-los. Socors! On poso els llibres? Llibres a la cuina, llibres al lavabo, llibres a sobre la rentadora. Llibres a tot arreu.

Em calia trobar una solució dràstica. Anar a viure a una casa més gran? No és tan fàcil. Em calia algun o altre remei. El vaig trobar: regalar llibres. Selecciono. Regalo. Dono.

Encara hi ha a una altra manera d'evitar l'acumulació i el col.lapse: Deixar llibres. Pel que sembla, no tornar els llibres que t'han deixat és un vici del país. O un vici universal?

Aquesta segona solució comporta uns certs perills. Deixes llibres d'aquells que voldries conservar. Tot i això continuo deixant llibres. M'agrada que "corrin". M'agrada que altres ulls facin llum a cada ratlla com ahir la vaig fer jo.

Per acabar

Per acabar només diria això: Em confeso recalitrant. M'agrada llegir. És clar que també m'agraden moltes altres coses. No és la lectura contra res. Sóc una lectora reclacitrant i no me'n penedeixo.

Bibliografia

- TAGORE, Rabindranath, *Recuerdos*, Plaza & Janés, Barcelona 1961
PLA, Josep, *El quadern gris*, Edicions Destino, Barcelona 1983
YOURCENAR, Margerite, *Obra negra*, Edicions Proa, Barcelona 1985
WOLF, Virginia, *Les ones*. Edhasa, Barcelona 1989
PENNAC, Daniel, *Com una novel.la*. Empúries Barcelona 1993

L'origen de la meva passió per llegir, penso que cal buscar-la en la passió per viure. Passió que impulsa una gran curiositat, que el llibre pot omplir, a bastament, més que qualsevol altra cosa. El llibre em va ser un company des del començament. Va arribar a mi sempre de forma molt amable, molt respectuosa, molt educada. Si aquest fou l'inici i l'impuls, la rica naturalesa del llibre ja s'ha ocupat de mantenir-me'n la passió.

El gronxar de la vida m'ha portat al llibre

Origen de la meva passió per llegir

L'origen de la meva passió per llegir, penso que cal buscar-la en la passió per viure. Passió que impulsa una gran curiositat, que el llibre pot omplir, a bastament, més que qualsevol altra cosa.

Però, si m'ho permeteu, intentaré recordar unes fites més concretes que a la vegada deixaran constància d'algunes dades del nostre món del llibre.

El meu pare va començar a treballar d'aprenent en uns tallers de metal.lúrgia, empresa en la qual tenia interessos la família Monturiol, descendents directes de l'inventor del submarí.

En la direcció de la «Indústria» hi treballava el senyor Emili Pasqual Monturiol que sentia una indefugible vocació editorial. Ja en aquella empresa de maquinària s'ocupava de l'edició d'uns voluminosos catàlegs magníficament editats i que donaven compte del que l'empresa produïa. El senyor Pasqual va veure que, al meu pare, li agradava aquella feina i el va triar perquè l'ajudés. De seguida que el senyor Pasqual va poder es va independitzar de l'empresa familiar, va crear l'editorial Apolo i es va emportar el meu pare com a ajudant.

L'editorial Apolo, típicament vocacional, va apropar-nos autors

Sebastià Fàbregas

Llibreter, editor.
Director de la Llar
del Llibre

28 Llegir i viure

com Thomas Mann, Giovanni Papini, Stefan Zweig, Jakob Wassermann, Lajos Zilahy, J.W. Goethe i un llarg etcètera. A la mort del fundador, el meu pare ja feia anys que s'havia establert pel seu compte com a distribuïdor de llibres, i l'editorial Apolo va ser adquirida per un dels homes que més ha contribuït, al nostre país, a enriquir el món de l'edició: l'editor i poeta Josep Janés i Oliver. La tràgica mort per accident de Josep Janés va fer que l'editorial fos comprada per l'editor Plaza, formant l'actual editorial Plaza y Janés. Cal afegir que el meu pare, per guanyar un sobresou, feia de corrector d'originals.

És fàcil, doncs, entendre que vaig néixer entre llibres, que la imatge del meu pare més fàcil de recordar és llegint o corregint.

Jo no sé de quins camins es val la vida per atribuir-nos el nostre paper en el repertori. Us he de dir que sovint sento que la vida em gronxa i que com més endins ho sento més procuro abandonar-me al seu gronxar. Altra cosa seria una pretensió inútil que acabaria amb mal d'esquena o una úlcera a l'estómac.

Així, doncs, el llibre em va ser un company des del començament. Però, potser aquest fet —que és neutre— podia haver-me fet estimar o avorrir el llibre; i crec que és necessari precisar que el llibre va arribar a mi sempre de forma molt amable, molt respectuosa, molt educada. Com diu molt bé Daniel Pennac, els verbs llegir, estimar i somniar no suporten l'imperatiu.

Mai, ni el meu pare, que jo recordi, ni ningú, no va obligar-me a cap lectura ni mai me'n va prohibir cap. Recordo que sobretot en l'adolescència i en la joventut llegia molt. Ara, de gran, recordo haver llegit obres que ni podia entendre ni eren evidentment apropiades a la meva edat. El meu pare mai no em va treure cap llibre de les mans. En tot cas, quan veia que m'equivocava en l'elecció del llibre, al cap d'uns dies —mai com una reacció enfadada ni de judici— em feia a mans una altra obra, dient-me que potser m'agradaria de llegir-la.

De l'afecció que a casa es vivia *de manera natural*, em cal subratllar-ho, al plaer del llegir en recordo ara la següent anècdota.



Un matí de diumenge —jo deuria tenir setze o disset anys—, em vaig llevar molt aviat —potser a les sis del matí— per sortir amb uns companys a una excursió amb bicicleta. En llevar-me, vaig trobar el meu pare absort davant d'unes galerades; sobtat, em va preguntar l'hora i en saber que ja era matinada, amb un somriure em va dir: «Ara no sé si he guanyat o perdut la nit. De fet, l'he perdut quant a la feina, perquè el llibre m'ha guanyat tant que no em refio de la correcció que he fet i caldrà que la torni a fer. Però he “disfrutat” tant, llegint-lo, que he guanyat la nit! Ara me'n vaig a dormir i passa-t'ho bé a l'excursió.»

Podria afegir moltes dades, que em vénen a la memòria, d'amics que han acompanyat el meu camí de lector. Certament, per mi, és un gran plaer recordar-ho, però escapa de la brevetat d'un article.

En aquesta forma, certament positiva, de viure amb el llibre des de sempre, cal potser trobar la meva passió per llegir.

Però, si aquest seria l'inici i l'impuls, de seguida la rica naturalesa del propi objecte, el *llibre*, ja s'ha ocupat prou de mantenir-ne la passió.

És en el llibre on es recull més la riquíssima diversitat de la vida

30 Llegir i viure

i, naturalment, la seva inherent contradicció, i això ens ajuda a viure més, en descobrir-nos aspectes que sense el llibre no hauríem viscut. José María Valverde ho explica així referit als poetes:

*«...Tu no has hecho tu obra para hundirla en silencio,
en el silencio huyente de la gente afanosa;
para vivirla sólo, sin pararse a mirarla...
Por eso nos has puesto a un lado del camino
con el único oficio de gritar asombrados.
En nosotros descansa la prisa de los hombres.
Porque, si no existiéramos, ¿para qué tantas cosas
inútiles y bellas como Dios ha creado,
tantos casos rojos, y tanto árbol sin fruta,
y tanta flor y tanto pájaro vagabundo?...»*

És aquest aspecte de comunicació el que més m'agrada de subratllar en el llibre. Voldria per a ell més passió que respecte. El reclamo més com a amic que com a objecte de col·leccionisme o d'ornament. No n'excloc aquestes qualitats que també té el llibre, però el voldria i el vull més com a equipatge per al camí que com a seguretat per a l'estada.

Crec que és aquesta la seva forma més genuïna, la de ser vehicle constant de la paraula, suport de la nova conversa, sempre obert a noves formes i interpretacions. Com una continuació de la tertúlia o de la conversa. Estimo el llibre que deixo o que em deixa un amic, el llibre a mig llegir a qualsevol racó de la casa, del despatx, del cotxe. M'atreveixo a dir que és el llibre encara no escrit el que ja estimo...

En fer ressaltar aquest aspecte tan quotidià i social del llibre no vull pas, de cap manera, oblidar que el llegir és essencialment un acte individual, un acte íntim que ens abstreu de les coses per ajudar-nos a trobar-hi el sentit. D'aquí la riquesa d'un instrument tan i tan públic que no perd gens del seu perfum en cada acte personal i íntim del seu desvetllament.

Sempre m'ha donat una mena de pau molt vital el fet de contemplar una llibreria o una biblioteca, veure en quina harmonia conviuen allà les idees més diverses lluny ja de les formes més apassionades que les han fet possibles.



És llegint com es continua el procés creador de l'autor. Si es diu, i potser amb raó, que l'art resideix més en l'impuls creador que en l'obra ja acabada, és en llegir que es reprèn l'impuls creador en el mateix lector, i de tal manera el procés és creativament individual que moltes vegades, com tots sabem, el lector troba en el llibre unes idees que l'autor no havia mai somniat i és així que continua i es perpetua l'obra creadora.

És així que el llibre sovint neix de la necessitat de l'autor d'ordenar i donar pau a la idea. Bécquer ho explica així en la seva *Introducción sinfónica*:

«Por los tenebrosos rincones de mi cerebro, acurrucados y desnudos, duermen los extravagantes hijos de mi fantasía, esperando en silencio que el Arte los vista de la palabra para poderse presentar decentes en la escena del mundo.»

El llibre duu dintre seu la llavor que fa germinar noves idees. És —naturalment no descobreixo res— aquest aspecte del llibre el que el fa tan semblant, tan proper a la vida i consegüentment tan bon amic, dotat a la vegada de prou autonomia i de generosa influència. És, certament, aquesta qualitat del llibre la que inspira tanta por als

32 Llegir i viure

qui, usant formes dictatorials per reduir l'home, sempre comencen posant traves al llibre. Deia un amic que «llibertat ve de llibre». D'aquí que sovint el llibre faci tanta por. I si del *llibre* m'atrau el contingut, no podem pas oblidar el continent. Si de veritat ens agrada el llegir i ens ocupa d'on neix la passió de llegir, sabem que cada lectura vol la seva forma, i sortosament l'oferta editorial és avui riquíssima en la seva fabricació i per aquí entrariem en la sensualitat del llibre. Alguna vegada, en tertúlies entre gent del llibre, en plantejar-nos qualsevol possible «Fahrenheit», hem confiat potser tant en la sensualitat del llibre per damunt d'altres mitjans —complementaris i no contradictoris— de comunicació, com en el seu contingut.

Predisposen tant a la lectura de poesia els grans marges, la qualitat del paper...! Permeteu-me una anècdota: M'agrada molt el poeta Cavafis i sobretot en la traducció de Joan Ferrater, que per mi és la que conserva més la seva sensualitat. La seva primera edició la va fer Rosa Regàs a Gaia Ciència. L'edició era exhaurida i Rosa Regàs ja no editava. Vaig visitar Joan Ferrater per fer-ne una reedició. Com és habitual en aquestes casos vam xerrar molta estona —recordo que era un vespre— i sempre de llibres. Em va dir que sentia no poder-me cedir els drets perquè els acabava de donar a Jaume Vallcorba per a Quaderns Crema, fet que em va alegrar perquè certament Cavafis no podia estar enlloc millor que a Quaderns Crema. Però, el que m'interessa remarcar és que Ferrater em va dir: “de totes maneres, només t'hauria autoritzat l'edició si et comprometies seriosament a presentar el llibre amb la dignitat de paper i tipografia que són necessaris per llegir Cavafis”. I, encara més, parlant amb Ferrater de l'edició de Rosa Regàs, li vaig comentar que del tiratge especial de només cinquanta exemplars en paper de fil, jo n'havia comprat prop d'uns vint-i-cinc —eren els que li quedaven— perquè els volia repartir entre amics i aficionats al poeta. Ferrater em va mirar somrient i em va dir que en aparèixer l'edició, ell n'havia adquirit uns vint-i-cinc, sabent a qui anaven destinats.

Queden encara molts, moltíssims aspectes que nodreixen la passió de llegir. Però, el darrer que vull comentar és l'entorn o l'espai per llegir, que cadascú coneix i assaboreix com a propi. La il·lusió d'aquest espai i d'aquesta estona, l'espera de trobar aquest espai, ja ens avança part del seu plaer.

Els llibres que sovint comprem, esperant que les ocupacions ens permetin gaudir de més temps per llegir-los, mentrestant ja actuen —n'estic convençut— i d'alguna manera comencen, per la il·lusió, a avançar-nos el seu regal.

No pretenc, amb tot el que he explicat, altra cosa que fer palès que tot el món que envolta el llibre té un no-sé-què que sense cap mena ni d'esforç ni de predisposició et captiva i te'n fa un apassionat. Potser avala aquesta afirmació el fet que, en acabar la jornada de treball, són sortosament algunes les persones provinents d'altres ocupacions —fàbriques, tallers, comerços o professions liberals— les que s'ocupen vocacionalment de col·laborar —esmerçant temps i diners— amb fets a l'entorn del llibre. En canvi, no sé de ningú del món del llibre, que, en acabar la jornada de treball, col·labori vocacionalment amb empreses de construcció, metal·lúrgiques, financeres, etc. És per això que agraeixo que el gronxar de la vida m'hagi portat al llibre.

Formació per a una professió...

El motor de fons per tenir la formació necessària per al meu treball queda explicat en la passió per la lectura. Els mitjans, en el nostre cas, són molt rics, ja que del llibre se n'ocupen revistes, diaris, tertúlies, conferències, etc.

He procurat llegir bona part de la informació que ens arriba i que es refereix, indistintament, segons sigui la publicació, als aspectes pràctics del llibre: el seu comerç i organització, o bé, d'altra banda, el seu contingut.

He assistit a molts congressos i fires tant nacionals com internacionals i durant molts anys he col·laborat amb les feines corporatives dels diferents gremis.

És veritat que Catalunya i Espanya, i fins i tot la nostra àrea lingüística, no disposa, ara per ara, de cap revista de la categoria i periodicitat comparable amb les que tenen les llengües veïnes com el francès, l'anglès i l'alemany.

Hi ha i hi ha hagut algun intent que, sense voler restar-li cap



34 Llegir i viure

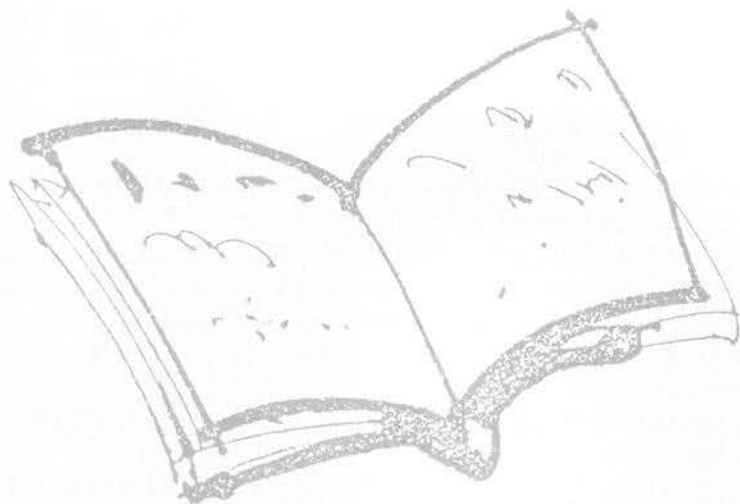
mèrit, no es pot comparar ni de bon tros amb «Börsenverein», «Bookseller», etc.

Potser el fet que a la nostra empresa, La Llar del Llibre, ens ocupem gairebé de tots els aspectes del món del llibre: distribuïdora, llibreria, editorial, importació, exportació, etc. fa que connectis amb aspectes diversos i complementaris que t'ajuden a tenir una visió una mica més global del nostre món. És clar que si hem de destacar alguna particularitat del contacte humà del món del llibre, torna a ser la seva enriquidora diversitat: autors, traductors, correctors, grafistes, relligadors, llibreters, etc.

A bona part d'aquestes converses encara hi acostumem a dedicar el temps que cal per fer efectiva i càlida la feina i a la vegada la comunicació humana.

És per això que, ho torno a dir, agraeixo que el gronxar de la vida m'hagi portat al llibre.

Barcelona, novembre del 1993



Bibliografia complementària*

- MORENO, V. *El deseo de leer: propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela, 1985 (Pedagogía; 1)
- PATTE, G. *¡Dejadles leer!: los niños y las bibliotecas*. Barcelona: Pirene, 1988 (Dejadles leer; 1)
- PENNAC, D. *Com una novela*. Barcelona: Empúries, 1993 (Biblioteca universal Empúries; 61)
- PÉREZ-RIOJA, J.A. *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular, 1988 (Promoción cultural; 9)
- POSLANIEC, C. *Donner le goût de lire: des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris: Ed. du Sorbier, 1990
- WEYERGANS, F. *Apprendre à lire*. Paris: Ed. Universitaires, 1963

**Biblioteca
Rosa Sensat**

Revistes

- A vueltas con la animación*. CLIJ, n. 17 (1990), p. 5-32
- ALFONSECA, M. *Enseñar a amar la lectura*. CLIJ, n. 50 (1993), p. 30-32
- BARRÉS, N. *Autor i lector en complicitat*. GUIX, n. 127 (1988), p. 41-43
- CASSANY, E. *Leer y vivir*. CLIJ, n. 56 (1993), p. 52-56
- CHAZARRA, A.; NIETO, C. *Lectura y calidad de vida*. NUESTRA ESCUELA, n. 145 (1993), p. 4-8
- DUBOVOY, S. *Leer es crecer*. EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, n. 37 (1993), p. 43-45

* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

36 Llegir i viure

- DURAN Y OLLER, P. *El libro en la calle*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 153 (1987), p. 84-87
- FIDALGO, S. *Leer y crear*. CLIJ, n. 25 (1991), p. 21-23
- JOFRE, M.; SANBLANCAT, N. *Leer y escribir: una aventura fascinante*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 127-128 (1985), p. 78-81
- KERGUENO, J. *Ajudar els nens a esdevenir lectors*. FARISTOL, n. 3 (1986), p. 16-20
- A lectura*. REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, n. 15 (1993)
- Lectura creadora*. CLIJ, n. 54 (1993), p. 7-17
- MAGALLÓN i COMPANY, G. *Trabajar la lectura*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 177 (1990), p. 40-42
- MORENO, V. *Del horrible peligro de la lectura*. CLIJ, n. 43 (1992), p. 13-20
- ORQUÍN, F. *La madrastra pedagógica*. CLIJ, n. 1 (1988), p. 20-23
- RÓMERO DÍAZ, M.M. *El placer de la lectura*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 184 (1990), p. 45-46
- Se buscan lectores*. CLIJ, n. 8 (1989), p. 7-32
- SOLÉ, I. *Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se hace adquirir el gusto por leer: ¿se obliga?, ¿se aconseja?, ¿se recomienda?*. PRIMERAS NOTICIAS: LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, n. 118 (1993), p. 32-38
- TONUCCI, F. *El nacimiento del lector*. CLIJ, n. 5 (1989), p. 8-13
- TORRECILLA, A. *Cuando escribir no es llorar*. CLIJ, n. 53 (1993), p. 30-36

Els nens s'encanten davant les làmines murals, les quals, a diferència del text escrit, tenen un cert grau d'analogia amb l'objecte que representen. L'article proposa una didàctica per a nens i nenes de parvulari, la qual, a partir d'una primera aproximació intuïtiva i global, proposa una lectura més sistemàtica tant descriptiva com narrativa.

Al parvulari, llegim imatges

M. Cèlia Romea Castro

Dep. Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de Barcelona

Introducció

Un dels elements més habituals a les classes de parvulari és la presència de lluminoses làmines murals dibuixades representant seqüències de la vida diària. Làmines que poden ser un complement per a l'estudi d'una unitat de programació didàctica o bé tenen entitat per elles mateixes. De fet, diferents editorials han publicat làmines de les estacions de l'any, d'ambients rurals i urbans, domèstics o públics, que poden ser utilitzades de manera polivalent.

Els nens s'encanten davant de les imatges, que miren i remiren una vegada i una altra. Curiosament, i en contra del que podríem pensar ingènuament, com més complexes són i més informació tenen, més interès posen en l'anàlisi. Pensem, si no, l'esforç que costa trobar el "Wally" dins d'aquells

38 Didàctica

dibuixos plens de personatges, tots ben semblants i ben petits, i com de suggerent i motivador els resulta la seva descoberta al racó més impensat.

Una làmina és la representació iconogràfica d'un text verbal i té l'avantatge de posseir un cert grau d'analogia amb l'objecte que representa, mentre que el text oral o escrit té un alt grau d'arbitrarietat. Si no s'entén la llengua que un emissor parla o no se'n descobreix el codi escrit corresponent, difícilment un receptor pot interpretar el que hom diu o escriu. Certament, aquesta qualitat, la capacitat de transferir codis que provenen del món real, permet la comprensió d'un text visual a nens i nenes que encara no han fet l'aprenentatge total o parcial de la lectura, sempre que es presentin imatges que el destinatari pugui reconèixer perquè les hagi vistes al natural o perquè tinguin una identificació clara amb alguna situació viscuda.

Com qualsevol discurs verbal, un text iconogràfic pot ser descriptiu i/o narratiu. Pot tenir un títol, conté un tema, uns subtemes i un argument. La seva estructura disposa d'un marc (una escenografia) real o fantàstica que circumscriu un contingut. Inscrit dins d'aquest, poden haver-hi uns personatges (principals i secundaris) que, si actuen, produeixen un efecte narratiu amb el desenvolupament d'uns fets tangibles i/o imaginables.

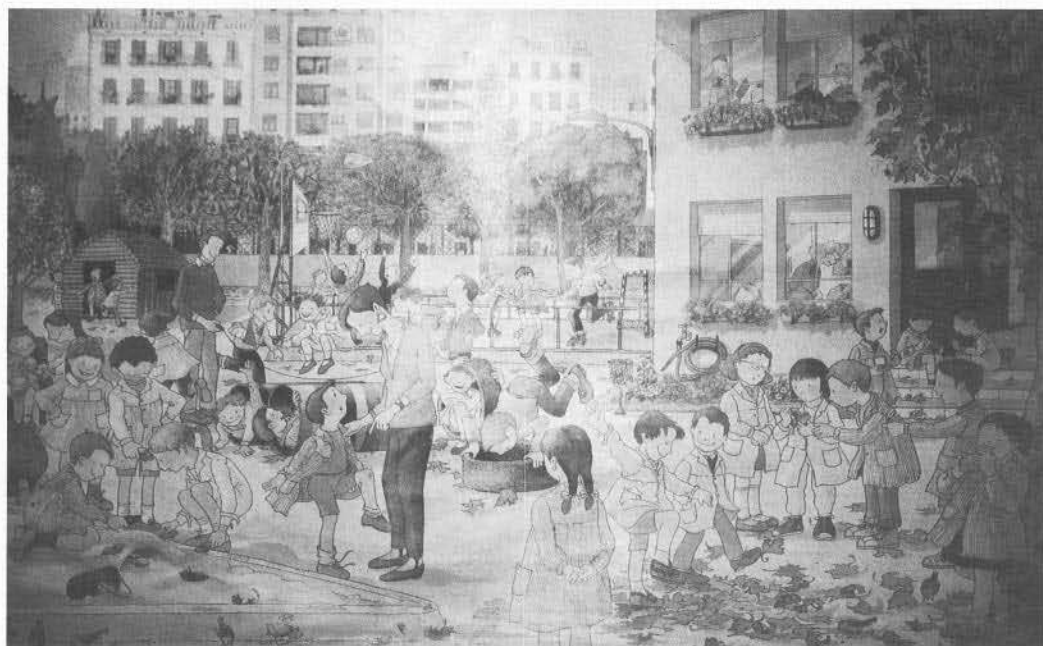
Per a la seva lectura i interpretació, hem de fer l'anàlisi d'una imatge tenint en compte tant les lleis del llenguatge icònic com les normes pròpies de la crítica literària. Una

iconografia pot ser una composició vertical, horitzontal, diagonal o cíclica. Pot representar un primer pla, un pla mitjà o un de general. En aquest últim cas, té uns elements situats en un primer pla, uns altres, aparentment més llunyans, en un segon pla i en un tercer... que, de fet, ja estan jerarquitzant la importància dels temes proposats. Si les imatges volen mostrar un sol instant, pot fer-se en un sol quadre i, si pretenen mostrar una seqüència d'imatges cronològiques, es pot fer en quadres successius.

La tria d'un discurs visual per presentar a classe és molt important: sempre ha d'haver-hi un equilibri entre allò que el nen o la nena pot "veure" i el que pot "conèixer". Si proposem temes llunyans a les expectatives del receptor-espectador, i presentem imatges que no ha viscut anteriorment, podrà veure el que està representat, però no podrà interpretar-ho adequadament, i s'haurà de fer un treball complementari per a la comprensió correcta del que s'ha mostrat.

Imaginem uns pàrvuls que no han vist mai la neu en el seu estat natural, perquè la latitud on viuen no la propicia. Si presentem la icona d'un àmbit nevad, en veure-la poden dir que el lloc és blanc; si els personatges van molt abrigats, poden deduir que hi fa fred, que és de dia o és de nit, que passa en una ciutat o al camp, fins i tot poden dir que és neu. Però, poden desconèixer totalment què és la neu: que cau en volves, que és flonja i suau quan cau, tova al terra acabada de caure, que es torna gel quan ha glaçat. Que rellisca... Que la realitat canvia

La tria d'un discurs visual per presentar a classe és molt important: sempre ha d'haver-hi un equilibri entre allò que el nen o la nena pot "veure" i el que pot "conèixer".



1. Composició horitzontal

d'aspecte després d'una nevada... Que mulla les mans, les deixa vermelles i fan mal de tan fredes, etc. És a dir, no tenen l'experiència prèvia del que significa la peripècia de patir o gaudir d'un temps de neu. La contemplació d'imatges no viscudes minvarà extraordinàriament la resposta verbalitzada dels nens, i no oblidem que l'objectiu principal que tenim en posar-los davant d'una lectura visual és impulsar una reflexió metalingüística, ja que es pretén la conversió d'un missatge visual en un altre de verbal: substituir imatges per paraules amb una interpretació, la més precisa possible, del que representa.

No creiem que l'exemple de la neu sigui una excepció. Amb molta més freqüència de la que pensem proposem imatges que els

destinatari no tenen capacitat per interpretar suficientment. Per exemple, quan nens de ciutat veuen una granja idíl·lica sense que abans hagin estat en una de real, quan es presenta el mar a qui no l'ha vist mai, ni mai ha estat en una platja, etc. No obstant això, aquest tipus d'imatges, llunyanes de la realitat de l'espectador, poden propiciar un altre tipus de dinàmica lingüística ja que, sobretot, plantegen preguntes d'aclariments per part del que desconeix aspectes fonamentals d'allò que està representat. Però també així es pot desvirtuar l'objectiu inicial de l'activitat.

Les imatges no són mai ingènues. Totes, per objectives que semblin, mostren la percepció que el dibuixant té del món, i sempre és una forma subjectiva de repre-

40 Didàctica

sentar-lo. Pot ser optimista, pessimista, irònic, cínic... La mestra o el mestre que penja una làmina a la paret de la classe ha d'interrogar-se prèviament sobre l'aparent innocència del dibuix que vol mostrar: si presenta un món real o idealitzat; quines càrregues culturals, socials i afectives conté, i ha de fer l'anàlisi en aquest sentit per saber què és el que ha triat per als seus alumnes. Una vegada el consideri l'adequat per les capacitats i interessos, es col·loca en el lloc de la classe que permeti una visió col·lectiva i a una alçada i en un espai que faciliti una aproximació individual o en petit grup.

Didàctica proposada

Proposem aquest tipus d'activitat per a nens i nenes de parvulari o primers cursos de primària. Els objectius es poden ampliar o reduir segons l'edat dels destinataris. Els aspectes metalingüístics a desenvolupar han d'estar relacionats amb els objectius següents:

Fonològics: Identificar un fonema d'entre els que es troben en el vocabulari suggerit per les imatges de la làmina, en les posicions directes o inverses, al començament, al mig o al final de paraula, així com la pronúncia adequada de fonemes, morfemes, paraules, etc., amb una dificultat específica.

Morfosintàctics: Formar paraules. Ús adequat de les categories gramaticals: Substantius per a l'etiquetat de persones, animals i objectes. Adjectius per precisar

característiques o qualitats. Verbs per indicar les accions que fan els subjectes, etc.

Lexicosemàntics: Identificar i associar el lèxic amb allò que presenta.

Pragmàtics: Percebre i analitzar el text visual, interpretant, tant com sigui possible, el que es veu. Interessa reconèixer que una làmina es testimoni d'una època, el reflex de situacions socials i que, de vegades, trasllueix la neurosi de l'artista.

1. Lectura intuïtiva i global

Fem així la primera aproximació estructurada a la làmina. Mitjançant la pregunta: què hi ha en aquesta làmina, o, què hi veieu?, es buscarà col·lectivament el tema més important de què tracta. També es pot proposar donar al text un títol que agradi a tothom.

2. Anàlisi descriptiva

Una lectura sistemàtica es preguntarà a l'inici tant per l'espai en què es desenvolupen uns fets, com per qui són i com aparenten ser els actors de l'escena representada. Si diem que un text té sentit en un context ben delimitat i concret, la imatge no pot ser una excepció. Ordenarem l'anàlisi dels aspectes descriptius:

1.1. La *descripció es començarà pel marc*, lloc o escenografia on es desenvolupa l'acció. És el carrer, dins d'una casa, en una plaça, etc. Encara que no és preceptiu,

sembla convenient situar l'acció dins d'un àmbit conscientment reconegut i explicat. En aquest sentit, la tradició rondallística ens dóna pautes sistemàtiques. Molts contes comencen dient on es desenvoluparà la història: en un bosc, en un país molt llunyà. Els contes també indiquen el temps en què passa l'acció: fa moltíssims anys..., al temps de la vellúria... La imatge està clarament connotada en un temps. Es pot precisar, tant el temps de creació —pel corrent pictòric que l'artista incorpora—, com el temps que representa —per la decoració interior, per l'arquitectura exterior dels espais que mostra o pels vestits dels personatges i els hàbits socials que descriu—. El marc s'analitzarà formulant preguntes orientadores com: On és...? On està...? Fa fred...? És de matí...? O les més apropiades per facilitar les respostes preteses:

- Locucions adverbials de lloc: *on*.
- Locucions adverbials de temps: *quan*.

La resposta sempre implica que hi ha hagut una observació i orientació de les relacions lògiques d'espai: el carrer, una plaça, un jardí, la muntanya, la platja, el pati de l'escola, dins del dormitori, un país..., i de temps: de dia o de nit, matí o tarda, l'hora..., les estacions de l'any, etc., i a més a més, la correlació intrínseca entre ambdues coordenades.

1.2. *Descripció del contingut*, és a dir, dels personatges que apareixen a l'escenari prèviament reconegut. Dels principals i dels que comptin amb suficients diferències entre si. Persones: adults, infants, nenes,

nens, animals, objectes animats, etc. És la resposta a les preguntes fetes amb les partícules:

- De relatiu, referit sempre a persones *qui*.
- De relatiu tònic *què*, referit a animals i objectes.

Qui hi ha...? Què hi veus...? Importa seguir un ordre en la descripció. Si el dibuixant ha establert una clara jerarquia dels personatges, s'ha de respectar. Però, si com és bastant habitual, no n'hi ha, dividirem la làmina en plans i farem la lectura en un ordre determinat en funció de la composició que tingui.

En una *composició vertical* (un edifici de pisos, amb personatges a les finestres, per exemple), la lectura es farà des de sota si la lògica o la grandària de les figures indiquen que les de més avall són aquelles a qui correspon un primer pla. Tanmateix, es començarà la descripció per dalt si el tractament del text ho requereix.

En una *composició horitzontal* (fig. 1), si ens hi fixem, freqüentment es veuen els plans successius de la composició. Se'n poden destriar tres o quatre, diferenciats clarament per la disminució progressiva de la grandària dels personatges i, fins i tot, per les línies horitzontals separadores dels carrers, cases i jardins o de la calçada, voravia, vianants, cotxes, etc. que separen i diferencien els plans entre si. És necessari jerarquitzar i ordenar les seqüències, començant per les més pròximes i acabant per les que semblen més distants, mitjançant

42 Didàctica

L'efecte produït per la tècnica de perspectiva cònica. Això significa estrictament que la lectura d'una làmina de composició horitzontal es farà *de baix a dalt*, i *d'esquerra a dreta*, si no hi ha un ordre, imposat pel dibuixant, amb un clar "protagonista" o personatge principal de la composició que ens obligui a contrariar aquest ordre, que sembla el més coherent. De baix a dalt perquè, com ja hem dit, en els primers plans hi ha, en general, els protagonistes, que són els que susciten el tema principal d'una història i, per tant, de la làmina; i d'esquerra a dreta, perquè és l'ordre lògic de la lectura d'un text escrit.

En la *composició diagonal* (fig. 2) les línies de composició i perspectiva travessen la imatge seguint els plans inclinats en un sol sentit. Els personatges faran la impressió que puguen o baixen i comunicaran a l'acció una sensació de facilitat o dificultat. La lectura s'haurà d'orientar en funció de l'objectiu donat als personatges de la icona. No obstant això, i si és possible, es començarà per l'esquerra de la làmina, seguint la lògica exposada més amunt.

La *composició circular* (fig. 3) és la que presenta imatges distribuïdes circularment: la carpa d'un circ, una plaça rodona, etc. En aquest tipus de composició, és freqüent que el tema més important sigui al centre de la làmina i, per tant, tot el disseny giri entorn d'aquesta figura. L'anàlisi pot començar per la descripció d'aquest element central, però després ordenarem la lectura *de manera circular, seguint l'ordre invers de l'itinerari de les agulles del rellotge*, per ser també aquesta la manera d'ordenar men-

talment el moviment gràfico-motriu que haurà d'orientar l'escriptura de la figura circular que participa en l'estructura de les lletres de base rodona: o, a, c, d, etc.

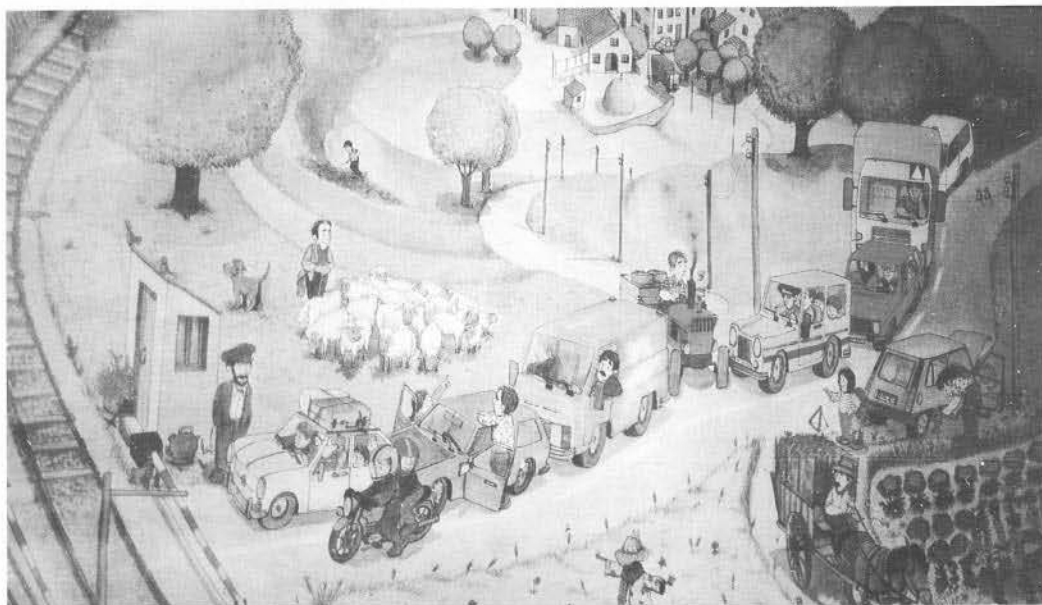
La descripció del marc i del contingut s'expressa lingüísticament mitjançant *noms i adjectius*. Permet, a més d'una observació detallada i ordenada de la realitat representada, el desenvolupament de la imaginació sensorial quan es fa l'anàlisi pragmàtica del text.

Les activitats temporalitzades permeten arribar a l'anàlisi exhaustiva de les imatges incloent-hi també aspectes que ni tan sols són a la icona. Buscarem noms, denominarem allò que hi ha: persones, animals, objectes. Si pretenem connotar-los buscarem adjectius, sempre pròxims a la imaginació sensorial:

- La vista: en relació a la forma, el color, la grandària, la quantitat.
- L'oïda: aspectes dels sons i dels sorolls possibles.
- L'olfacte: propietats de les olors i de les pudors intuïdes.
- El gust: apreciació imaginada dels diferents sabors dels aliments presentats.
- El tacte: sensacions suggerides de la textura, temperatura i pes dels objectes.

Com que alguns —els relacionats amb la vista— són més o menys comprovables, però la resta s'han d'imaginar i deduir per l'experiència prèvia que es té dels elements que hi figuren, s'afegeix una bona dosi de subjectivitat a l'anàlisi.

Per l'observació es pot deduir què fa,
què diu o, fins i tot, què pensa un personatge.



2. Composició diagonal

3. Anàlisi de l'estructura narrativa

Una vegada coneguts els detalls de la majoria dels elements que apareixen a la làmina, tenim la possibilitat d'estudiar l'evolució dels fets; és a dir, de deduir l'acció que desenvolupen els personatges per fer una anàlisi de la sintaxi del relat. Una làmina no té la informació detallada que proporciona un text verbal quan explicita totes les accions d'uns personatges; aquí, únicament comptem amb l'aparent moviment d'una imatge en situació estàtica i en moviment simulat. Per l'observació minuciosa de la seva incoherència es pot deduir què fa, què diu o, fins i tot, què pensa un personatge: les accions s'expressen verbalment pels verbs que ens suggereixen.

L'activitat és engrescadora. L'esforç

imaginatiu no s'ha de fer de tots els personatges, sinó tan sols dels que són pertinents o significatius per donar sentit al relat icònic.

Hi ha dos nivells de lectura que, seguint els propis de la crítica i la teoria literària, podem denominar lectura *literal* i lectura *interpretativa*. La lectura literal permet de fer una llista de les activitats dels subjectes, perfectament identificables a simple vista.

• Què fa?

Camina, corre, salta, dorm, balla, menja, beu, juga, etc.

La interpretació d'un text, és molt més subtil, les accions a sospitar estan molt més

44 Didàctica

ocultes i requereixen experiències prèvies en relació amb allò que s'ha d'inferir per poder deduir-les. El receptor podrà intuir-les més fàcilment com més s'apropi el seu grau de maduració al requeriment per interpretar els aspectes emotius i de sentiments representats i, per tant, encara que visualment es poden percebre símptomes, es necessita una maduresa suficientment desenvolupada per poder entendre'ls.

L'activitat interpretativa desenvolupa la imaginació pragmàtica, perquè permet, per mitjà de la hipòtesi, deduir les intencions de l'autor en crear la icona: ètiques, morals, iròniques, visió optimista o pessimista de la vida, etc. Transmeses mitjançant les actituds dels personatges: expressió de la cara, del gest, del moviment del cos, etc., davant d'uns fets que s'han de descifrar. Ara les preguntes són:

- *Què diu?*
- *Què pensa?*
- *Per què actua d'aquesta manera?*

4. Transferència de l'experiència personal a la icona analitzada

Aquest apartat ens permet analitzar la capacitat de record i de conceptualització aconseguida d'uns fets passats i compararlos amb els presentats. De fet, hi ha una forta relació entre la interpretació d'un text i la capacitat de transferència, però ara es tracta d'expressar verbalment aquestes experiències passades i impulsar que es recordin.

Si la imatge representa una llar per dintre, podem formular preguntes per deduir si els nens recorden com és la seva: si tenen uns espais, un mobiliari o uns hàbits semblants als que hi ha a la icona analitzada.

5. Recopilació de dades amb resum incorporat

Es pretén que amb tota l'anàlisi feta, es recordin les dades més importants per poder explicar l'argument del text visualitzat i destacar el més important.

6. Creativitat

Feta la lectura, l'anàlisi i la transferència vivencial, es pot suggerir la creació d'un nou text (oral, escrit o dibuixat) segons les aptituds i l'actitud dels receptors, inspirat en el conjunt d'elements tinguts en compte durant les sessions, text en el qual es pot afegir allò que voldrien que sortís i no hi era.

Després de la lectura i interpretació d'una làmina, igual com passa amb qualsevol altre text, podrem comprovar que, successivament, s'ha anat responnent els *quid* que sempre conté una informació: *qui, què, on, quan, com, per què, per a què...*

Bibliografia

- AUMONT, J/M. Marie. *Anàlisi del film*. Paidós Comunicació, Barcelona - Buenos Aires 1990 (1988)

En l'aprenentatge de les llengües estrangeres és important crear la sensació que es progressa en el coneixement de l'idioma. A la classe de primària cal donar preferència a l'ús de la llengua sobre la reflexió, a la comprensió i expressió oral, per mitjà d'activitats que permeten d'usar-la de manera gradual i atractiva per als nens.

Aprendre llengües estrangeres al Cicle Mitjà

Maria José Lobo

Mestra

Un comentari significatiu a la classe d'anglès

Va ser no fa gaires anys. Llavors, la Reforma encara no s'havia implantat i els nens començaven a aprendre anglès als nostres col·legis a partir de sisè d'EGB. Aquell curs escolar jo tenia un grup de sisè que treballava prou bé. Era cap al final del primer trimestre i des del començament del curs jo havia prestat una atenció especial, a classe, a la comprensió i expressió orals i havia iniciat els alumnes en la lectura i l'escriptura. Els alumnes responien a la feina feta a classe amb una certa facilitat. Si algú m'hagués demanat com anaven les coses, jo li hauria contestat que estava satisfeta de la marxa del curs.

Un dia, un més, pel que semblava, el comentari que va fer la Pilar, una nena que, sense ser la millor de la classe, havia assolit

*La satisfacció de saber que es progressa
en el coneixement de l'idioma és una cosa bàsica perquè l'èxit
en l'aprenentatge estigui assegurat.*

47

un nivell força acceptable en el poc temps que feia que treballàvem, en va colpir d'una manera extraordinària. Va dir:

—Jo vaig a classe d'anglès a una acadèmia. Allí n'aprenem de debò.

I va remarcar això de “de debò” amb l'entonació i el gest.

He mirat moltes vegades d'imaginar la cara que vaig fer quan vaig sentir aquell comentari, però crec que, per molt que ho provi, mai no seré capaç d'imaginar amb exactitud l'expressió d'esbalaïment dels meus trets facials en aquell moment. Sí, però, que recordo que li vaig demanar:

—I què vol dir “de debò”?

—Doncs que allí ja hem estudiat el present dels verbs *to be* i *to have* i hem fet molt exercici a la llibreta —va dir la Pilar, i encara hi va afegir—: Aquí és més divertit, però el meu pare diu que a l'acadèmia es nota que vaig aprenent.

Aquest darrer comentari va ser la flor que faltava a aquell ram de decepcions.

—A veure, —vaig dir jo sense haver-me refet del tot de la sorpresa—, tu saps...?

Li vaig anar dient en anglès una sèrie de missatges orals relatius a la classe (*classroom language*) que la nena va saber interpretar amb una correcció total. Vaig entaular-hi uns senzills diàlegs en anglès als quals va respondre perfectament, i fins i tot va cantar correctament un parell de

cançons i, amb el seu anglès acceptable, em va presentar la seva *puppet*, una titella de paper que havíem fet a classe, de la qual m'explicà els seus gustos i afeccions.

A partir de tot això, vaig intentar de fer notar a la Pilar tot allò que ella sabia fer en anglès; com ella era capaç de comunicar-se, d'usar l'anglès en les situacions que jo li havia plantejat i, en definitiva, allò que havia après a la nostra classe.

Va semblar que quedava convençuda, però a mi tot allò em va fer reflexionar. Pel que s'havia vist, els continguts del programa i les activitats que fèiem a classe s'apartaven una mica de l'estil al qual ella estava acostumada i, almenys en el cas de la Pilar, jo no havia sabut crear una cosa tan important com és la sensació d'“estar aprenent anglès”, la satisfacció de saber que es progressa en el coneixement de l'idioma, una cosa tan bàsica perquè l'èxit en l'aprenentatge estigui assegurat.

Respecte al currículum actual

És veritat que el comentari de la Pilar és l'únic d'aquesta mena que algú m'ha fet mai en els meus nombrosos anys de docència i que potser no cal donar-li més importància que la que va tenir en aquell moment. Però ja he dit que a mi tot allò em va fer reflexionar llavors i prendre unes mesures correctores a classe per assegurar-me que la resta dels alumnes no compartia la sensació de la Pilar.

Encara avui, quan la Reforma ja s'ha implantat en el cicle mitjà, i per tant

48 **Aplicant la Reforma**

L'aprenentatge de la llengua estrangera comença al cicle mitjà de l'educació primària, el comentari d'aquella nena em torna a les orelles i un cop més em fa reflexionar.

Pel que fa a les llengües estrangeres, diu el Currículum d'Educació Primària (pàgina 24): "Amb l'aprenentatge de llengües estrangeres es pretén la progressiva adquisició de la competència comunicativa; és a dir, tot aquell conjunt de coneixements i destreses que han de posseir els parlants per comunicar-se eficaçment en contextos definits... Pel que fa als continguts, s'ha de partir del principi que la llengua s'aprèn quan s'usa i, per tant, la classe no ha de ser un lloc de reflexió sobre les formes de la llengua, sinó, sobretot en aquesta franja d'edats, un espai d'ús creatiu de la llengua, a través d'activitats comunicatives molt variades."

Així, a la classe d'educació primària cal donar preferència a l'ús de la llengua sobre la reflexió, enfocament que jo comparteixo, atès que la majoria dels infants d'aquesta edat no estan de cap manera interessats ni a reflexionar sobre la llengua, ni a analitzar-la, sinó a fer-la servir dintre de contextos significatius, és a dir, els nens veuen la llengua com un fet global que serveix per comunicar una cosa en un moment donat.

Crec que, per sort, una gran part del professorat és totalment conscient de la necessitat d'iniciar l'ensenyament de la llengua estrangera des d'aquestes premisses, donant una gran importància a la comprensió i a l'expressió oral des del

començament del procés de l'ensenyament/aprenentatge, per mitjà d'activitats que permeten d'usar la llengua de manera gradual, sense caos, de manera motivadora i atractiva per als infants. Activitats en les quals les estructures gramaticals s'usen com a part natural del missatge comunicatiu que cada activitat requereix i on la reflexió lingüística es pot produir en alguns moments a nivell molt senzill, però que, molt poques vegades, aquesta reflexió pot esdevenir el punt de partida de les activitats de la classe.

Convé no descuidar, però, certs aspectes per evitar comentaris com els de la meua estimada Pilar.

Què cal fer?

1. Ensenyar els nens a valorar allò que han après.

No hem de permetre de cap manera que el nen vegi la classe d'anglès únicament com un mer conjunt d'activitats divertides: de jocs, de cançons i de bons moments que porten només a això, a divertir-se. Contràriament, el mestre ha d'ajudar els infants a valorar allò que han après més enllà del que és purament lúdic. Caldrà, doncs, fer una parada en el camí de tant en tant i ensenyar els infants a recopilar la llengua que han anat aprenent a classe.

Hi ha diverses maneres d'aconseguir aquest objectiu. Lògicament, ha de ser el mateix mestre, coneixedor de la seva classe, qui decideixi quina és la forma idònia de tractar aquest aspecte a la classe. El moment

*A la classe d'educació primària cal donar preferència
a l'ús de la llengua sobre la reflexió.*

de fer-ho dependrà de cada situació: després de cada classe, de cada unitat didàctica, a intervals periòdics...

Aquí es donen algunes idees que poden ser d'utilitat. Cada una, utilitzada separatament o combinada amb d'altres, ajudaran el nen a fixar coneixements i a fer-lo conscient dels seus progressos:

a) Fer una breu recopilació oral al final de cada classe o de cada unitat didàctica: "Què hem fet avui? Què hem après? Qui sap dir... en anglès? Quantes paraules recordeu sobre...?" Etc.

b) Donar a cada nen un full escrit amb una sèrie d'afirmacions que ell ha de corroborar, per exemple:

I can play "Simon says" in English.
YES NO

I can sing the song.
YES NO

...

c) Fer que cada nen elabori el seu propi diccionari (de dibuixos, paraules i expressions escrites, cançons, etc.).

d) Repassar cada cert temps les representacions, les cançons, els quaderns, els treballs i àlbums fets a classe, etc.

2. Intercanviar opinions amb la resta del professorat del centre i fer-los pràctics de la nostra manera de treballar.

A l'hora d'elaborar el Projecte de Centre, el professorat haurà de decidir quina metodologia s'ha de seguir. És el moment de consensuar línies d'actuació a classe.

3. Informar els pares del perquè d'aquesta manera d'ensenyar.

Molts pares estan familiaritzats només amb una manera determinada de treball a classe i consideren que el nombre d'exercicis escrits al quadern són indicadors de la quantitat de coneixements que el nen adquireix a classe. Si a més a més el nen comença a aprendre anglès, explica a casa que a la classe juga, canta, s'ho passa estupendament i escriu poc, és possible que aquests pares no interpretin correctament la feina del mestre.

Tots sabem per experiència que si els pares participen en la tasca docent supervisant el treball del nen a casa —ajudant-lo, per exemple, a tenir sempre el material a punt, etc.—, aquests pares esdevenen, fins i tot sense saber-ho, grans col.laboradors del mestre, i el resultat és sempre positiu per al nen. Val la pena, doncs, tenir informats els pares sobre el funcionament de la classe, explicar-los la manera com aprenen els infants a aquesta edat i fer-los notar la utilitat de les activitats que es duen a terme a classe. Al capdavant, el nostre objectiu i el seu és el mateix: que els seus fills aprenguin anglès.

Ah, me n'oblidava! Gràcies, Pilar.

L'acte d'escriure és un dels que ens obliga a aclarir-nos primer amb nosaltres a fi de poder transmetre de manera ben entenedora allò que volem dir. I crec que és aquesta, precisament, la tasca que ens resulta difícil.

Tots nosaltres som una selva inexplorada, plena de possibilitats, i a les nostres mans, tenim el poder per descobrir-la.

Com s'escriu?

Carme Arrufat i Dalmau

Professora de Rosa Sensat
(Tècniques narratives)

Quan em van encarregar aquest article, vaig sentir que en el fons em demanaven de parlar sobre comunicació; de com fer que allò que nosaltres expressem per mitjà de l'escriptura arribi a interessar qui ho llegeixi i a aportar-li allò que preteníem exactament en escriure-ho.

Penso que hi ha un esglaió important entre expressió i comunicació. Evidentment, el primer pas per a la comunicació és l'expressió. La comunicació sempre parteix d'una necessitat d'expressar allò que sentim i quan ho fem per escrit en un medi que sobrepassa el terreny íntim és perquè volem que el nostre missatge sigui llegit.

Quan ens trobem davant la necessitat o les ganes d'haver d'expressar-nos per escrit, se'ns creen dues dificultats que bàsicament podríem anomenar com el contingut i la forma.

Primerament, m'agradaria de fer èmfasi en el contingut i els seus entorns, o sigui: Què volem dir? Per què ho volem dir? Com ho direm? Quin vehicle farem servir perquè el nostre missatge arribi correctament? A qui dirigim l'escrit?

Tot i que aquestes semblen les qüestions més senzilles, potser són les més difícils, perquè, en el fons, ens estan demanant de posar-nos d'acord amb nosaltres sobre els continguts dels missatges que volem enviar.

Tot està molt bé i és molt clar fins que no ens trobem en la necessitat de concretar. Llavors és quan comencen els problemes. I, normalment, acostumen a ser conflictes amb el nostre interior, perquè ens obliguen a aclarir-nos sobre què sentim o què pensem, quines emocions, records, etc. ens genera determinat tema, i si alguns arquetips encara ens són vàlids en aquest moment o resulta que ja els trobem caducats i ens cal renovar-los.

Fa la mateixa mandra i por que posar-se a endreçar l'escriptori quan el tenim ple de papers, apilats els uns damunt dels altres i no sabem ni per on començar. Ens fa la impressió que és una tasca complicada. Sovint el nostre cap funciona en el camp de l'abstracció i així anem tirant de beta dins d'una autoentesa, també més o menys en aquest nivell i que ja ens tenim ben acceptada.

Però, perquè ens resulta tan difícil l'acte comunicatiu? Jo crec que una bona part de la resposta és aquesta: perquè aquí sí que no

podem continuar amb abstraccions i ambigüitats. Aquí estem obligats a concretar, a definir-nos, a triar entre diverses opcions i decidir amb quina ens quedem. A decidir si estem a favor o en contra de determinades situacions, o si hi estem a favor però amb certes matisacions, o si hi estem en contra però amb objeccions i quines són.

Tot plegat, i no tinc la pretensió de complicar la vida a ningú, l'acte d'escriure és un dels que ens obliga, abans que res, a aclarir-nos amb nosaltres mateixos a fi de poder transmetre de manera ben entenedora allò que volem dir. I crec que és aquesta, precisament, la tasca que ens resulta difícil. Per què? Potser perquè no en tenim gaire costum. Perquè no ens hi van educar, segurament. I perquè a certs educadors i educadores, sobretot d'èpoques anteriors, els resultava més fàcil la imposició que la reflexió. Perquè la reflexió comporta un treball personal de l'ensenyant, cosa que hi ha persones que no saben fer, no poden o no volen fer.

Em permeto un incís en referència a aquest tema. Un divendres, em mirava un programa sobre educació i hi vaig veure algunes persones adultes que reconeixien que, quan se'ls havien esgotat els recursos, donaven una bufetada als seus fills. Em va semblar endevinar que en el seu interior hi havia un caos d'idees. Deien que no podia ser que amb els anys d'avantatge sobre una criatura, aquesta els pogués manipular.

Però succeeix que, sovint, una situació com aquesta només és el mirall del nostre

52 La mestra i el mestre

propi problema. I com que és precisament la mainada, l'alumne, el fill o la filla qui ens reflecteix aquest problema particular, aquesta mancança que només a nosaltres pertany, aquest punt del nostre interior que segurament tenim poc o gens treballat, llavors ve quan ens desbordem i es poden acabar escoltant manifestacions com la d'una mare que, havent perdut totalment els nervis, es preguntava, davant les càmeres, què havia de fer, l'havia de matar, a la seva filla? I no me n'he anat del tema. En el fons, estic intentant de dir el mateix: si no tenim molt clares les nostres idees, les nostres emocions, les nostres sensacions i tot allò que volem dir, és possible que acabem transmetent un espès banc de boira.

Tal com deia una escriptora en referència al fet d'escriure: "L'important és la idea. La resta és només qüestió d'ordre." I crec que amb això tan senzill, ella resumia tota la complexitat que hi ha al darrera de la idea. És ben cert que l'important és la idea i que quan aquesta és claríssima, la resta no és pas tan complicada. Es tracta només de decidir quina cosa explicarem primer i quina després. I amb tranquil·litat, perquè sabem que podem muntar i desmuntar un escrit tantes vegades com creguem oportú. Tallar i afegir conceptes, frases, aclariments, etc., en qualsevol punt, però que cada modificació que hi fem, serà el resultat d'una decisió que hem de prendre abans i que ens obligarà a prendre posició sobre aquell aspecte. I que en tot aquest procés, que el fem en solitud, no hem de patir, ja que ningú no ens observa.

Per tot això, arribo a la conclusió que no

és el fet d'escriure en ell mateix allò que ens és difícil, sinó que aquest fet només és el reflex d'allò que tenim dins nostre. I que la dificultat rau precisament en el fet que aquesta circumstància ens obligarà a mostrar com tenim de tèrbols certs aspectes. I això ens fa una mica de vergonya. I aquesta emoció sí que la reconeixem. Per això sentim por d'escriure, de posar en un paper allò que pensem, i sentim la por que ens genera la inseguretat de què pensaran les altres persones quan ho llegeixin, com els sonarà, com ho interpretaran...

En el fons, les nostres sensacions a nivell més animal, més primari, o sigui a nivell instintiu, ens protegeixen. Sorgeix la vergonya i la por quan l'instint ens diu que allò no ho tenim prou ordenat, prou precís, prou nítid, per explicar-ho a ningú i que patim el risc d'acabar perdent-nos en un mar d'ambigüitats.

I si partim de la base que per escriure cal tenir les idees clares i que aquest procés és com una espècie d'autopsicoanàlisi, com volem fer-ho? (Segurament que a una gran majoria de nosaltres no ens van ensenyar mai a reflexionar de manera més que monomira, o sigui, des d'un sol punt de mira: el de la persona adulta que teníem al davant.) Molt senzill. Crec que sempre som a temps d'aprendre allò que ningú no ens va ensenyar. I, a més a més, per experiència pròpia, puc acabar dient que no hi ha res de tan apassionant com ficar-se en el propi interior i descobrir què hi tenim.

Tots i totes nosaltres som una selva inexplorada, plena de possibilitats i a les

nostres mans tenim el poder de descobrir-la. I crec que a partir d'aquí és també quan podrem ajudar a iniciar aquest procés als infants que hem d'educar. D'altra manera, tot acaba sent un castell de cartes que pot fer figa per una bufada.

I, finalment, quan tenim ben clara tota aquesta part, llavors queda la de vestir-ho. A una majoria ens agrada que les coses se'ns facin interessants i atractives a la vista. Amb els escrits passa el mateix. I aquí entra tota la part d'ordre i estructura i també altres aspectes com la utilització de determinats recursos del llenguatge que ens permetran establir una bona connexió amb les persones receptores.

Quant a la forma, sobretot si es tracta d'un relat literari (conte, novel·la, etc), ens caldrà tenir en compte algunes aspectes, com per exemple, el temps verbal escollit per explicar la nostra història, el temps de la història, o sigui l'època en què succeeixen els fets, la veu narradora, els personatges, l'enquadrament del relat, o sigui la durada temporal dels fets (hi ha llibres o pel·lícules en els quals l'acció transcorre durant un dia de la vida d'un personatge i en canvi n'hi ha d'altres en què els fets ocupen tota o gran part de les seves vides) i també els diferents punts de vista.

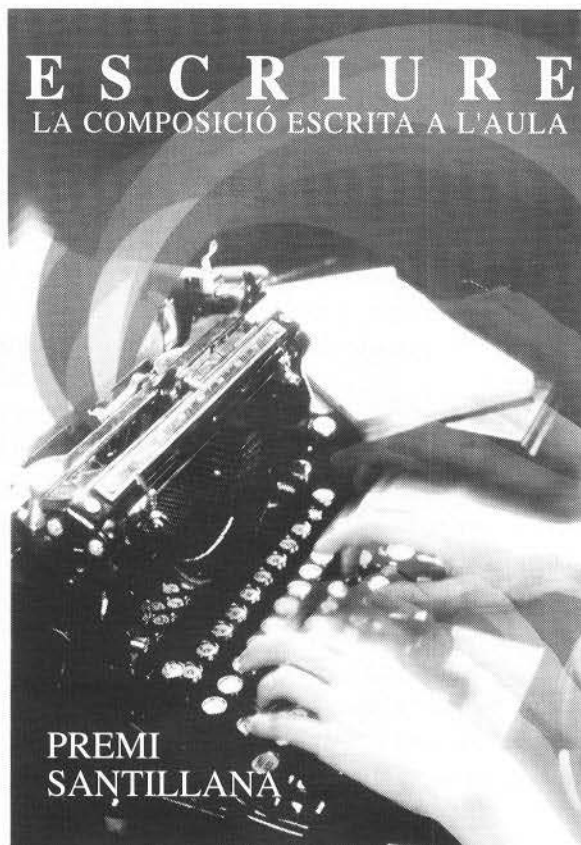
D'altra banda ens caldrà una bona base documental a fi de dotar la nostra història de versemblança i també per tal de no caure en incoherències, ja que si el nostre relat no es fa creïble a qui ho llegeixi és molt difícil que puguem captar-ne l'interès.

Així mateix, cal no oblidar-nos de tot l'apartat sensitiu i dotar d'emocions els personatges i transmetre sensacions a les descripcions, evidentment, en més o menys grau, a gust personal. Un conegut escriptor deia que escriure no és l'expressió de les pròpies sensacions, sinó el fet de saber-les produir en qui llegeix. Aquí, realment, hi entra l'art, l'alquímia particular.

I, finalment, un bon recurs per veure l'efecte d'allò que hem escrit és pensar de quina manera ens agradaria llegir-ho a nosaltres.

En resum, he tingut la sensació que m'havia de centrar més en el procés del contingut que no pas parlar de qüestions tècniques que podrien ser tractades en una propera ocasió. La tècnica, però, no ens farà mai la feina que nosaltres hem de fer: la de posar-nos d'acord amb el nostre interior per aclarir i endreçar les idees i les sensacions, si volem viure, escriure i també, per què no, educar, des d'una perspectiva lluminosa i aclaridora.

XVI CONCURS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS



Experiències encaminades a integrar a l'aula
programes i activitats de

COMPOSICIÓ ESCRITA

Termini d'admissió de treballs: fins al 30 d'abril de 1994.

Extensió màxima: 25 folis mecanografiats a doble espai.

Els originals s'han d'enviar per duplicat a
Editorial Santillana, Elfo, 32 -28027 Madrid.

 **Santillana**

L'autora fa una anàlisi de la programació televisiva actual, adreçada sobretot al públic infantil i juvenil, la qual segons la seva opinió està deteriorant les possibilitats que pot oferir el mitjà. Proposa una relació de l'ús del mitjà a l'escola, ensenyar a llegir televisió com s'ensenyava a llegir llibres, fins arribar a crear un espai on llibre i TV siguin complementaris.

La programació infantil i juvenil de la televisió

Paloma de Pablo

Especialista en Educació infantil.
Membre de l'equip de continguts del programa "La aventura del saber" de TVE2

La televisió és com el vel de Penèlope, es fa i es desfà ella mateixa cada dia; no té sentit programar, per exemple, dues hores de no-violència i dotze de violència. També desfà els valors que es treballen a l'escola i, en alguns casos, fins i tot va més enllà de les desviacions que es produeixen en la societat. En aquest marc s'imposa la telealfabetització.

Característiques de la programació actual

A simple vista, les afirmacions que he fet a l'encapçalament poden semblar una mica fortes, i això que la meua intenció no és emular Lolo Rico.¹ Per això, intentaré explicar algunes de les característiques de la programació infantil i juvenil que, a parer meu, estan deteriorant les possibilitats que ens podria oferir el mitjà televisiu.*

1. Per als interessats, Lolo Rico (que ha estat directora de Producció de Programes Infantils i Juvenils a TVE) en el seu llibre: *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*, Espasa Calpe, Madrid 1992, fa una anàlisi descarnada de la programació infantil i juvenil de TV.

* N. de la R.: L'article només recull les programacions de les cadenes d'àmbit estatal; no específica, doncs, la programació de TV3 i Canal 33.

56 Televisió

* L'oferta de TV s'ha infantilitzat. A diferència d'altres països, aquí la TV es veu molt en família; a l'hora de més audiència (entre dos quarts de 9 i dos quarts de 12) els nens veuen la televisió amb els adults i, per això, també en programar les emissions d'aquesta hora, els canals busquen un "públic únic" que s'ho passi bé amb espais concurs, com "Un, dos, tres", "El precio justo", "Vip noche", "El juego de la oca", etc., o sèries com "El Equipo A", "Padres forzosos".

Tots aquests programes es dirigeixen a "pares infantilitzats" o als anomenats "fills adultitzats".

* L'oferta de programes infantils a TV s'ha ampliat considerablement al nostre país. Hi ha més de tres-centes hores setmanals de programació infantil. Els moments en què se suposa que els nens monopolitzen el televisor són els següents:

Dies feiners:

- a primera hora, abans d'anar a l'escola: entre dos quarts de 8 i les 9;
- al migdia, entre dos quarts de 2 i les 3;
- a la tarda, entre dos quarts de 6 i les 8, que tradicionalment ha estat l'horari estrella en la programació infantil.

Caps de setmana:

- matins i tardes.

* Però, encara que disposem de més hores de programació, l'oferta de programes infantils és bastant limitada, hi ha molt poca originalitat, els formats es repeteixen, ningú no arrisca; han quedat enrere programes com "Los Mundos de Yupi", "Barrio

Sésamo", "Juegos de Niños" i les coproduccions que, a més d'informar, pretenien entretenir i ensenyar. Aquest era el cas de sèries com "La vuelta al mundo de Willy Fogg", "D'Artagnan", "Ruy, el pequeño Cid", "Érase una vez América"... que van tenir un gran èxit. Ara només es donen uns altres programes i formats que comentaré tot seguit.

* La publicitat hi és molt present, fins i tot dins el mateix format dels programes.

* Què veuen els nens i les nenes? Els blocs i eixos temàtics dels programes infantils són diversos. Acceptarem la classificació que en fa Margarita Schmidt:²

- la vida agitada de cada dia: "Los Simpson", "Las nuevas aventuras de los Pica-piedras", "Dinosaurios", etc.;
- les guerres justes: "Tortugas Ninja", "Superman", "Bola de Drac", "Los caballeros del zodíaco", "Batman"...;
- petites aventures: "Los trotamundos", "Star Street", etc.;
- picabaralles personals: "Tom y Jerry", "El correcaminos", "Merry Melodies", "El gato Isidoro", etc.;
- educatives: "Érase una vez el hombre", "Barrio Sésamo", etc.

A la vista d'aquest panorama i dels protagonistes dels programes, Margarita Schmidt conclou: "En general hi ha escassetesa de personatges femenins (...) No hi ha

2. Schmidt, M., *Dibujos animados y educación: Un análisis ecológico*. "Infancia y Sociedad", núm. 14, marzo-abril 1992, p. 31-44.

cap mena de dubte que aquest tema planteja un interrogant seriós sobre el grau d'adequació entre els arquetips femenins presentats per la televisió i la seva percepció i valoració per l'audiència infantil femenina.”

Formats generalitzats

Però, per completar aquesta caracterització, a continuació faré referència als resultats d'una enquesta³ que s'ha passat a una mostra de 1600 nens compresos entre quatre i catorze anys a Barcelona, Bilbao, Madrid, Màlaga, Sevilla, València i Saragossa. Se'ls hi demanava, per exemple, que ordenessin d'1 a 6 els programes que més els agraden. Els programes escollits en primer lloc són:

Esportius	(17,0%)
Dibuixos animats	(31,1%)
Pel·lícules	(35,7%)
La publicitat	(1,1%)
Concursos	(7,6%)
Altres	(13,4%)

Les seves respostes han estat molt eloqüents, si tenim en compte que els dibuixos animats acostumen a presentar-se a totes les cadenes en un format únic —el contenidor— i que aquestes pel·lícules són en gran part sèries, sembla necessari que aprofundim una mica aquests formats.

3. Pérez Alonso-Geta, P. i altres, *Los valores de los niños españoles 1992*, Fundación Santa María, Ed. SM, Madrid 1993.

A. Programes amb format de “contenidor”

A les nostres programacions hi ha una presència gairebé exclusiva de sèries de dibuixos animats estrangers —nord-americanes i japoneses— que han anat acaparant gran part de les graelles en la banda horària destinada a les programacions infantils, fins al punt que tots els canals han optat per usar un contenidor en el qual es juxtaposen unes sèries de dibuixos amb altres, i entremig es torna al plató on uns presentadors (més ben dit, presentadores) duen a terme algun concurs o competició entre equips, o bé s'hi canta alguna cançoneta. Exemples d'aquest format són: TVE: “Pic-nic”; La 2: “Para nosotros”; Tele 5: “Telebuten”, “Desayuna con alegría” i “La tele es tuya, colega”; Antena 3: “Tras 3 tris, fin de semana” i “A otra cosa”.

Els nostres programadors mantenen gairebé matemàticament aquesta fórmula: una cara popular que “cus” unes sèries amb unes altres i serveix per donar la “imatge de canal” tan desitjada. És clar que amb el ball de famosos, venuts al millor postor, d'uns canals als altres, quan els nens van fent zapping i es troben Belén Rueda, ja no saben si estan veient Tele 5 o quin altre canal. És el mateix que ens passa, a la gent gran, amb Rosa María Mateo o amb Pedro Piqueras per la guerra dels informatius que han emprès les cadenes aquesta temporada.

Aquest format, a més a més, és un bon suport publicitari, en el qual els mateixos patrocinadors estan dintre els concursos del guió de la presentadora, etc.

58 Televisió

Els presentadors d'aquest programa són Mané, Rody i Fofito, Ana Chavarrí i Belén Rueda, tot i que la brasilera Xuxa n'és l'exponent més genuí: sexy, "model Barbie", que canta i somriu; és difícil de saber a qui agrada més, si als petits o als seus pares...; no és estrany que ara estigui negociant amb el fabricant d'aquesta marca el llançament de les nines Xuxa.

B. Sèries.

En totes les cadenes dominen les sèries dels EUA que es dirigeixen a un públic adult-familiar i s'estrenen sempre en les franges *prime-time* i acostumen a tenir 30 minuts de durada. Fins i tot han conquerit aquests horaris les sèries de dibuixos animats. Aquest és el cas de "Los Simpson" i "Dinosaurios", la nova sèrie de Jim Henson (El famós creador de "Los Teleñecos), que emet TVE en una hora de gran audiència molt adequada a la dinomania que ha desvetllat Spielberg, encara que presenti una altra vegada una família molt convencional.

D'altres sèries que s'emeten són les següents: a TVE 2: "Los problemas crecen"; Tele 5: torna a passar sèries com "La casa de la pradera"; Antena 3: "El equipo A", "Los vigilantes de la playa", "Cosas de casa" (amb el còmic Jaleel White), "El príncipe de Bel Air", "Salvados por la campana" i "Somos diez"; Canal+: torna a passar "Alf" (continuem fruitant amb la família Tanner i el seu amic extraterrestre). "Padres forzosos" (Danny, un jove vidu, s'ha d'ocupar de les seves tres filles petites i rep la tendra ajuda de dos joves més). La

veritat és que si comencéssim a analitzar sèrie per sèrie ens caldrien molts fulls. Per això, suggerim al professorat que un cop detectada quina o quines veuen més els seus alumnes, en facin una anàlisi. De totes aquestes, sembla clar que "El Equipo A" ha fet diana recollint diversos contravalors: és violenta, sexista (fins i tot ens presenta com a model el saltamarges de torn), anti-ecològica (fan servir uns llançaflames que per art d'encantament ho arrasen tot amb un simple gest, del cigar d'Aníbal), anties-tètica (només de veure M.A. se'm posen els pèls de punta), maniquea, en fi tot un exemple de virtuts!

Però ens quedaríem sense el millor tall si no esmentéssim les sèries nord-americanes que darrerament estan aconseguint un èxit més gran i que van dirigides als adolescents. Ens referim a "Sensación de vivir" (que curiosament ha adoptat el lema de la campanya publicitària de la Coca-Cola), "Melrose Place", "Salvados por la campaña", "Parker Lewis"... Una modalitat de les "pel·lícules amb nen", tot i que els seus protagonistes són adolescents. Un exemple d'aquesta modalitat és la sèrie de més èxit "Farmacia de guardia" produïda per Antena 3: Guille i Quique són dos personatges clau amb qui els espectadors més petits tenen una identificació fàcil. I parlant d'identificació, com poden identificar-se els nostres joves amb els adolescents de Beverly Hills?

Per acabar, destacaré com un fenomen curiós el programa "Hablando se entiende la vasca" de Tele 5, una modalitat infantil del programa de Coll "Hablando se entien-

de la gent”, i el microspai de TVE “Colo-rín, colorado”, en el qual un perso-natge famós explica un conte.

Problemes que ens inquieten com a educadors

Francament, considero que s’ha acabat el debat que ha estat comú aquests últims anys (llegiu versus vegeu la televisió). Encara que Burt (el pare de Simpson) digui quan la seva filla Lissa guanya un viatge en un concurs de redacció: “Com podem imaginar que llegir i escriure serveix per a alguna cosa!”

A l’escola com a casa s’imposa ensenyar al nen a fer un treball conjunt en el qual faci servir tant la televisió com altres mitjans, material imprès, etc., fins a crear un espai en el qual el llibre (allò imprès) i la TV ja no siguin enemics sinó companys i complementaris.

Als educadors, ens preocupa allò que aprenen els nens a la tele (processos d’identificació, imitació de models, etc.) i també el que estan deixant d’aprendre i de gaudir, sobretot els addictes a la telebrossa. I també ens preocupen els problemes que percebem en l’alumnat...

- veuen molta telebrossa (televisió de mala qualitat);
- passen moltes hores davant del televisor en detriment d’altres activitats (per exemple, juguen menys, es relacionen poc amb altres nens i adults);
- se’n van a dormir tard...;
- pateixen alteracions en la capacitat

d’atenció...;

- es resisteixen a sortir, a fer exercicis físics...; la TV genera passivitat;
- s’acostuma a produir aïllament dintre de la pròpia família;
- contribueix al fet que els nens s’inhibeixin de la realitat, que evitin fer esforços per interactuar amb ella, etc.

Però sempre critiquem i ens preocupem de l’ús i de la “no-crítica” de la televisió que es fa a casa i, en canvi, no analitzem el “no-ús” i la “no-crítica” de la TV que fem a l’escola; en alguns centres es fa servir la televisió per entretenir la mainada quan plou a l’hora del menjador; no s’encarrega als nens activitats en què és necessari l’ús de la TV amb un enfocament actiu; acostumem a oblidar que ara hi ha una realitat molt potent que, com hem vist, viu el nen de manera molt quotidiana i que novament és ignorada per l’escola. *Però la TV i l’escola es necessiten mútuament.* Fem servir l’educació com a rescat!

Què es pot fer...?

Crec que la resposta es podria resumir en la utilització de la TV per desencadenar processos educatius entesos en un sentit ampli.

L’“escola activa” defensava la necessitat d’ajudar l’alumnat a mirar, percebre, interpretar la realitat i apropiarse’n, a sentir l’ambient. Es tractava d’ensenyar als nostres alumnes i a les nostres alumnes a llegir i interpretar diferents tipus d’imatges i situacions presents en el seu entorn.

60 Televisió

De la mateixa manera que els ensenyaem a llegir els llibres, ensenyaem-los també a llegir la televisió. Es tracta, per exemple, d'ajudar el nostre alumnat a veure-la amb ulls crítics, ja que la capacitat crítica de la infància està molt limitada i per això acostuma a interpretar la realitat seguint esquemes molt simples. Per exemple, la sèrie de dibuixos animats "Campeones" (amb ella vam poder apreciar com era d'eficax la tècnica del "boca a boca" per motivar la visió d'un programa tan comú entre els nostres alumnes i adolescents) redueix el món dels nens als dos contrincants —amics i enemics—, a dos principis —violència i competència—, i amb això es bloqueja que el nen pugui arribar a fer qualsevol anàlisi que el porti a identificar les diferents situacions i els valors que hi ha tant implícits com explícits.

S'impone la *telealfabetització*, o educació per al seu consum. José Maria Aguilera ho precisa: "Ja que no podem canviar el fet que la gent vegi la televisió, potser podrem canviar la manera com es veu. I en això consisteix precisament la *telealfabetització*: una mena de guia reflexiva que per mitjà de l'anàlisi permeti que els estudiants trenquin aquesta barrera de la passivitat amb què generalment s'enfronten a la televisió i sapiguem desentranyar críticament allò que se'ls transmet. És una cosa que no està renyida amb molts dels objectius que pretén la nostra Reforma educativa."⁴

Alguns dels continguts bàsics que cal treballar, són, per exemple:

- la comprensió i atribució de significat a les imatges i situacions que es representen al monitor i a la pantalla;
- la diferenciació entre publicitat i programes; entre la marca i el producte;
- l'anàlisi del llenguatge televisiu;
- la utilització de la televisió per recrear-se i aprendre; recerca d'emissions interessants, elaboració d'una videoteca, etc.;
- valoració ajustada de la utilitat de la imatge (televisió, cinema, etc.).

Per què no treballem amb els formats clàssics de la TV?: informatius, publicitat, videoclips, microspais, publireportatges, documentals, magazines, concursos, jocs i altres menes d'"entreteniment" que ara estan tenint molt d'èxit, com docudrames, *reality shows*..., "les reconstruccions" de fets que es fan actualment en programes com "¿Quién sabe dónde?", "Código uno", "Misterios sin resolver", etc.

Sembla imprescindible que, com a educadors, treballem amb els pares i les mares sobre diversos procediments amb l'objectiu de compartir l'estratègia, debatre amb ells el contingut d'alguns programes i com, per la seva banda, ho poden fer amb els seus fills, comentar amb ells els seus hàbits d'ús de la televisió que convé corregir: per exemple, alguns acostumen a utilitzar la televisió com a tranquil·litzant, que el nen vegi la televisió en solitari, veure una vegada i una altra la mateixa cinta, etc.

4. Aguilera, José M., *¿Se impone la "telealfabetización"?*, "El País", 4 de maig 1993.

L'entrevista tracta del nivell d'ús del català entre els joves de l'àrea metropolitana de Barcelona, de què porta un jove a triar una llengua determinada en les relacions espontànies i com la gent viu el conflicte de dues llengües en la vida quotidiana. S'hi aborda també temes com si la població de Catalunya va fent seu el català com a llengua principal i si arribarà a tots els àmbits.

Triar no és traïr

Entrevista a Emili Boix

Jaume Cela

Mentre algú predica amb intencions tèrboles que el castellà a Catalunya es troba a l'UVI, hi ha qui es dedica a estudiar el nivell d'ús del català entre els joves de Barcelona i ho fa amb la humilitat de qui sap que per parlar de segons quins temes convé haver-los estudiat al bell mig de la realitat, per poder arribar a conclusions allunyades de qualsevol estridència o sortida de to.

Emili Boix és un professor universitari que ha publicat a Edicions 62 el llibre: Triar no és traïr. Identitat i llengua en els joves de Barcelona. Quan vaig acabar la lectura del llibre em vaig dir que valdria la pena fer petar la xerrada amb l'Emili perquè, entre d'altres virtuts, parla sabent què diu i aquesta és una qualitat de què no anem gaire sobrats.

L'autor em rep a casa seva, situada al

62 Entrevista

rovell del barri de Gràcia, un barri que encara badalla per les hores de son guanyades —les hores de ball i de gresca mai no són perdudes— per la festa major.

Jaume Cela.- Emili, et vull demanar que descriguis el contingut del teu llibre i ens expliquis la seva fonamentació.

Emili Boix.- El llibre és una part de la meua tesi doctoral, que he intentant amorosir, i pretén explicar com fan servir, en converses espontànies, el català i el castellà gent jove que ara es troba a la universitat i que pertanyen a una generació que ha pogut aprendre el català d'una manera més normal que abans, com qualsevol generació europea. És gent que pot parlar el català, que en té competència. Una altra qüestió, és clar, és que la utilitzi. Per fer això m'he basat en una pràctica provinent de l'antropologia que es coneix amb el nom "d'observació participativa". Em vaig matricular a dos cursos intensius de monitors de temps lliure per poder fer una mena de tafaneria sistemàtica. A més a més, vaig passar una bateria de tests a una mostra de joves de secundària de l'antiga àrea metropolitana de Barcelona, de la mateixa edat que els dels cursos de monitors, per saber quina llengua trien per parlar amb els seus companys. El que volia saber era si els castellans que coneixen el català el trien en les seves relacions espontànies i també volia veure si els catalanoparlants mantenen la norma tan comentada que els fa adaptar-se a la llengua del seu interlocutor. Cal tenir present que els comportaments que he estudiat pertanyen a joves que han nascut aquí i que són, en la seva majoria,

fills d'immigrants. El comportament d'aquests joves ens dona moltes pistes per saber per on van els trets en la difusió de l'ús del català.

J.C.- *Què porta un jove catalanoparlant a triar una llengua determinada quan s'interrelaciona amb un altre jove que té el castellà com a primera llengua?*

E.B.- Cal remarcar que en les relacions espontànies se'n sol triar una. Altra cosa són les relacions comercials o en àmbits públics. La tria d'una sola llengua en les relacions espontànies és més còmoda perquè es tendeix a aproximar-se a les persones que valores. Ara bé, també he observat que hi ha joves que mantenen la seva llengua quan parlen amb un altre que utilitza l'altra llengua: apareixen casos d'allò que Aina Moll batejava amb el nom de "bilingüisme passiu". Però tu em preguntes que fa decidir el jove per una llengua o una altra. En general mana el context dominant, el de l'associació, de l'entitat en què es troba. Jo vaig fer les meves observacions entre joves on el català tenia prestigi, joves que pertanyien a l'associació de Movibaix, una coordinadora que no té per objectiu augmentar l'ús del català. La seva finalitat és promoure activitats de lleure. En aquest context, com que les activitats es feien sobretot en català, tant les reglades com les altres més lúdiques, el català tenia les de guanyar perquè permetia que aquells castellanoparlants que coneixien el català el poguessin practicar. La majoria de joves provenien del Baix Llobregat i no es coneixien entre ells. Com que el context era majoritàriament en català semblava més

probable que aquesta llengua dominés les interrelacions entre els joves. Però calia distingir les relacions que s'establien entre aquells que no es coneixien dels que ja tenien un cert grau de coneixença abans d'arribar als cursos, perquè en les relacions antigues existeix una inèrcia que et porta a mantenir la mateixa llengua amb què vas iniciar la relació. Cal doncs incidir en els moments de canvi, en les relacions noves que estableixen els individus, si volem que abandonin la inèrcia dels comportaments tradicionals. La norma més general continua sent la tria del castellà, possiblement perquè molts parlants han interioritzat que d'aquesta manera s'evita el conflicte. *In dubio*, castellà, per dir-ho d'alguna manera.

J.C.- *“Triar no és trair”, un títol que fa servir un recurs poètic, però que alhora pot indicar que quan un jove tria una determinada llengua en les seves relacions espontànies no està traint cap mena d'essència. És certa aquesta deducció?*

E.B.- Sí, aquests joves de la regió de Barcelona semblen tendir cap a una tria indistinta d'una llengua o l'altra, tant els catalanoparlants com els castellanoparlants i la tria sembla tenir un caràcter molt més pràctic que essencialista.

J.C.- *Creus que aquesta conclusió es generalitzable?*

E.B.- Jo no goso extrapolar les meves conclusions fora de la Barcelona metropolitana que he estudiat. Però recordant altres investigacions em sembla que en les zones

del Principat amb menys immigració i amb menys població podem afirmar que el coneixement del català és imprescindible per funcionar d'una manera normal, per passar desapercebut. En la zona barcelonina o en altres zones industrials és gairebé a l'inrevés. En aquestes zones el més freqüent és adreçar-se a un jove en castellà, però aquests joves castellanoparlants, si convé, poden utilitzar l'altra llengua. O sigui, que aquests joves poden triar sense que això signifiqui que traeixen el seu grup lingüístic. Hi ha, però, un sector que no pot triar perquè no té prou competència en català. No existeix ni tan sols una simetria en el domini de les dues llengües. Falta domini en alguns registres, especialment el registre més col.loquial. Això indica que no el coneixen prou o que no se'ls ha donat les eines necessàries per dominar-lo. Un altre aspecte és si creuran que traeixen el seu grup lingüístic quan decideixin escollir una llengua o l'altra per parlar amb els seus fills, si en tenen en el futur.

J.C.- *El nivell d'ús de la llengua catalana, el poc coneixement científic que es té d'aquest nivell, és un dels problemes que tenim plantejats. Em sembla que hi ha pocs estudis i aquest dèficit no ajuda a clarificar la situació real. Al marge del teu treball, quins altres citaries i que es puguin trobar amb facilitat?*

E.B.- Si volem veure com els estudiants i els ensenyants fem servir el català i el castellà em miraria els articles sociolingüístics de l'Helena Calsamiglia, l'Amparo Tuson i la Luci Nussbaum, de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. També

64 Entrevista

aconsellaria el llibre de l'antropòloga nord-americana K. A. Woolard, *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*, publicat a Edicions La Magrana. Part d'aquest estudi està a la base de la meua investigació. En aquest llibre es dóna la visió del conflicte lingüístic vist des de les persones i les seves maneres de parlar, no sols des de l'estructura social o de la política lingüística a l'engròs. Explica com la gent viu aquest conflicte des de la vida quotidiana i aquest ha estat un dels meus interessos, deixar que traslluís què pensen els individus, un a un. Falten estudis com el d'aquesta antropòloga, al costat, és clar, d'altres investigacions més clàssiques basades en macro-enquestes.

J.C.- *Però existeixen enquestes sobre l'ús?*

E.B.- N'hi ha, però poques. La sociolingüística, com a especialitat, té molts pocs anys de vida, encara que tenim gent com en Lluís-Vicent Aracil, que ja fa molt de temps que va començar a estudiar-la en el nostre país. Ara se'n comencem a fer. Hi ha, per exemple, treballs sobre la immersió, com l'estudi de Xavier Vila. En aquest estudi s'analitza com i quan els alumnes de cicle superior d'una escola d'immersió utilitzen la llengua catalana. Però encara falten molts estudis d'aquesta mena, estudis que interessin en el vessant científic que tenen com per poder raonar futures propostes polítiques. Les investigacions sobre l'ús són molt difícils perquè la llengua és omnipresent en la vida individual i social. A més a més, una enquesta sobre el comportament lingüístic pot arribar a

conclusions falses, perquè l'enquestat no dóna la resposta real, sinó la que creu més convenient.

J.C.- *D'aquí a cinquanta anys gairebé tots estarem calbs, almenys tu i jo hi anem ben encaminats, però parlarem en català de la nostra falta de cabell?*

E.B.- El famós article que donava cinquanta anys de vida al català si no es variava la política lingüística va portar molta cua i va ser clarificat posteriorment pels mateixos autors. El problema no és saber si es parlarà més o menys, sinó si la llengua de cultura serà el castellà, o sigui si la llengua que considerarem principal serà el castellà. El que necessitem saber és si la població catalana va fent seva la llengua catalana com a llengua principal de relació i que arribi a tots els àmbits. En el meu estudi jo no he pogut saber amb certesa si els joves castellans que jo he estudiat arribaran a fer seu el català. N'han fet seva una certa competència, però no sé si l'arribaran a parlar amb els seus amics o amb la seva parella. Si la població que comprèn la zona que va des de Mataró fins a Castelldefels i fins al Vallès no fa seu el català, es donaria per primera vegada a la història que un sector important de la població nascuda a Catalunya no utilitzaria el català com a llengua habitual. Tots coneixem sectors de l'alta burgesia autòctona que s'han castellanitzat, però ara serien sectors massius de població els que nativitzarien el castellà a Catalunya. El ritme d'aquests canvis és lent, sobretot perquè afecta les relacions privades, on no s'hi pot intervenir directament.

*El que necessitem saber és si la població catalana
va fent seva la llengua catalana com a llengua principal de relació
i que arribi a tots els àmbits.*

J.C.- És difícil incidir en la llengua que es fa servir en les relacions privades. És difícil saber quina llengua es fa servir quan s'està entre els llençols, però en el vessant social hi ha molt terreny per guanyar. Per exemple, no podem llegir el casament de la Chabeli en català, no hi ha pornografia, com si els catalanoparlants estiguessin escapçats de cintura en avall, ni podem escoltar la Stone o en Cruise amb accent de Lleida. En canvi podem escriure o llegir una tesi doctoral, una monografia històrica, etc, en la nostra llengua...

E.B.- Ni pots cosir, ni preparar un plat seguint una recepta...

J.C.- I com ho veus tu, tot això?

E.B.- El català ha avançat, però en els mecanismes del mercat, fora de les institucions públiques, el progrés ha estat molt més reduït. Revistes o diaris d'àmbit local gaudeixen de molt bona salut, però les d'àmbit general o les que afecten un nucli demo-gràfic important no acaben de funcionar. El progrés del català a l'escola o a la ràdio i a la televisió ha estat fruit de decisions polítiques, no s'ha basat exclusivament en un càlcul del que el mercat permetria. Aquest problema el tenim, en bona part, perquè els catalanoparlants no som conscients de la importància que té usar la nostra llengua a tots els nivells. Pensem en quina llengua fa la publicitat bona part de les d'empreses catalanes. Hi manquen iniciatives. Cada vegada hi ha més gent preparada a treballar en català i el mercat de treball no respon a aquesta realitat. Aleshores és fàcil pensar: per què m'he passat tots aquests anys estu-

diant català si ara no em serveix per res? Aquest desequilibri s'ha de corregir i cal, potser, una pressió tant dels consumidors com del govern.

J.C.- "Perspectiva Escolar" va adreçada bàsicament a l'escola. Com veus el paper de l'escola en la normalització del català?

E.B.- L'escola ha estat, comparant-la amb altres institucions, la que més ha fet per normalitzar la llengua catalana. Sempre es pot demanar més, és clar, però es fa difícil perquè si és ben veritat que l'escola acostuma a anar darrera de la societat, en aquest cas va al davant. Bona part de l'escola a Catalunya, i vull remarcar aquest "bona part", va al davant del procés. Però en el terreny de les relacions espontànies ja hem dit que es pot incidir ben poc directament i l'escola no és cap excepció. Pot incidir en augmentar l'ús de la llengua catalana en les activitats escolars i fer augmentar el nivell de competència lingüística dels alumnes, sobretot en els registres més col·loquials, registres que permeten llançar-se a parlar en català. Em preocupa que la gent no el "balli", el català. Conèixer les regles del ball però no arribar a ballar-lo no serveix de res. L'escola ha d'ensenyar la llengua i impulsar-ne l'ús. El que l'escola pot fer és preveure períodes transitoris en l'aprenentatge d'aquest ús, admetre els errors i no caure a ridiculitzar aquest aprenentatge. Una altra cosa que es pot fer és mantenir la llengua catalana quan parlem amb un castellanoparlant que ens entén. Un altre tema interessant, però que no afecta tant l'escola, és veure quina relació hi ha entre els nivells socioeconòmics, el nivell de

66 Entrevista

vida, i l'ús d'una llengua o una altra. Estudiar fins a quin punt les llengües són discriminadors socials.

J.C.- *Tens raó, aquest és un altre tema ben interessant que haurem de deixar per un altre dia. Vols afegir alguna cosa més?*

E.B.- Home, a la tieta no l'he saludada...

Quan surto de casa de l'Emili observo una colla d'adolescents que arrossegueu la seva crisi mig asseguts en un banc. Una

parella espetoneja. M'hi acosto com aquell que no vol la cosa per poder escoltar amb quina llengua es regalen les amoretes. El noi intueix algun moviment estrany —potser es pensa que sóc un pervertit de plaça— i em repassa de dalt a baix. Em sembla endevinar que em diu: Carrossa, tens enveja, oi?

Això sí, imagino que m'ho engalta en català.



Novetats bibliogràfiques

Jaume Cela

Una proposta interessant

Edicions Ceac, dins la col·lecció Escola Catalana, ha publicat el llibre *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva*,* el qual va merèixer el Premi d'Educació Josep Pallach en la seva setzena convocatòria. L'autor d'aquesta proposta, plena de reflexions i de suggeriments molt interessants, és Martí Teixidó, mestre i inspector de Primària en una zona del Vallès Occidental.

L'autor sembla fer-se ressò d'aquell exemple ben conegut que diu, més o menys, així: Si un home o una dona del segle XIX tornessin a la vida i passessin revista al món, quedarien esparverats de veure els canvis tecnològics que hi ha hagut a la societat: automòbils potents —clavats a les autopistes qualsevol tarda de diumenge—, imatges que mostren un intent d'assassinat quan aquest s'està produint, música

* TEIXIDÓ, Martí, *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva*, XIVè Premi d'Educació Josep Pallach, Ed. CEAC, Barcelona 1993 (Col. Escola Catalana).

68 **Novetats bibliogràfiques**

enllaunada, ordinadors amb una memòria increïble, targetes de crèdit que substitueixen la moneda..., però si aquest home o aquesta dona entrés a qualsevol escola, la trobarien com al seu segle, o gairebé. Encara ara la paraula magistral del mestre, la pissarra i el guix, el llibre de text, etc., dominen el panorama escolar.

Martí Teixidó repassa els canvis en els costums i en els valors que ha portat la tecnologia i reflexiona sobre quina escola tindriem si fóssim capaços de fer arribar a l'aula alguns dels elements que configuren aquest món tecnològic.

El llibre està dividit en cinc capítols. En el primer, presenta les línies generals del seu treball. Després, analitza l'ús i consum dels mitjans de comunicació i el perfil dels interessos dels joves, i compara diferents realitats per descobrir que els mitjans de comunicació uniformitzen les idees dels joves d'avui dia molt més del que ens pensem.

En el tercer capítol revisa el paper que tenen els mitjans de comunicació a l'escola —paper més aviat migrat— i analitza quin ha de ser el treball del mestre, de l'equip de mestres, a l'escola d'avui.

En el quart capítol concreta les aportacions de diferents models que van des del model de la perspectiva semiòtica, fins a les aportacions de Paolo Freire, passant per la perspectiva del "llenguatge total", de l'anàlisi transaccional i l'escola activa.

L'últim capítol és una aplicació pràctica

del que defensa a l'etapa d'educació secundària.

A l'epíleg, Martí Teixidó presenta una paradoxa que ens ha de fer reflexionar sobre la nostra pràctica docent i modificar-la tant com que ens sigui possible: "el que els mitjans de comunicació de masses ens han desestabilitzat ara és el nostre millor mitjà per renovar l'escola".

Al marge de l'aplicació del projecte, aquesta obra és plena d'idees interessants que mereixen ser debatudes dins la comunitat educativa. Aquesta reflexió ens ha de portar a fer realitat allò que afirma l'autor: "La institució escolar és avui una institució d'aprenentatge i de cultura. És una institució d'organització de situacions d'aprenentatge i d'orientació cap a tota mena de llocs i situacions on cadascú pot aprendre autònomament. L'aprenentatge és avui una síntesi de moltes i molt diverses experiències a través de les quals s'aprèn a aprendre."

Tota una declaració de principis. Tot un model que s'ha d'anar fent realitat.

SILVESTRE, N., SOLÉ, M. Rosa. *Psicologia evolutiva. Infància, preadolescència*. Ceac, Barcelona, 1993

Aurora Leal

La idea que la psicologia evolutiva fa aportacions a l'educació és una idea molt coneguda i assumida per tots els professionals de l'educació. Ara bé, no sempre es

pot trobar un llibre sobre aquesta disciplina on les explicacions del desenvolupament infantil permetin una veritable permeabilitat a les preguntes, respostes i suggeriments de tipus educatiu, com ho fa el llibre que comentem.

L'obra presenta un primer capítol on s'exposen les bases teòriques i metodològiques, seguit de tres seccions corresponents a l'estudi dels dos primers anys de vida, de l'evolució psíquica dels dos als sis anys, i l'etapa escolar dels sis als dotze anys. Les dimensions cognitiva, social, afectiva i lingüística són objecte d'estudi en cada una de les tres seccions. Totes elles acaben amb un capítol on es fa una extensa referència a les implicacions educatives de cada etapa.

Amb fluïdesa i claredat, el llibre ofereix una exposició de conceptes i teories actuals sobre el desenvolupament, recolzada en els treballs d'investigació més recents. Les autores no es limiten a citar-ne sols els resultats, ans en seleccionen alguns aspectes per explicar-ne el procés, tot fent concrecions i posant exemples de conductes infantils. D'aquesta manera, qui ho llegeixi no solament podrà conèixer les idees i els resultats principals de les recerques, sinó el seu procés de realització, fet que permetrà utilitzar-los com a instruments d'observació i d'estudi psicopedagògic.

Les autores, gràcies a la seva experiència professional en el camp educatiu, aconsegueixen explicar els conceptes evolutius posant-los en relació amb les etapes educatives de l'Escola Bressol, Pre-

escolar i Primària, amb aportacions específiques sobre les diferències individuals, la integració escolar i les dificultats d'aprenentatge. Per no citar més que alguns exemples, direm que els estudis sobre l'evolució infantil del llenguatge apleguen qüestions importants per a l'escola, com és el bilingüisme i l'aprenentatge de la llengua escrita. Les nocions sobre psicomotricitat responen a preguntes ben habituals, com per exemple, què s'ha de tenir en compte amb els nens esquerrans? L'evolució infantil de les normes morals, de l'afectivitat i del pensament social plasma suggeriments d'actuació educativa davant les habituals petites o grans baralles que es lliuren a l'escola. Els conceptes de conflicte cognitiu i d'interacció social entre els iguals es veuen traduïts també en termes d'aprenentatge escolar.

Tant professionals de la psicologia com de l'educació podran beneficiar-se d'aquesta obra on la teoria constructivista és ben palesa, com també la seva obertura a d'altres teories, tan necessàries en els moments actuals per explicar el desenvolupament infantil.



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ALCOVERRO, C. *Llegir per escriure. Escriure per llegir: tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova, 1993

Extracte de l'índex:

Reflexions sobre el conte modern; Els projectes de lectura i d'escriptura; El conte fantàstic i de misteri. Edgar A. Poe; El conte com a "tranche de vie". Anton P. Txèkhov; El conte psicològic. Mercè Rodoreda; l'escriptura subjectiva; De la lectura a la traducció. Julio Cortázar. Avel·lí Artís-Gener; El món de Pere Calders; Ray Bradbury i la ciència-ficció; La correcció: procés de correcció d'un conte; Escriure per què?: valoració dels contes dels estudiants.

CASSANY, D. *Reparar l'escriptura: didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: Universitat. ICE: Graó, 1993 (Materials per a la innovació educativa; 2)

Extracte de l'índex:

Marc teòric a la correcció; Preguntes sobre la correcció de l'escrit; Tècniques de correcció.

CHLEBOWSKA, K. *Savoir et pouvoir: une alphabétisation pour les femmes*. Paris: UNESCO, 1992

Com treballar els continguts procedimentals a l'aula. Coord. A. Zabala. Barcelona: Graó, 1993 (Punt i seguit; 8)

Extracte de l'índex:

Els continguts procedimentals: coneixement del medi natural, social i cultural; Educació artística: música; Educació artística: visual i plàstica; Educació física; Llengua; Matemàtiques.

Deu anys de la Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI) a Catalunya: present i futur. Informes tècnics sobre l'aplicació de la LISMI a Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar Social, 1992

ECHEVERRÍA, B. *Formación Profesional: Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU, 1993 (LCT; 80)

Extracte de l'índex:

Caràcter tècnic de la Formació Professional; Historia del pasado; Rasgos actuales de

identidad; Nuevo modelo de Formación Profesional español; Guía legislativa para el seguimiento de la Formación Profesional.

El Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. C. Lomas; A. Osoro (compiladores). Barcelona: Paidós, 1993 (Papeles de Pedagogía; 14).

Extracte de l'índex:

Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua; Semiótica y teorías de la literatura; Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua; La lengua oral en la enseñanza secundaria; Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual; El discurso televisivo.

GHILARDI, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente.* Barcelona: Gedisa, 1993 (Debate Psicoeducativo)

Extracte de l'índex:

Contenidos y paradojas del profesionalismo docente; La eficacia de la enseñanza; La variable tiempo; Entre lo implícito y lo subjetivo; Innovación de los programas de estudio: experiencias comparadas; Enseñantes de Europa; Crear un profesionalismo.

JORNADAS D'INNOVACIÓ A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL (1: 1992: Barcelona) *Ponències i comunicacions de les Jornades celebrades a Barcelona els dies 4, 5, i 6 de juny de 1992.* Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1993

Extracte de l'índex:

Ponències: bases educatives dels 0 als 6 anys, estratègies metodològiques en l'educació infantil, cap on va l'educació infantil?; Comunicacions: els projectes de treball, l'ombra, una possibilitat educativa, experiència interdisciplinària a l'escola infantil sobre el coneixement del cos, què vol dir programar?, tallers interactius, racó de la ciència, etc., etc.

LESOURNE, J. *Educación y sociedad: los*

desafíos del año 2000. Barcelona: Gedisa, 1993

Extracte de l'índex:

El sistema educativo ayer, hoy y afuera; Los desafíos del porvenir: el ascenso de la internacionalización; Las transformaciones de la economía y los oficios de mañana; Las dificultades de la macroeconomía, la cultura y la ética en el umbral del siglo XXI.

MIR i MARISTANY, C. *Comunicació i progrés a l'escola bressol.* Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1993

Extracte de l'índex:

El coneixement dels nens i de les nenes, un balanç provisional; La interfuncionalitat interpersonal; L'escola bressol i l'educació; Proposta de treball: objectius, procediment i metodologia, població; Desenvolupament del seminari: reflexions teòriques, valoracions d'alguns nens que ens preocupen, observacions; Conclusions generals.

Organización escolar: nuevas aportaciones. (Coordinadores: J. Gairín; S. Antúnez). Barcelona: PPU, 1993 (Universitas; 51)

Extracte de l'índex:

El Contenido de la organización escolar; El currículum de la organización escolar; Los elementos organizativos; Las dinámicas institucionales; Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escolar.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós, 1993 (Cognición y desarrollo humano; 27)

Extracte de l'índex:

Comprender la relación entre el mundo social y el individuo; El contexto cultural de la actividad cognitiva; Tendiendo puentes desde lo conocido a lo nuevo; Estructuración de situaciones y transferencia de responsabilidad; El desarrollo cognitivo a través de la interacción con los adultos y los iguales.

72 Novetats bibliogràfiques

SEMINARI. L'ATENCIÓ DE LES DIFERÈNCIES A L'ESCOLA (1: 1991: Barcelona). *Ponències i discussions*. Barcelona: L'Ajuntament, 1993

Extracte de l'índex:

L'atenció de les diferències a l'escola; El malestar a l'escola; el nen com a símptoma; L'observació a l'aula; Experiència de treball a les escoles bressol municipals; El treball sistèmic en el context escolar.

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE LENGUAS Y EDUCACIÓN (16: 1991: Sitges). *Enseñanza en dos lenguas*. M. Siguan (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1993

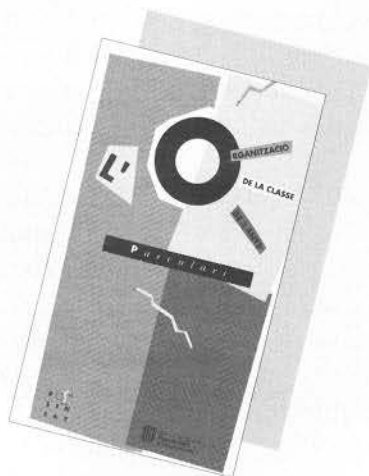
Extracte de l'índex:

Las lenguas en el sistema educativo de Catalunya, Galicia y País Vasco; Bases psicopedagógicas de la educación bilingüe; Diez años de normalización lingüística en la enseñanza no universitaria de Catalunya.

WAGNER, D. *L'alphabétisation: aménager l'avenir*. Paris: UNESCO, 1993 (Annuaire international de l'éducation)

Extracte de l'índex:

L'alphabétisation dans le monde contemporain; L'alphabétisation des adultes et des enfants; Mesurer et évaluer l'alphabétisation; Alphabétisation et développement; Documents de la quarante-deuxième session de la Conférence internationale de l'éducation.



Vídeos per al parvulari

Revista Infància

Els avantatges d'una col·lecció de vídeos per al parvulari són ben evidents. Tenir materials visuals a l'abast (que, tot s'ha de dir, no és la primera vegada que algú edita semblants coses per a l'escola) ens permet de no dubtar de la veracitat d'aquella dita tan coneguda que fa: "Una imatge val més que mil paraules." Així és; haurien calgut munts de paraules arreglerades damunt d'una bona pila de papers per fer-vos arribar els aspectes concrets de la vida als parvularis. I ara, gràcies a la possibilitat que hi ha hagut d'enregistrar certes imatges, els mestres i els equips dels quals formen part ens podem fer pagues, d'una manera bastant viva, dels coms i els perquè que poden orientar la nostra tasca. Oi més, no oblidem pas que els vídeos són una bona eina per donar a conèixer als pares i mares de les nostres classes, i això de manera ben planera i amena, què s'hi fa, què s'hi cou, a les classes de tres, de quatre i de cinc anys.

74 **Novetats àudio-visuals**

I ara, anem al gra: la col·lecció "Els vídeos del parvulari" que edita Rosa Sensat s'estrena amb un tema de gran actualitat *L'organització de la classe de tres anys*.

El guió, a cura de Rosa M. Securun, té en compte aquells aspectes organitzatius (i de tota mena) que convé tenir en compte a l'hora d'acollir els menuts i menudes de tres anys. Ja, des de l'aprovació de la LOGSE, és un fet que cada vegada més escoles primàries acolliran aquesta aula en els seus edificis. Per això esdevé un fet molt important donar a conèixer quines són les condicions de tota mena requerides pels membres més joves de l'escola primària a tot l'equip de mestres que treballa al seu interior. En efecte, convé que tots els que s'escarrassen per donar coherència als petits (però importantíssims) actes de la vida quotidiana; que tots els qui malden per facilitar a tots, infants, nois i noies que

formen l'escola, que trobin en aquesta institució un lloc adequat per desenvolupar, juntament amb l'ambient que li procuren des de casa, la seva personalitat i per adquirir-hi els aprenentatges establerts; en una paraula, que tots els adults que integrem l'escola siguem uns bons coneixedors dels espais i del ritme de vida que millor s'adequa a les necessitats d'aquest grup. És bo que coneguem amb quina actitud mereixen ser acollits aquests petits que estrenen la seva estada a l'escola primària, però que, per a alguns d'ells, no significa pas la seva primera experiència de vida social, ja que han passat els seus primers anys de vida compartint espais, adults, joguines, sentiments i vivències amb altres infants a l'escola bressol.

Novembre del 1993



LA PORTA

Margarita Ballester
L'escarabat daurat
Dibuixos d'Imma Pla

El secret dels escarabats de color daurat, com els que es troben als tresors de la Vall del Nil.



Joles Sennell
L'ós groc
Dibuixos de Tàssies

L'ós de drap d'en Francesc, que era marró i es tornà de color groc.



LA FINESTRA

Antoni Dalmases
El cargol Cuataronja
Dibuixos d'Ana López Escrivá

La història d'un cargol que es va escapar d'acabar dins un bon arròs.



Elisa Ramon
5 potes = 1 ovella
Dibuixos d'Agustí Asensio

Una ovella amb cinc potes, que portava bona sort.



LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

Christian Andersen
En Joantotxo
Dibuixos de Montse Ginesta

Un dels millors contes d'Andersen, d'un noi menyspreat pels seus germans que arribà a ésser rei.



Rumi Todorov
La paraula més bonica
Dibuixos de Francesc Infante

Un deliciós conte inacabat, que cadascú pot continuar inventant.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausias Marc, 92-98 int. - Tel 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10-14 - Tel. 221 21 00 - Fax 221 19 79 - 08005 Barcelona

Textos legals



DOG

8-11-1993

Resolució de 22 d'octubre de 1993, per la qual es resol sol·licituds d'ideïtat especial per impartir l'ensenyament en llengua catalana.

2-11-1993

Resolució de 9 de novembre de 1993, de convocatòria per a la concessió d'ajuts al professorat dels centres docents del Departament d'Ensenyament per a la realització d'activitats fora dels centres durant l'any 1993.

17-11-1993

Ordre de 21 d'octubre de 1993, de modificació de l'Ordre de 12 de setembre de 1989, per la qual s'estableixen les activitats de normalització lingüística als centres d'ensenyament secundari.

19-11-1993

Decret 273/1993, de 26 d'octubre, pel qual es crea la Comissió de Seguretat en Centres Docents per a situacions d'emergència o greu risc.

Resolució de 5 de novembre de 1993, de modificació de

la Resolució de 7 d'abril de 1992, per la qual es crea la Comissió d'Avaluació de la Reforma a l'Educació Especial.

26-11-1993

Ordre de 12 de novembre de 1993, per la qual es determinen els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació primària.

La lluita pels drets de les dones

Història del feminisme

Clara Garcia Pleyan / Montserrat Roset Fàbrega



MAJESTAT
DIPUTACIÓ
DE BARCELONA

GRÀO
EDITORIAL

ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA

Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació

(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (66 nùms.)

EN 12 TERMINIS DE 3.754 ptes.

ENSENYAMENT
SECUNDARI
OBLIGATORI

GRÀO
EDITORIAL

cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona
Telf. (93) 435 23 11

NOVETAT

Quins llibres han de llegir els nens?



CONSULTOR informàtic de 10.340 llibres seleccionats pel
SEMINARI DE BIBLIOGRAFIA INFANTIL de Rosa Sensat

Consulta per:

Edats • Temes • Títols • Autors • Editorials

- Preu de la 1a còpia: 5.000 pessetes + IVA
- Subscripció anual: 2.000 ptes + IVA. El preu inclou dues actualitzacions
- Despeses de tramesa: 200 ptes
- Comandes: A. de Mestres Rosa Sensat. Tel: (93)237 07 01

Amb la col.laboració dels Serveis de Cultura Popular i la Diputació de Barcelona

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona