Publicació
de Rosa Sensat

Novembre 1999

PERSPECTIVA ESCOLAR

L'AR 239

Aprendre de llegir i d'escriure: un procés de recerca de sentit

Anar de colònies. Un repte impossible?

Carta oberta: La música a l'escola

Una experiència d'educació en valors

És possible fer un treball de recerca al batxillerat?

Novembre 1999

PERSPECTIVA ESCOLAR 239

Edició i Administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:
Josep Callís, Antoni Domènech, Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:
Carme Tomàs

Directora adjunta:
Mercè Comas

Secretària de Redacció:
Presen Biniés

Disseny gràfic:
Vilaseca/Altarriba

Coberta:
Jordi Lascorz

Composició i muntatge:
Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:
Werner Thöni

Fotòlits:
Coloren, S. L.

Impressió:
Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:
Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:
B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:
Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Editorial:
Globalització, desenvolupament i pobresa 1

Monogràfic:
Aprendre de llegir i d'escriure, un procés de recerca de sentit.
El valor cultural de l'escriptura.
Jesús Tuson 2
El problema de llegir.
Isabel Solé i Gallart 9
Les discussions sobre els mètodes.
José Lino Barrio Valencia 19
El paper del mestre: fer lectors i escriptors.
Montserrat Fons Esteve 28
Escriure a mà: present i futur.
Àngels Prat i Pla 37
Necessitem parlar, escoltar, llegir i escriure.
Maria Puig 46
Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 53

Escola.
Experiències escolars:
Anar de colònies. Un repte impossible?
Marta Gimeno i Vacarisas, Elena López García i *Josefina Vilà i Canut* 57
Currículum:
Carta oberta: La música a l'escola a l'educació infantil i primària, contrapunts al currículum.
Roser Cabacès i Alomà 62
Experiències escolars:
Una experiència d'educació en valors.
Anna Casals i *Irene Monferrer* 72
Didàctica:
És possible fer un treball de recerca al batxillerat?
Pilar Reverté 77

Novetats bibliogràfiques.
Llegir i escriure per viure.
Jaume Cela 85
Altres novetats 88

Cartellera. 91

ROSA SENSAT

Amb el suport de:
Institut d'Educació

Globalització, desenvolupament i pobresa

1999. Fa deu anys que el Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament va començar a introduir l'Índex de Desenvolupament Humà i, després, l'Índex de Pobresa Humana per «mesurar» el grau real de desenvolupament dels països del món.

Aquests dies s'ha donat a conèixer l'Informe corresponent a l'any 1999 i també la seva concreció a Catalunya en un estudi dut a terme per la Càtedra UNESCO de la UPC.

«La separació mundial entre els rics i els pobres, entre els instruïts i els ignorants, s'està ampliant. (...) L'última dècada ha registrat un augment de la concentració de la renda, els recursos i la riquesa en persones, empreses i països.»

Mentre la globalització ofereix grans oportunitats per al progrés humà i *«obre les vides de les persones a la cultura i a tota la seva creativitat, al flux d'idees i coneixements, (...) la població i els països pobres corren el risc de ser empesos cap a la marginació en aquest règim de la propietat que controla el coneixement mundial.»*

L'Índex de Desenvolupament Humà es calcula tenint en compte tres dimensions: la longevitat, el nivell de vida i ***els coneixements.***

L'Índex que mesura la Pobresa Humana en els països industrialitzats, afegeix a les anteriors una nova dimensió fruit de la penúria de les anteriors: la marginació social.

L'escola ha de conèixer aquestes realitats, que en molts casos comparteix de manera directa i, fins i tot, frapant. No es tracta de situacions aïllades viscudes dolorosament per alguns, ni de realitats alienes o llunyanes per a d'altres.

L'escola, a més del seu treball solidari a través de l'educació en valors democràtics, ha d'adonar-se del seu valuós paper de mediadora pel que fa a la incorporació dels nois i noies a aquesta anomenada *«societat del coneixement»*.

L'escriptura és un exemple privilegiat amb què es poden mostrar les connexions de la nostra cultura amb un passat mil·lenari: som els hereus dels escrivans mesopotàmics i egipcis. I, com ells, reproduïm cada dia un salt semiòtic i sensorial que ha estat revolucionari: fer durar en la dimensió gràfica i visual les realitats fugisseres de la llengua oral.

El valor cultural de l'escriptura

Jesús Tuson
Universitat de Barcelona

Hem pensat alguna vegada que quan feu «A» majúscula esteu dibuixant (amb un gir de 180 graus) el cap esquemàtic d'un bou «𐤀», una lletra que es llegia *alef*, és a dir «bou»? Us ha vingut mai a la ment que la «O» és la nineta que resta d'un ull egipci? O que la «N» és la simplificació cartesiana d'una serp? Qüestions curioses com aquestes i d'altres no són pas el fruit de les visions boiroses d'un parapsicòleg desvagat, ni tampoc són construccions esbojarrades d'un cap imaginatiu que fa ficcions sobre història de la cultura. Està prou demostrat, des de ja fa temps, que el nostre alfabet no el van crear els llatins: és el resultat d'una tradició molt vella que comença amb els jeroglífics de l'antic Egipte, és recollida pels fenicis i, escampada per la Mediterrània, arriba fins a nosaltres fent un trajecte de cinquanta segles. Com va dir sir Alan Gardiner, «els jeroglífics egipcis, de manera transmutada, sobreviuen encara en els nostres alfabets». És per això que la nostra escriptura alfabètica, tan senzilla i funcional, ens lliga, tant si ho sabem com si no, amb una cultura cinc vegades mil·lenària.

Fer durar la parla

Val a dir que el fet cultural de l'escriptura ens va arribar molt tard als humans: quan l'*Homo sapiens* anatòmicament modern ja havia

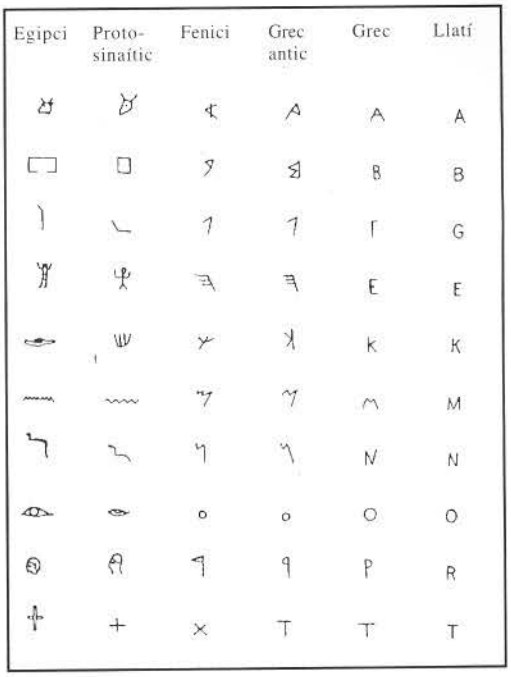


Fig. 1. De l'escriptura egípcia a l'alfabet llatí (Davis, W. V.. Egyptian Hieroglyphs. London: British Museum Publications, 1987).

fet la seva aparició sobre terres africanes; això fa més de cent mil anys abans que es produïssin les primeres passes de l'escriptura, a les antigues terres de Mesopotàmia. L'expressió «molt tard», però, no s'ha d'entendre com un retret dirigit als nostres avantpassats. De fet, l'escriptura va néixer quan uns grups humans (a Mesopotàmia, a Egipte i més tard a d'altres indrets del món) en van tenir la necessitat, perquè l'organització social es va complicar extraordinàriament i la memòria humana es va haver d'ajudar amb tot d'anotacions fetes sobre tauletes de fang, sobre papirs o sobre qualsevol altra mena de suport durable.

Això és, justament, l'escriptura: un sistema enginyós i pràctic per no haver de sobrecarregar innecessàriament el magatzem de la memòria. O, si voleu d'una manera menys metafòrica, el procediment gràcies al qual donem durabilitat visual als productes sonors de la parla, lluitant contra l'evanescència de l'oralitat. Diguem-ho d'una manera un pèl més estricta: l'escriptura és una tècnica específica per fixar l'activitat verbal mitjançant l'ús d'uns signes gràfics que representin la producció lingüística, i que es

realitzen sobre la superfície d'uns materials de característiques aptes per aconseguir la finalitat bàsica d'aquesta tècnica, que és dotar el missatge d'algun grau de durabilitat.

Una necessitat cultural

Avui tothom ha de reconèixer que el nostre món cultural tan complicat no seria el mateix sense el suport de l'escriptura. Fins i tot podem fer un exercici d'imaginació molt curiós i productiu: pensar com canviarien les coses si de cop desaparegués l'escriptura; com seríem si, també, s'esborrés del nostre cap la noció mateixa de l'escriptura. Sense llibres, ni diaris, ni revistes; sense poder enviar missatges escrits (ni pel correu convencional, ni pel correu electrònic); les ciutats sense indicadors escrits (ni tan sols les plaques amb els noms dels carrers i de les places); sense registres de naixement, ni documents comercials; sense codis legals escrits. Òrfens de coses tan imprescindibles com una recepta mèdica o els paperets amb les instruccions d'ús dels productes farmacèutics; o els apunts i guions d'unes classes. És del tot evident que la nostra cultura faria un gir absolutament radical. I encara hi ha qui diu —innocent!— que una imatge val més que mil paraules.

La invenció de l'escriptura, a partir de la necessitat de conservar autèntiques muntanyes d'informació, és el fruit d'una idea transcendental, d'un cop genial d'imaginació: representar de manera gràfica i, doncs, visual allò que té una dimensió vocal i auditiva; és a dir, sonora. I hem de fer justícia als nostres avantpassats anònims de fa cinc mil anys i a la tradició cultural de què som hereus, perquè potser no som prou conscients del que representa fixar gràficament els productes de la parla; del que significa, doncs, la transferència sensorial de l'escriptura. Anem, ara, pam a pam. Una poma és una realitat visible que es pot representar, o imitar, en un quadre, també visible. Els refilets d'un rossinyol són un fet auditiu que es pot imitar mitjançant uns xiulets. En aquests dos casos n'hem fet una representació o reproducció tot mantenint-nos dins del mateix àmbit sensorial: visual el primer i auditiu el segon. Cap problema, doncs.

Com sortir d'un cul-de-sac

α

Els problemes comencen quan la representació d'una realitat es vol fer traduint-la als elements d'un altre domini sensorial. Per exemple: com representar una poma a base de sorolls, o com imitar el cant d'un ocell mitjançant una pintura. És, en principi, un afer del tot impossible. Doncs bé, l'aportació cultural de l'escriptura (que molts especialistes consideren com una autèntica revolució tecnològica i un dels invents més transcendentals de la història) consisteix precisament en una reconversió sensorial: a crear un sistema d'elements visuals amb què es puguin representar uns altres elements, els sonors. I això només és possible si es descobreixen les possibilitats de les representacions purament convencionals o arbitràries. És això, exactament, el que van descobrir els primers escrivans, fa cinc mil anys.

Gràcies a aquestes convencions, ara mateix podem pactar que ens referirem a la poma sempre que sonin les notes *fa-do-re* o que al·ludirem al cant del rossinyol cada cop que dibuixem la seqüència que apareix a continuació « |–/». És a dir, podem crear un signe sonor —*fa-do-re*— per remetre a una realitat visual —la poma— o, en l'altre cas, produir una seqüència visual de tres signes per fer al·lusió a una realitat sonora: el cant d'un ocell. Sonor, doncs, es tradueix a visual, en el primer cas; visual es tradueix a sonor, en el segon. És d'aquesta manera, purament convencional, que es poden construir sistemes de transferència: aquest és el cas de l'escriptura, un descobriment del tot revolucionari tant des del punt de vista intersensorial com, òbviament, cognitiu.

Més en concret. Quan volem pronunciar la paraula amb què ens referim a una gran massa aquosa, fem el següent: primer ajuntem els llavis, fem vibrar les cordes vocals i expel·lem l'aire pel nas; a continuació, obrim la boca i situem la llengua en posició central i baixa, sense que s'aturi l'acció vibratòria de les cordes; per acabar, la punta de la llengua fa uns quants cops contra la zona alveolar. El resultat és ben conegut: *mar*. I tot això pertany al domini dels moviments amb què produïm el so, i té una realitat sensorial auditiva. Res a veure, doncs, amb les figures visuals de l'escriptura. Dit d'una manera potser més clara: quina relació es podria donar entre el fet d'ajuntar els llavis, etc., i el dibuix d'una *m*? Cap altra que

l'atribució arbitrària (convencional) d'una connexió voluntària i conscient. És per això que somien truites els qui diuen: «S'ha d'escriure com hom parla». Literalment impossible.

El que és sorprenent d'aquest descobriment és que aquesta connexió es va fer per a tot el sistema: cadascun dels elements sonors típics i distintius de la parla (més o menys, els fonemes) va ser associat amb una representació gràfica, i és per això que es van obrir de cop, i de bat a bat, totes les portes per traduir a aquesta nova dimensió gràfica qualsevol producte verbal: des dels rebuts mesopotàmics escrits en cuneïforme sobre tauletes d'argila, en què es deixava constància de la venda de cereals, ovelles o cervesa... fins a les obres mestres de la ciència i de la literatura de tots els temps, sense cap limitació de llengua.

Fig. 2. Una de les primeres mostres d'escriptura: tauleta d'argila trobada a Mesopotàmia, de fa més de cinc mil anys (André-Leicknam, Béatrice. Naissance de l'écriture. *Paris: Musées Nationaux, 1982).*

L'alfabet

En aquests moments, al món s'usen diferents tipus d'escriptura. I no cal que siguem etnocentristes: sembla que els xinesos se'n surten prou bé amb un sistema format per milers de logogrames, i que allà on hi ha escriptures sil·làbiques també funciona tot a plena satisfacció. En el nostre cas, la tradició cultural ens ha llegat l'alfabet (com també als hebreus, als àrabs i a tots els pobles eslaus) que és, en teoria, el sistema més funcional i més econòmic.

Aquest sistema té una història que es pot resseguir amb relativa

facilitat. Els egipcis, ara fa uns cinc mil anys (potser inspirant-se en l'escriptura mesopotàmica), van elaborar un alfabet amb dues dotzenes de figures, aproximadament; un alfabet que coexistia amb la complicada escriptura jeroglífica. A la península del Sinaí, cap al 1700 aC, es va simplificar el sistema egipci i es van usar grafies del tot funcionals, les quals són la base de l'alfabet fenici (cap al 1000 aC). Els fenicis, al seu torn, van fer conèixer l'escriptura als grecs, aquests als etruscos i, finalment, els llatins es van apropiar de l'alfabet i el van escampar per tot de territoris.

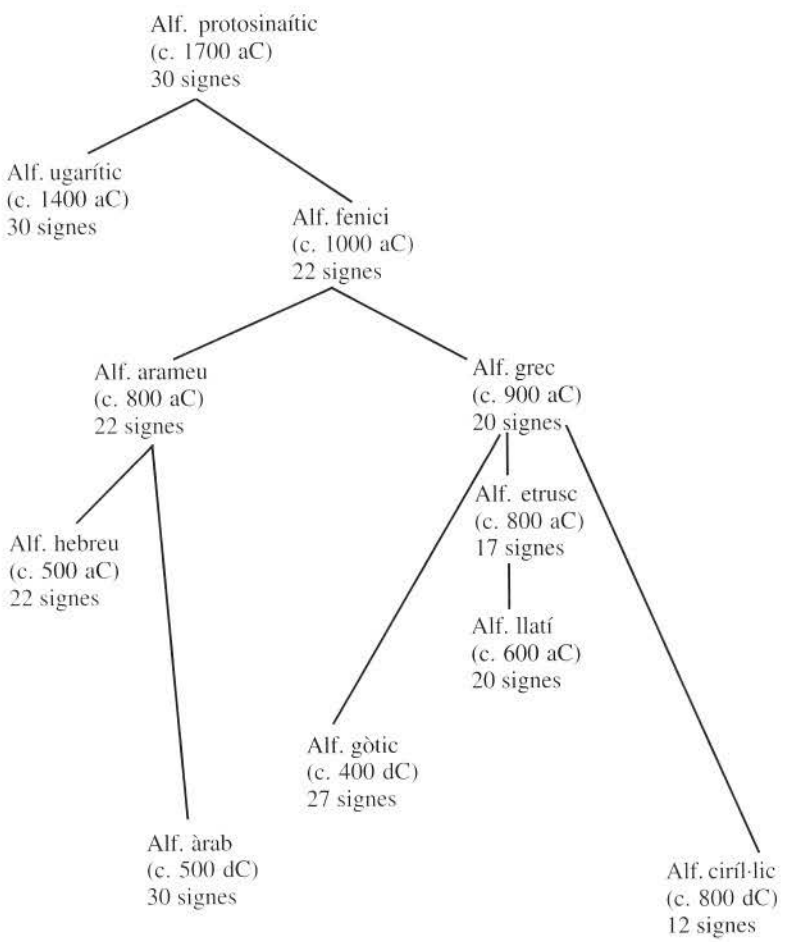


Fig. 3. Arbre sintètic de la difusió de l'alfabet (Tuson, Jesús. L'escriptura. Una introducció a la cultura alfabètica. *Barcelona: Empúries, 1996).*

El que s'ha anomenat «triomf de l'alfabet» ha estat espectacular, i s'explica per la facilitat del seu aprenentatge i pel seu caràcter plenament funcional. No cal ser artistes o dibuixants experts per arribar a dominar la materialitat de l'escriptura. Una altra cosa, però, és el mestratge d'un estil excel·lent (o, si més no, correcte i àgil), fruit de la paciència, de la lectura abundant i de l'aplicació de tècniques apropiades. I una de les glòries culturals de l'ensenyament és la transmissió material del llegat de l'escriptura i també el desenvolupament de les tècniques d'estil que fan de la comunicació escrita el mitjà ideal per superar les distàncies de l'espai i el flux irreversible del temps.

Alguns elements bibliogràfics

GAUR, Albertine (1987). *Historia de la escritura.* Madrid: Pirámide/Fundación G. Sánchez Ruipérez, 1990.

ONG, Walter (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1987.

ROBINSON, Andrew (1995). *Historia de la escritura.* Barcelona: Destino, 1996.

TUSON, Jesús. *L'escriptura. Una introducció a la cultura alfabètica.* Barcelona: Empúries, 1996.

L'article aborda dos temes: en primer lloc, la continuïtat i, alhora, la diferència que existeix entre aprendre a llegir i ser lector. En el segon apartat s'ocupa de la lectura en la seva dimensió de problema que cal resoldre.

El problema de llegir

Isabel Solé i Gallart

Dept. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.

«(...) los maestros y los diseñadores de políticas educativas pueden equivocarse al considerar que aprender a leer es una "habilidad" que puede entrenarse, y no un logro intelectual: llegar a comprender cómo lo dicho puede representarse mediante un conjunto de símbolos gráficos (Ferreiro, 1991).»

(Olson, 1998, p. 291).

Moltes activitats i operacions prenen el nom de «lectura»: la imitació que fan els petits de la lectura adulta, els intents dels debutants, la lectura experta que ens permet aprendre, la que ens fa gaudir de la qualitat literària d'un text, la que està implicada en una àmplia successió d'activitats quotidanes... en tots els casos podem dir que s'està llegint, malgrat que sota aquesta denominació s'amaguin processos d'intencionalitat, complexitat i repercussió diverses. En aquest article tractarem dos aspectes d'aquesta diversitat que, si en un sentit problematitzen la idea de lectura —tot fent-nos abandonar la noció d'habilitat per fer-nos acostar a la d'assoliment intelectual—, en un altre sentit enriqueixen els nostres conceptes sobre què és llegir, enriquiment de tot punt necessari per aprofundir la nostra comprensió sobre els processos implicats en la lectura i per millorar la pràctica d'ensenyament. En primer lloc,

abordarem la continuïtat i alhora la diferència que existeix entre aprendre a llegir i ser lector. En el segon apartat ens ocuparem de la lectura en la seva dimensió de problema que cal resoldre.

Aprendre a llegir i ser lector

L'aprenentatge de la lectura no implica necessàriament esdevenir lector. Per a alguns, l'aprenentatge de la lectura és una exigència que s'inicia en un context de vida —l'escolar— en el qual es troben immersos durant uns anys; una eina necessària per a promocionar en aquest sistema i a la qual es podrà recórrer en d'altres moments per satisfer noves necessitats. Però també, per d'altres, l'aprenentatge de la lectura pot consistir en la continuació natural de les característiques d'un context lletrat —la família, l'escola—, característiques que situen en el individu mateix l'exigència de llegir, si vol participar de manera autònoma i activa en els seus contextos de vida.

S'ha parlat molt sovint de la funció de les pràctiques educatives familiars en el desenvolupament dels infants i, en concret, de la seva influència en l'èxit en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Teberosky, 1996; Wells, 1982). Sabem que la interacció pares/fills al voltant de la lectura de contes contribueix de manera decisiva a mostrar als infants un model lector, a posar-los en contacte amb les característiques del text escrit, a acostumar-los a respondre i formular preguntes que tenen com a referent el text... En definitiva, en aquestes situacions es donen les condicions per a la construcció progressiva d'un conjunt de coneixements sobre l'escriptura i la lectura que conformen la base sobre la qual s'anirà edificant el lector i l'escriptor autònom. Convé no perdre de vista que en aquestes ocasions la lectura i l'escriptura, la conversa al voltant d'allò que s'escriu i que es llegeix, la diversitat de suports i formats en què es presenta el text escrit, semblen formar part de la cultura de la família, de manera que el procés de socialització apareix com inseparable d'aquest procés d'immersió en l'univers escrit. Aprendre a llegir i a escriure és en aquestes situacions una passa més en el procés de creixement que permet l'infant participar activament en la vida comuna.

El fet que moltes pràctiques educatives familiars no comportin el mateix tipus de relació amb el text escrit —o fins i tot que no comportin cap relació intencional amb la lectura i l'escriptura— estableix evidentment diferències entre els infants. Així, mentre que alguns arriben a l'escola amb un intens bagatge de lectures fetes per d'altres i amb una no menyspreable pràctica d'escriptor no convencional, d'altres hauran de trobar en l'escola no sols els rudiments d'aquestes tecnologies, sinó sobretot les *raons*, els motius per apropiar-se'n. En aquest sentit, de la mateixa manera que un context familiar pot caracteritzar-se per un ús infreqüent de la lectura i l'escriptura, també una escola pot resultar, encara que sembli una contradicció, pobre com a context lletrat i, per tant, amb poques possibilitats de seduir a través de la lectura i l'escriptura aquells que més ho necessiten.

Per interpretar correctament l'afirmació del paràgraf anterior, precisaré que a l'escola no s'aprenen estrictament les activitats de llegir i d'escriure, sinó *maneres de llegir i d'escriure* que tindran un impacte determinat en la formació intel·lectual de l'individu i en l'ús que podrà fer posteriorment d'aquests aprenentatges. En aquest sentit convé interpretar la citació amb què iniciàvem l'article, la qual de fet estableix dues posicions extremes en la conceptualització de la lectura i l'escriptura i, conseqüentment, en la manera d'ensenyar-les. Des de la primera posició, llegir —i escriure— són activitats vinculades a la codificació i tractades com a habilitats; la seva ensenyança i el seu aprenentatge no condueixen necessàriament l'aprenent a esdevenir lector o escriptor. La segona posició assumeix que amb la lectura, els alumnes poden aprendre a «dir el coneixement» que hi ha en un text, o poden aprendre també a distanciar-se'n, a reflexionar-hi i, a la fi, a «transformar el coneixement» (Bereiter i Scardamalia, 1987) que tenien gràcies al que han trobat escrit. En aquesta posició, a través de la lectura, aprenem a distingir la intenció que podem intuir en l'autor de la interpretació que nosaltres en podem fer i de la que podria fer-ne un lector suposat; aprenem a relativitzar la nostra pròpia posició, a distanciar-nos momentàniament tant del text com de les nostres idees per acceptar que un mateix text pot tenir diverses interpretacions.

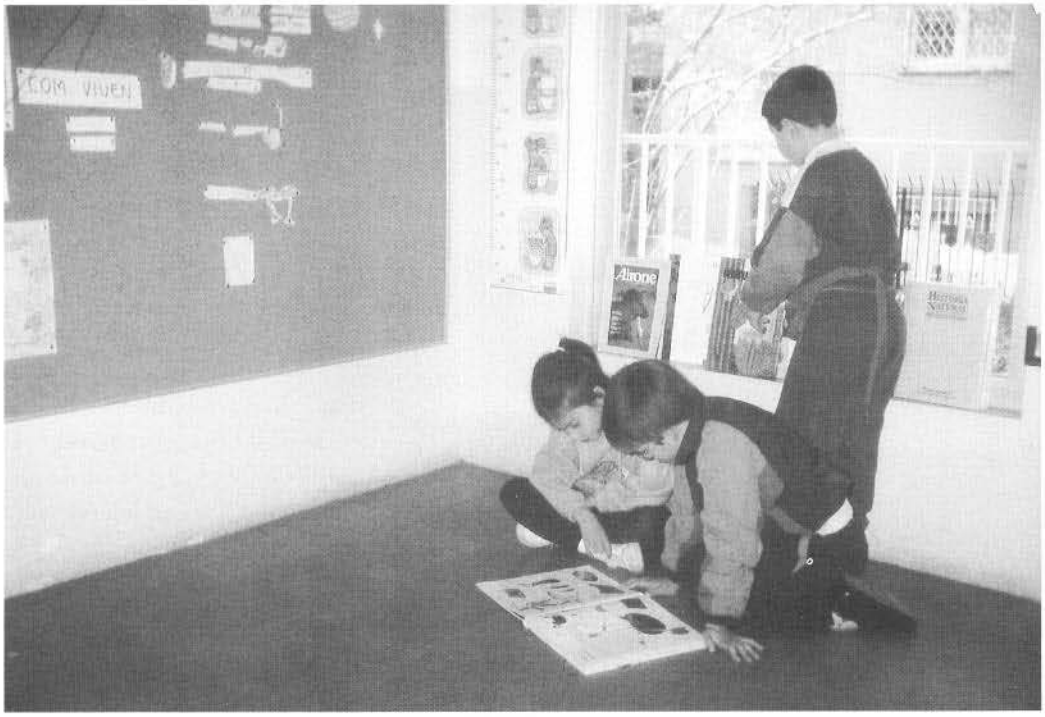
Quan aprendre a llegir és aprendre a dir el que està escrit —quan

s'ensenya i s'aprèn des de la primera posició—, malbaratem el poder que té la lectura de posar-nos en contacte amb el problema de la intepretació; no necessitem, llavors, parlar del que hem llegit, i trobar arguments que avalin la nostra comprensió i contra-arguments per rebutjar-ne d'altres. No necessitem tampoc pensar en les intencions de l'autor, en allò que pretenia i en els condicionants que havia de salvar per trasmetre-ho. Tanmateix, un context lletrat porta indefectiblement aquestes discussions, aquest debat, la ubicació dels textos en el seu moment històric, en relació amb la intenció que els va suscitar, i porta el lector a trobar arguments que facin plausible la seva interpretació; en d'altres paraules, el porten a pensar sobre el que ha llegit, no sols des de la seva perspectiva, sinó també des de la perspectiva que s'intueix en l'autor mateix.

Si bé en els darrers anys s'ha avançat molt en la comprensió dels processos a través dels qual els debutants s'apropien la llengua escrita, així com de les condicions perquè puguin fer-ne un ús independent en diferents circumstàncies, pel que fa a la lectura sembla romandre una idea segons la qual un cop resolt el problema de la seva adquisició, es tracta simplement d'oferir textos adequats per tal que els lectors incipients puguin entrenar i dominar els procediments adquirits. Les aportacions de diversos autors qüestionen l'afirmació precedent, i estableixen que la lectura és un problema que cal resoldre, i que es planteja amb característiques peculiars al llarg del procés que condueix a esdevenir lector.

La lectura com a resolució de problemes

Probablement estem més acostumats a pensar que la lectura provoca problemes als investigadors i mestres —com definir-la, com ensenyar-la, quan ensenyar-la, com avaluar-la, com compaginar pràctiques estructurades i pràctiques informals de lectura, quin tipus de recerca és prioritària...— que a pensar en la naturalesa dels problemes que formula als aprenents. En el que segueix, considerarem alguns d'aquests problemes, cadascun dels quals mereixeria un tractament molt més profund.



Què cal fer per llegir aquest text?

Per comprendre el problema que suscita aquesta pregunta, hem de pensar simultàniament en el caracter alfabètic del nostre sistema d'escriptura i en els primers intents de lectura que en fan els debutants. El progrés en la lectura depèn de nombrosos aspectes que abasten des de les interaccions significatives amb adults entorn dels textos fins al sentit que l'infant es capaç d'atribuir al fet de llegir, i al grau en què això el condueix a interessar-se per la lectura. Però com és sabut, llegir una escriptura com la nostra implica la comprensió de la relació existent entre les grafies i els aspectes sublèxics (sil·làbics i fonològics) de la paraula. Quan els infants comencen a llegir, habitualment ho fan reconeixent globalment algunes paraules, com ara el seu nom, o el d'alguns companys. Aquesta lectura —i l'escriptura corresponent— permet d'identificar la paraula independentment del context extralingüístic (Teberosky, 1996): no cal que hi hagi cap dibuix o d'altres signes perquè un infant reconegui l'escriptura del seu nom com «el seu

nom». A més, sobre la base del seu nom, eventualment podrà fixar-se en elements que el componen, és a dir, en les lletres, sobretot la inicial que passa a ser «la seva». Aquesta segona operació requereix justament que l'infant pugui fer algun tipus de segmentació de la paraula; si la veu com un tot, no hi ha raó per destriar-ne els elements.

En la lectura i l'escriptura, hi intervenen diferents estratègies. L'escriptura d'una paraula exigeix, en algun grau, la segmentació de què estem parlant, la qual cosa porta el debutant a marcar en el paper tantes grafies —convencionals o no— com segments identifica. Les escriptures sil·làbiques i les sil·làbicoalfabètiques són testimoni dels intents cada cop més reeixits per comprendre el sistema i ajustar-s'hi. Però quan es tracta de llegir, és possible que el lector debutant vulgui fer ús d'aquella estratègia que li ha resultat útil prèviament i que implica la identificació global de les paraules; tanmateix, aquesta estratègia no serveix davant de paraules desconegudes, situació que requereix precisament l'estratègia d'anàlisi i correspondència a què ens hem referit una mica més amunt, en parlar de l'escriptura. I en aquest punt se situa precisament el problema: saber utilitzar l'estratègia adequada en el moment oportú. Com han assenyalat Bryant i Bradley (1988, p. 85)

«(...) hay una sorprendente similitud entre la forma que tienen los niños de enfrentarse a problemas cognitivos y lo que deben aprender sobre la lectura y la escritura. En ambas cosas tienen que elegir la estrategia correcta y aprender qué estrategias distintas funcionan mejor en circunstancias diferentes (...). Hay formas diversas de lectura —fonológica, visual, ortográfica o contextual— y todas se requieren en momentos distintos (...). Por tanto, es muy posible que el niño se equivoque al leer o escribir simplemente porque no sepa usar la habilidad adecuada en el momento justo.»

La possible separació que fan els nens entre les estratègies que necessiten per llegir i les que necessiten per escriure indiquen un camí per a la intervenció didàctica. L'escriptura i la lectura es necessiten i es reforcen mútuament, i totes dues afavoreixen la reflexió sobre el llenguatge que es necessita justament per llegir i escriure. Res no impedeix d'abordar-les simultàniament, i al contrari,

tot ho aconsella. Per altra banda, s'ha insistit moltes vegades en el fet que la lectura és un procediment i que apropiar-se'n exigeix assistir a la seva execució experta i practicar-la fins al seu domini. Essent certa aquesta afirmació, convé completar-la afegint que tant el model com la pràctica necessiten, per a ser útils, que es facin públiques les condicions en què és adequat utilitzar una estratègia o una altra —per exemple, de reconeixement visual; o quan és adequat utilitzar l'anàlisi sublèxica de la paraula—. Alguns nens s'adonaran que poden fer una cosa o una altra; però també n'hi haurà que «s'especialitzaran» (Bryant i Bradley, 1988) i trobaran moltes dificultats per llegir textos nous, encara que disposin potencialment de les estratègies que els ho permeten.

Llegir i estratègies de lectura

Els últims anys, la insistència en les estratègies de lectura ha generat un important nombre de publicacions en psicologia i ha familiaritzat els mestres i les escoles amb el treball explícit sobre idees principals, resums, hipòtesis i inferències, etc. La importància d'aquests aspectes, junt amb la idea abans esmentada respecte del caràcter procedimental de la lectura i la necessitat del seu modelatge i pràctica per assolir-ne el domini, ha conduït a propostes didàctiques centrades en l'ensenyança i pràctica intensiva i aïllada de subhabilitats seqüenciades, des del reconeixement ràpid de paraules comunes a la identificació de la idea principal en fragments de diversa longitud. Els estudiants aprenen a resoldre aquests exercicis, però molts s'enfronten al problema de no saber transferir el que han après en aquestes situacions a d'altres en què es tracta de llegir un text no preparat per entendre'l o utilitzar-lo d'alguna manera.

Per ubicar adequadament el problema de què parlem, convé assenyalar que allò que es demana que es faci és problemàtic, perquè sovint s'ha après a fer un ús tècnic d'un procediment i no a utilitzar-lo estratègicament (vegeu Pozo, 1990; 1996). D'altra banda, en la nostra opinió no es tracta que aquesta ensenyança sigui inútil o perniciosa, sinó que és insuficient o simplement està erròniament enfocada. Com han posat de manifest diversos autors (Bruer, 1995; Palincsar i Brown, 1986; Solé, 1992), cal tenir algu-

nes precaucions perquè l'ensenyança d'estratègies de lectura tingui alguna utilitat:

- Les estratègies s'han de fer explícites, s'ha de dir i mostrar com s'utilitzen;
- cal utilitzar-les de manera integrada i en un context funcional i real en què calgui comprendre un text;
- els estudiants han de tenir informació respecte de quan és adequat utilitzar una estratègia, i quan no és necessari o recomanable fer-ho;
- els estudiants han de rebre informació respecte de com han d'utilitzar les estratègies i, si cal, de com podrien millorar-ne l'ús;
- a poc a poc, o ràpidament quan sigui possible, els alumnes han de poder treballar de manera autònoma, la qual cosa implica que el professor haurà anat transferint gradualment la seva responsabilitat en la direcció i supervisió de l'aprenentatge als estudiants.

Les estratègies de lectura són un mitjà per comprendre un text, per poder-lo treballar i utilitzar-lo; no s'han de veure com una finalitat, sinó com a instruments per assegurar una lectura personal, autodirigida i autocontrolada. Per assegurar una manera de llegir pròpia d'aquell que ha esdevingut lector.

El problema de la interpretació

La interpretació és un problema crucial en la lectura. Tret de casos en què la lectura es troba al servei de la recerca d'una informació molt concreta i que remet a fets o dades, llegir es troba indissolublement lligat a interpretar, perquè només som capaços d'accedir al significat del text si ens hi acostem amb els nostres instruments conceptuals; la interpretació, a més, no és aliena a la intenció amb què llegim, ni a les emocions que ens suscita la lectura. De fet, estem parlant de l'equilibri necessari entre el lector i el text, equilibri que fa plausible una interpretació i l'allunya de la mera especulació.

En una perspectiva històrica, el problema de la interpretació s'ha resolt de diverses maneres. Olson (1988) refereix aquesta història en la lectura de la Bíblia i les Escriptures. L'autor mostra com s'ha

fet, al llarg dels segles, el camí que ha conduït des de la preocupació estricta per la lletra —el significat literal— passant per la recerca del sentit espiritual, amb més preocupació pel que no estava dit en el text que pel que es deia, fins arribar al reconeixement que tots els textos tenen un significat literal, vinculat a allò que l'autor volia dir —que no coincideix necessàriament amb el que hi entenem—, i que calia trobar mètodes que permetessin aproximar-s'hi.

Des de la perspectiva de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura, convé reflexionar sobre el fet que llegir no és sinònim de dir el que un text diu. Interpretar correctament un text —el que vindria a ser sinònim de llegir-lo adequadament— implica pensar en allò que l'autor volia trasmetre i els mitjans de què es dotà per aconseguir-ho; implica pensar alhora en allò que nosaltres hi veiem i el que es pretenia que manifestés. Aquesta lectura crítica i indagadora constitueix, sense cap dubte, un repte que no tots els aprenents assoleixen, encara que sàpiguen llegir i puguin fer-ho per a resoldre situacions que ho requereixen. Però és també un repte per a les institucions educatives, el compromís de les quals amb la lectura té múltiples vessants.

En aquest sentit, l'adopció d'una perspectiva que ampliï el concepte de lectura —indagant amb més profunditat els problemes que planteja— i el propòsit de contribuir a «fer lectors», pot ajudar a trobar contingut, més enllà de l'alfabetització, a una ensenyança de la lectura. Si el text no és només quelcom per dir, sinó una font d'informació, de problemes, de valors, de plaer..., llavors la lectura deixa de ser una rutina més o menys valorada, i es converteix en el nucli d'un context lletrat; es carrega de significat i esdevé, més que una eina per a l'alumne, una dimensió constitutiva del seu avenç personal.

Referències bibliogràfiques

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition.* Hillsdale, N. Jersey: L. Erlabaum Ass., 1987.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas infantiles de lectura.* Madrid: Alianza, 1988.

BRUER, J. T. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós, 1995.

OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa, 1988.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. «Reciprocal teaching of comprehensions-fostering and comprehension-monitoring activities». *Cognition and Instruction, 1,* (2), 1984, 117-175.

POZO, J. I. «Estrategias de aprendizaje». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza, 1990, 199-221.

POZO, J. I. *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza, 1996.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó/ICE, 1992.

TEBEROSKY, A. (Coord.) *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura.* Barcelona: Materials de la Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

WELLS, G. *Language, Learning and Education.* Bristol: Center for the Study of Language and Comunication. University of Bristol, 1982.

L'autor centra la discussió sobre els mètodes per ensenyar i aprendre a llegir i escriure en tres nivells o dimensions: una dimensió tècnica, una dimensió educativa i una dimensió política. L'article comenta els tres nivells.

Les discussions sobre els mètodes

José Lino Barrio Valencia

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Valladolid.

En la nostra cultura, l'ensenyament com a institució va néixer amb un objectiu fonamental: ensenyar a llegir i a escriure. Escola i llenguatge són dos fenòmens culturals que tenen una relació molt estreta. No cal dir, però, que les funcions que avui dia s'assignen a la institució escolar sobrepassen de bon tros les que tenia quan va començar. Avui es demana a l'escola que formi ciutadans lliures, crítics i responsables, ni més ni menys, i a aquest objectiu s'adrecen els aprenentatges concrets que aquesta concepció del ciutadà requereix. La relació estreta entre escola i llenguatge escrit, doncs, s'ha diluït un xic en aquest pretensiós objectiu sense, però, que el seu ensenyament i aprenentatge hagin deixat de formar part de l'eix d'activitats escolars. Des que l'ensenyament va deixar de ser una pràctica individualitzada i es convertí en una activitat pública i col·lectiva, des que va començar a ser objecte de reflexió, el com ensenyar començà a ser un assumpte important. D'aquesta manera, com ensenyar a llegir i a escriure va ser i continua essent un dels problemes centrals i un dels grans temes que preocupen docents i investigadors.

És possible que aquestes arrels històriques siguin les que justifiquen que l'assumpte de com ensenyar a llegir i a escriure concretat en els mètodes hagi estat l'objecte perenne de tals preocupacions.

La querella estudiada per BRASLAVSKY (1962) ja fa uns quants anys és sempre un caliu que es revifa amb la més lleugera bufada, i a vegades les flames creixen, com quan es discutia si el mètode natural de Freinet era la causa de la dislèxia, o com quan ara es converteix en un assumpte de debat polític als Estats Units.

Tornem, doncs, a aquest assumpte i comencem per pensar en el significat que té la querella. Sobre què es discuteix, essencialment? L'oposició tradicional entre els dos principals tipus de mètodes, com se sap, rau en la manera d'iniciar l'ensenyament. Recordem que els mètodes sintètics (segons la denominació que utilitza Braslavsky) comencen per l'ensenyament de les unitats mínimes, siguin lletres, sons o síl·labes, de manera que per aprendre a llegir els nens han de fer una operació de síntesi, suma, d'unitats més petites per arribar a unitats més amples, com la paraula o l'oració escrita. Els mètodes analítics comencen per l'ensenyament de les unitats més grans, com paraules o frases, i els nens han de fer operacions d'anàlisi per aprendre les unitats més petites. Però, per què se li ha donat tant de valor...»

En parlar de dimensió tècnica em refereixo a la discussió que utilitza arguments basats en la investigació sobre els processos psicològics i psicolingüístics que tenen lloc en la lectura i en l'escriptura, com també en el seu aprenentatge.

La dimensió educativa fa referència al fet que en aquesta discussió s'han identificat determinades maneres d'entendre l'ensenyament, de manera que es discuteix sobre distintes concepcions educatives.

Quan parlo de dimensió política, finalment, em refereixo al fet que sovint s'ha establert una relació entre mètode, concepció educativa i posició política, i el debat, de manera explícita, al·ludeix a aquest darrer component.

Aquesta diferència entre dimensions distintes pot ser útil per entendre primer i prendre posició, després, al voltant del problema dels mètodes per ensenyar el llenguatge escrit.

Pel que fa a la primera dimensió, potser la més coneguda, els

arguments que s'han esgrimit i es coninuen esgrimint en un sentit o altre, es basen en dades empíriques preses fonamentalment de la investigació psicològica. Així, per exemple, es discuteix sobre el paper de la informació visual i la no visual en el lector expert i en el novençà; es discuteix sobre els processos fisiològics de la lectura; es discuteix sobre el paper de la consciència lingüística, entre d'altres temes sempre interessants. La nostra intenció no és insistir-hi, perquè hi ha bibliografia abundant sobre tot això. Són, doncs, discussions entre investigadors, discussions «tècniques» que no justifiquen per elles mateixes la fogositat que sempre les ha acompanyat. El que passa és que se n'extreuen els arguments per defensar o rebutjar un tipus o altre de mètode d'ensenyament, fet que ens situa en una altra discussió que pertany a la que hem anomenat dimensió educativa. El terreny de la discussió canvia.

Els distints mètodes s'han associat des de sempre amb determinada pedagogia o manera d'entendre l'ensenyament. Quan esdevenen objecte de debat, ja no són arguments empírics els que s'esgrimeixen, sinó que en el fons són arguments ideològics que es recolzen en una determinada manera d'entendre l'ensenyament, la institució escolar i els seus objectius, el paper del professor, etc. Crec que la querella antiga i moderna és, sobretot, una querella ideològica, cosa que n'explica l'acritud. Sobre aquest punt recullo només una referència —clàssica— entre les que insisteixen en la mateixa idea. Mialaret, quan respon a la crítica habitual contra els mètodes globals, és a dir, la necessitat que tenen de mestres excel·lents per aplicar-los bé, afirma:

«Es pot citar un "mètode" digne d'aquest nom que no exigeixi un bon educador, digne també d'aquest nom...? Fins i tot voldríem afirmar que un bon educador utilitzarà necessàriament el mètode global i que actualment hom es pot preguntar si un mestre que aplica el mètode sil·làbic està fent realment educació. Si no és que acceptem l'equivalència: muntar mecanismes = educar (1979:123).»

La querella sobre els mètodes, doncs, s'inclou en una discussió sobre l'educació. Cal recordar que sovint els mètodes estan vinculats estretament amb moviments pedagògics. No cal insistir en els mètodes naturals com a exponent del moviment freinetià, o en el moviment del llenguatge integrat, que tanta importància té en els

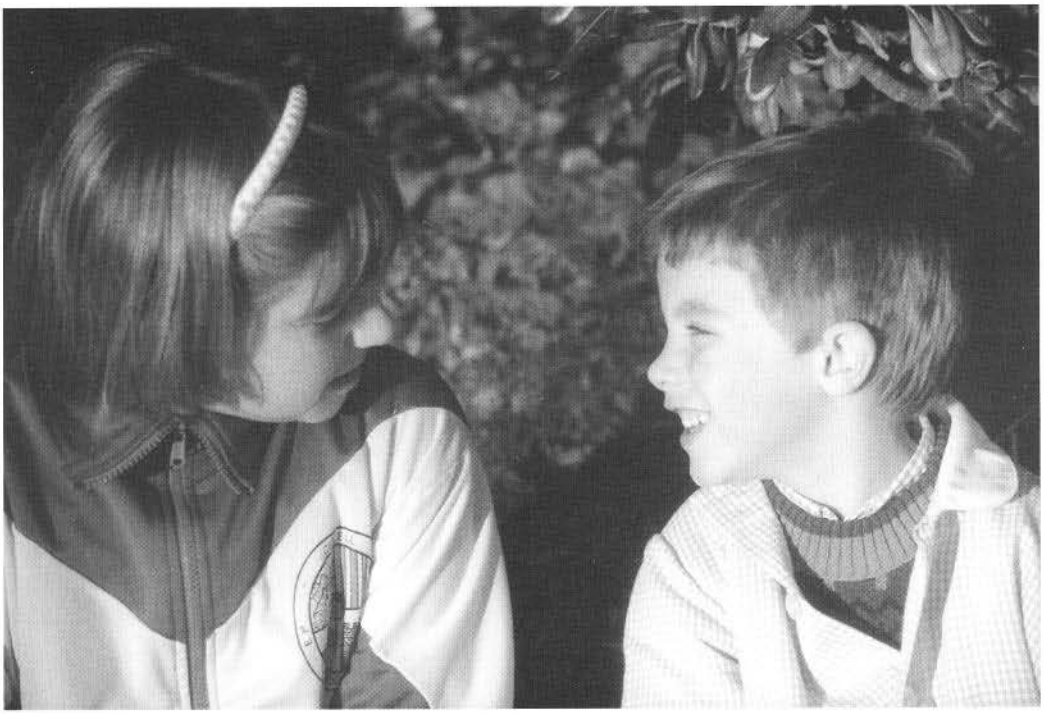
Estats Units (Barrio-Domínguez, 1998). El mateix carés es pot observar en un altre important moviment que ha sorgit els darrers anys en el nostre país, l'enfocament del qual es presenta com a alternativa a la manera tradicional d'abordar l'ensenyament del llenguatge escrit. Es basa en investigacions d'E. Ferreiro i A. Teberosky i s'organitza al voltant del treball sobre els distints gèneres textuals que tenen sentit en l'educació infantil: cartes, receptes, contes endevinalles, rimes, etc. Podem veure aquí també la influència del corrent que ha adoptat aquest camí de manera general per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en els distints nivells d'ensenyament, en el qual corrent trobem referències tant a la lingüística de Halliday com als treballs discursius de l'escola de Ginebra. És admirable la capacitat que està tenint aquest moviment —i els seus mentors— per dinamitzar i vincular centenars de mestres d'educació infantil que intercanvien experiències i les seves maneres d'abordar en la pràctica l'ensenyament del llenguatge escrit.

Aquest moviment es considera ell mateix com a progressista respecte de la tradició, com sempre ha passat amb els defensors dels mètodes analítics i globals en relació amb els sintètics i com s'esdevé amb els defensors del llenguatge integrat en els Estats Units, o amb els seguidors del moviment freinetià.

Amb aquestes coordenades —em permeto d'insistir en el caràcter de «moviment pedagògic»— crec que és més comprensible entendre el perquè de la querella. No són discussions tècniques, sinó ideològiques. Es confronten dues maneres d'entendre l'ensenyament que, en definitiva, són dues maneres d'entendre la vida i el paper social que hi fem. Per això mateix no és estrany el sorgiment de la dimensió política, la qual en determinats moments té una importància notable.

Un exemple recent d'aquesta dimensió política el trobem al voltant del llenguatge integrat[1] als Estats Units, els punts centrals del qual resumeixo (Barrio, 1998). La força que va adquirir aquest moviment la dècada de 1980 va fer que s'adoptés majoritàriament a diversos estats. En una de les últimes revisions dels resultats educatius, s'hi varen detectar dades negatives en lectura i escriptura, les quals van ser atribuïdes a l'efecte del llenguatge

1. És difícil donar una definició concisa del llenguatge integrat (*whole language*). Segons C. Weaver, la filosofia del llenguatge integrat és «un sistema de creences sobre la naturalesa de l'aprenentatge i com es pot promoure a les classes i a les escoles. No és un enfocament, tot i que alguns tipus d'activitats es poden caracteritzar raonablement com a llenguatge integrat perquè estan d'acord amb aquesta filosofia... El llenguatge es considera en la seva totalitat, no fragmentat en "habilitats"; les habilitats i les estratègies de la lectoescriptura es desenvolupen en el context global de situacions reals que impliquen el llenguatge escrit, mentre que les experiències de lectura i escriptura envaixen el currículum en la seva totalitat; i l'aprenentatge dins de la classe està integrat en la vida real de l'estudiant» (Weaver, Constancee, 1960, *Understanding whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, p. 309).



integrat. Tot i que aquesta relació no era clara, es va produir una forta reacció en contra del llenguatge integrat, el qual rebé el veredicte de culpable. La situació arribà fins al poder legislatiu i des de l'any 1997 s'està produint una forta discussió sobre un projecte de llei d'educació en el qual es fa una defensa i recomanació de l'ensenyament directe del codi per a l'ensenyament del llenguatge escrit, basant-se en estudis de validesa discutible. A més a més, hom es decanta cap a un determinat tipus d'investigació educativa.[2]

Els defensors del llenguatge integrat, amb K. Goodman al capdavant, han organitzat una defensa aferrissada davant d'aquesta llei enfocant la qüestió en la seva dimensió política: no és admissible que la legislació prengui partit per un enfocament determinat i en prohibeixi d'altres, ni en relació amb els mètodes d'ensenyament, ni pel que fa a paradigmes d'investigació educativa. Des del seu punt de vista, més enllà de la presa de posició contra el llenguatge integrat, es tracta d'un veritable atac contra la professionalitat dels mestres i contra l'escola pública. Aquest atac procedeix de la dreta

2. Ens referim a *Reading Excellence Act* (1998). És molt recomanable llegir –i meditar-hi– el procés que va seguir aquesta llei i les seves conseqüències, tal com les estudia K. Goodman a *Comments on the Reading Excellence Act* (U.S.) http://www.readingonline.org/critica/ACT.html

política. En definitiva, s'entén que els tipus d'aprenentatges que es promouen amb el llenguatge integrat, la seva manera d'entendre l'ensenyament, es correspon amb posicions polítiques d'esquerra.

Crec que l'exemple és prou eloqüent per valorar fins a quin punt són inseparables les tres dimensions en les quals es continua produint la polèmica sobre els mètodes per ensenyar a llegir i a escriure. Diferenciar aquests nivells en la discussió permet de comprendre'n el sentit complex, i també discernir entre diferents tipus d'arguments. Si a un argument situat en un nivell, s'hi respon amb raons pertanyents a un altre nivell, és fàcil caure en la confusió, com crec que ha passat i passa sovint.

Situar d'aquesta manera la discussió sobre els mètodes no ens dispensa, però, de fer-ne una valoració. Per aquest motiu m'agradaria tornar a la distinció entre arguments de tipus psicològic —dimensió tècnica— i arguments de tipus pedagògic —dimensió educativa—, per insistir en una idea que, tot i ser coneguda de sobres, convé de tenir present. Les aportacions que la psicologia ha fet i pot fer al terreny educatiu són enormes. No debades es preocupa d'estudiar els processos mentals que ens caracteritzen com a éssers humans. Però l'àmbit de la investigació i de la discussió psicològica no és coincident amb l'àmbit de la investigació i de la pràctica educativa, i per això de les troballes psicològiques no es deriven de manera directa i immediata actuacions concretes en el camp educatiu.

La discussió sobre els mètodes s'ha alimentat, com ja he exposat, d'aquelles troballes psicològiques i sovint s'ha ignorat la restricció que he esmentat abans. L'aula és molt més complexa que el laboratori psicològic. Aquest és el sentit que té l'afirmació que els mètodes són només un dels elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge del llenguatge escrit. Per això, des de sempre s'ha comprovat que mètodes «bons» poden no funcionar en una aula determinada, i que mètodes «dolents» donen resultats excel·lents. Per ser més concret, un mètode tan antiquat i amb unes bases científiques tan insostenibles com pugui ser el Mètode Onomatopeic de Sanabria —com se sap recuperat al Micho—, pot produir «resultats» magnífics en mans d'algunes mestres. Però també convé de recordar que pot passar el contrari. El moviment

recent al qual he al·ludit abans amb admiració pot generar aberracions pedagògiques d'un calibre igual o pitjor que els mètodes més desacreditats, si es procedeix a la instrucció directa i descontextualitzada de les característiques dels distints tipus de text. Aquesta és l'advertència que ja s'està dirigint a l'alternativa de l'ensenyament de la llengua basada en els gèneres textuals:

«La forma en què els nous enfocaments pedagògics de l'escriptura són posats en pràctica no es pot separar de la visió global que els professors tenen de l'educació ni dels rols que els discursos de tot tipus intervenen en la vida de la classe. Intentar dur a terme una nova pedagogia de l'escriptura no aconseguirà els resultats desitjats si tots els altres aspectes de l'activitat curricular no experimenten canvis.» (Haneda-Wells, 1999)

Quan es parla de l'aula —i aquest és el camp que ens interessa de debò—, hi ha altres elements que no podem oblidar. El primer és, sens dubte, la mestra, amb el seu capteniment i amb les seves idees educatives. Aquest és l'element principal. Els mètodes són només un altre element dintre del conjunt que intervé en l'acció educativa. I certament no pas el més important, com s'ha estudiat i com el sentit comú ens dicta (Harrison, 1998).

Per això crec que el problema dels mètodes caldria resituar-lo de manera decidida: el problema dels mètodes és el problema de l'educació. Aquest problema parteix d'una concepció ideològica i es recolza també en ciències —acabem d'al·ludir a la psicologia— que ens il·lustren sobre allò que es va sabent sobre com aprenen els infants, sobre què és i com funciona el llenguatge.

A més a més, però, molt sovint és excessiu parlar de «mètodes». Més aviat es tracta de «materials» que s'utilitzen a l'aula, de manera que podem estudiar-los des d'aquest punt de vista. Així, per exemple, hi ha materials que es consideren «a prova de professors» i hi ha materials que impliquen un compromís pedagògic. Així, igualment hem de tenir present el component econòmic que tenen com a part del mercat editorial. Observant els mètodes que s'apliquen, és il·lustradora la diferència que Vez recull entre materials didàctics i materials curriculars pel que fa a l'ensenyament de llengües estrangeres:

«Els materials curriculars pensats i dirigits per actuar en el desenvolupament d'un marc curricular centren la seva «funció» —a més a més i sobretot— en la "dimensió educativa" [...] Ara disposem d'una arquitectura conceptual i operativa, oberta i flexible, que ens ajuda a organitzar els elements bàsics i prescriptius del currículum... a partir de determinades intencions educatives i d'acord amb criteris propis de cada cicle i etapa. Al meu parer, en les relacions mediàtiques del procés d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres que s'inscriu sota aquestes coordenades és on escau de situar el material curricular.» (1999:71)

Segons això, és preferible parlar de principis metodològics per a l'ensenyament del llenguatge escrit, principis en els quals es plasmen les concepcions actuals sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, i que són coherents amb els objectius educatius —en aquest cas de l'educació infantil—; d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge del llenguatge escrit, i de materials curriculars que reforcen tant l'aprenentatge dels alumnes com la reflexió del professor (Domínguez-Barrio, 1997). En aquest marc, la discussió important no és sobre tal o tal mètode, sinó sobre tal o tal principi educatiu i sobre les maneres de fer-lo present a l'aula concreta. La discussió —reflexió— sobre els mètodes seria molt més rica si es convertís en discussió —reflexió— sobre les intervencions educatives concretes.

Bibliografia citada

Barrio, J. L.; Domínguez, G. «Polémica sobre el lenguaje integrado: una aportación conciliadora», *Kikiriki,* 50, 1998, pàgs. 39-42.

Barrio, J. L. «Nuevas discusiones sobre viejos problemas: la enseñanza del lenguaje escrito». Comunicació presentada al V Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Coimbra, 1998.

Braslavsky, B. *La querella de los métodos de la enseñanza de la lectura.* Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

Domínguez, G. i Barrio, J. L. *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula.* Madrid: La Muralla, 1997.

Haneda, M.; Wells, G. «Writing in knowledge building communities», OISE, Universitat de Toronto, 1999.

HARRISON, C. «Methods of Teaching Reading: Key Issues in Research and Implications for Practice», *Interchange,* núm. 139, 1998, SOEID (http://www.leeds.ac.uk/educo/documents/0000000488.htm)

MIALARET, G. *El aprendizaje de la lectura.* Madrid: Marova, 1979.

VEZ, J. M. «Materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de caso». *Lenguaje y Textos,* 13, 1999, pàgs. 67-92.

En la recerca del que hauríem de fer per ensenyar a llegir i a escriure bé als infants que comencen aquest aprenentatge, l'autora proposa tres àmbits de reflexió: convidar els infants a la comunitat de lectors i escriptors, vetllar per la singularitat de cada procés i potenciar la globalització. La pràctica pedagògica que es proposa permet que els nostres infants esdevinguin lectors i escriptors actius i no només que sàpiguen llegir i escriure.

El paper del mestre: fer lectors i escriptors

Montserrat Fons Esteve
ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona

La pràctica pedagògica ens impulsa molt sovint a la reflexió sobre si allò que fem ho fem de la millor manera possible i com a conseqüència anem assajant canvis per tal de modificar aquelles pràctiques que trobem poc significatives per als nens i les nenes i que no s'ajusten als nous plantejaments. En la recerca del que hauríem de fer els mestres per ensenyar a llegir i a escriure bé als infants que comencen aquest aprenentatge, apuntem en aquest article tres àmbits d'actuació.

a) Convidar els infants a formar part del col·lectiu de lectors i escriptors

Un dels aspectes que preocupa força els mestres i les institucions educatives en general és el nivell de comprensió de la lectura i el grau de competència en l'escriptura a què arriben els nostres alumnes després de l'escolarització primària i secundària. Per aconseguir uns resultats més bons s'estudia la possibilitat de començar aquest aprenentatge abans, de millorar-ne els mètodes, de dedicar-hi més hores dins el currículum, etc., evidentment tots ells lícits, dignes i necessaris de ser estudiats per continuar avançant en la qualitat d'aquest aprenentatge. Però a mesura que s'ha

aprofundit el concepte d'alfabetització i d'aprenentatge es fa palès com aquest discurs que busca la millora exclusivament dins de la mateixa institució escola es queda curt, perquè allò que impregna els infants perquè aprenguin a llegir i a escriure és un conjunt d'actituds sobre el llenguatge, la parla i els textos que penetren culturalment, tant a dins com a fora de l'escola, i que generen raons imperioses per llegir i escriure.

Si l'entorn on viuen les criatures no desvetlla la necessitat de llegir i escriure, perquè els adults que més conviuen amb ells, tant els familiars com els mestres, tenen poca necessitat de llegir i molta menys d'escriure per viure feliçment, serà més o menys fàcil ensenyar a llegir i a escriure, però serà ben difícil fer lectors i escriptors.

Molt sovint les raons que oferim als infants per llegir i escriure són febles, perquè no tenen altre propòsit que allò que anomenem instrucció, i els aboquem a usar la llengua escrita sense cap altre sentit que aprendre-la. Al llarg de la història de la didàctica, diferents mètodes han mostrat ser bons per ensenyar a llegir i a escriure, però realment molt pocs han mostrat ser eficaços per crear lectors i lectores, escriptors i escriptores i és que probablement les condicions socioculturals són el factor determinant de l'èxit en el procés d'alfabetització.

Per fer lectors i escriptors necessitem que l'infant se senti cridat a participar a la comunitat dels alfabetitzats, dels que se serveixen del text escrit per viure plenament. Els mestres som o hauríem de ser representants i membres de la comunitat dels alfabetitzats, però evidentment no som la comunitat i per això convé que les aules obrin més les portes, perquè els nens i les nenes puguin palpar que a dins i fora de l'escola, com un continu, llegir i escriure esdevé una necessitat. Una necessitat per resoldre qüestions pràctiques, per exemple treure diners del caixer automàtic, comprar una entrada al teatre, omplir un imprès, etc.; una necessitat per potenciar i ampliar el coneixement, com per exemple fer un guió de treball, buscar una informació a llibres i revistes, elaborar un resum o un informe, etc.; i una necessitat per gaudir del plaer estètic que ofereixen els textos literaris com les novel·les, els poemes, etc.

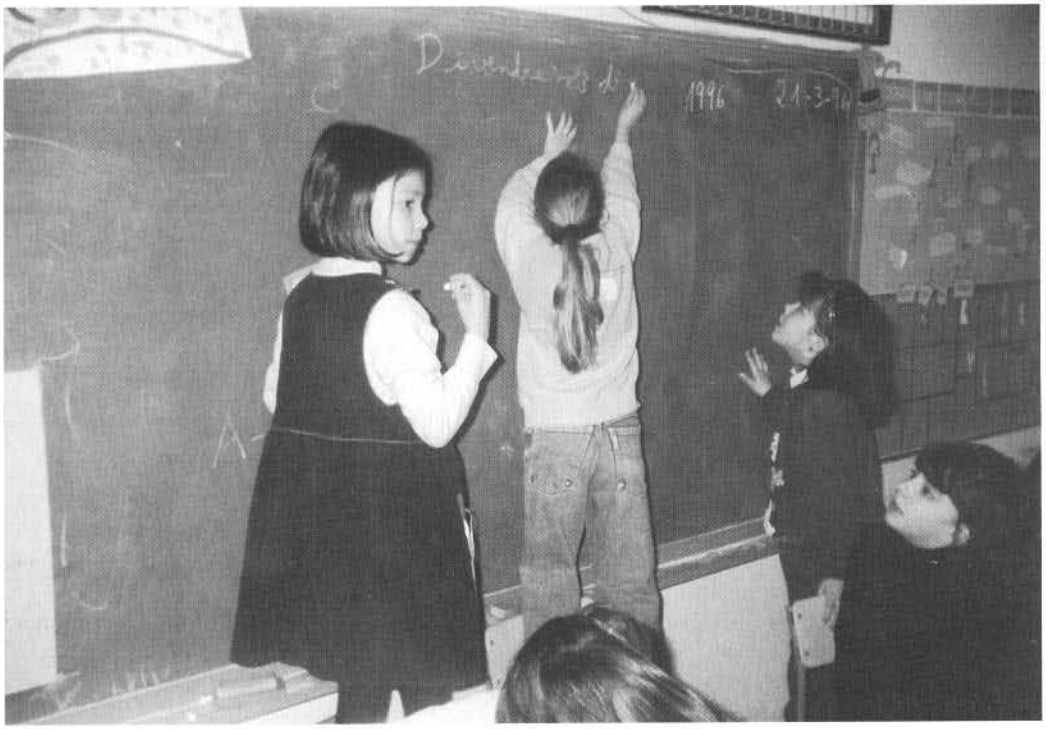
Dins d'aquesta comunitat, el paper del mestre és convidar els infants a participar-hi, acompanyar-los fins que se sentin membres del col·lectiu que formem les persones alfabetitzades i donar-los-hi la benvinguda.

Convidar, com la mateixa paraula suggereix, equival a fer desitjable allò a què s'invita i això només s'aconsegueix quan la mestra gaudeix de veritat llegint i escrivint i a més a més ho deixa notar als infants. Vol dir que la mestra esdevé model o millor dit testimoni del que significa en la nostra societat llegir i escriure. En aquest sentit llegir i escriure davant els nens i les nenes i parlar del que s'ha llegit o escrit és un dels papers clau dels mestres a l'hora d'ensenyar a llegir i escriure.

Llegir en veu alta textos que interessin els nens i les nenes és una de les millors fórmules per introduir, potenciar, desenvolupar i millorar la lectura dels infants de totes les edats. En primer lloc perquè s'aprèn a llegir, si algú t'ha llegit primer. Sovint, en començar a llegir un conte en veu alta, els infants t'escolten bocabadats mirant-te la cara, però si poden, ben aviat se't posen al costat, deixen d'interessar-se per la cara del qui llegeix i passen a mirar el full d'on sorgeix la lectura i al cap d'una estona intenten girar el full quan toca. També, llegir en veu alta contribueix a familiaritzar el nen i la nena amb l'estructura del text escrit i amb el seu llenguatge: dit d'una altra manera, permet desenvolupar la comprensió de la lectura abans de saber llegir pròpiament.

A més a més de llegir en veu alta per als nens i nenes, el mestre també mostra als infants com es llegeix sempre que ho fa en silenci, interiorment, davant d'ells. Aquella observació de l'adult que diu *espera un moment que ho acabo de llegir i t'ho explico* és una bona experiència per a l'infant, el qual veu com la lectura silenciosa no pot ser interrompuda per poder ser compresa.

Evidentment el mestre també ha de mostrar com escriu i ha de parlar dels escrits als nens i les nenes. Unes vegades escriurà en silenci, perquè és com se sol fer i és com l'infant pot copsar la necessitat de concentració per fer aquest acte, i com l'escrit es fa i refà fins que agrada a l'autor. Ratllar, esborrar o començar de nou un escrit, és una pràctica que els nostres infants tenen poca



oportunitat de veure en el seu entorn i en canvi és una característica de la producció escrita que la diferencia de l'oral. L'elaboració del text com a procés de planificació, textualització i revisió resulta difícil de fer entendre al nostre alumnat perquè no ha tingut models, perquè no dediquem el temps necessari al procés i, com molt sovint passa, donem prioritat a la quantitat per sobre de la qualitat. Unes altres vegades la mestra escriu en interacció amb l'alumnat allò que en el grup s'ha planificat i finalment dictat al mestre. En aquesta situació els infants tenen l'oportunitat de planificar i revisar globalment el text quan encara no dominen la notació gràfica.

Llegir i escriure amb sentit davant dels nens i les nenes i llegir i escriure amb sentit per a ells és la millor manera d'obrir la porta i donar la benvinguda als qui convidem a créixer dins la comunitat de lectors i escriptors.

b) Vetllar per la singularitat de cada procés

No hi ha dubte que cada infant arriba a l'escola amb un bagatge diferent d'experiències relacionades amb el text escrit. Conèixer el punt de partida de cada alumne és clau per poder desenvolupar un aprenentatge significatiu, però això no és fàcil. En primer lloc perquè cada alumne és particular i diferent, i en segon lloc perquè el punt de partida no és estable i, a més a més, es va modificant en unitats de temps irregulars. Tanmateix, una actitud d'observació i d'escolta dels processos de cada nen permet, si més no, apropar-se als diferents esquemes de coneixements i interpretar la representació que cadascú elabora sobre la funció social de la llengua escrita. Aquesta actitud d'interès per saber com es va desenvolupant cada alumne ha de ser constant, perquè si en la majoria d'aprenentatges el nens aprenen tant a dins com a fora de l'escola, en aquest les interaccions es multipliquen.

Per apropar-nos als coneixements de cada infant és necessari crear situacions que els estimulin a provar de llegir i d'escriure. Només observant i interpretant el que fan quan els demanem que llegeixin o escriguin, en un context determinat i, també, allò que inicien pel seu compte, podrem aproximar-nos al que saben fer, sigui el que sigui. Deixant-los provar, escoltant com parlen entre ells i dialogant amb cada un, coneixerem una mica més els seus interessos, les seves pors, les seves limitacions i tot això ens permetrà anar oferint aquella pregunta, consell, orientació, repte, etc., oportú que ajudarà a avançar cada alumne en el coneixement de la llengua escrita.

Tot i que acabem de dir que és difícil conèixer cada alumne, reconeixem que és molt més difícil encara acceptar-lo tal com és. Independentment del que cada infant sàpiga i faci, s'ha de sentir acollit pel mestre i pels companys. Cap alumne no s'ha de guanyar el mestre perquè ja sap escriure el seu nom o coneix tantes lletres. L'alumne ha de percebre que el mestre l'accepta incondicionalment, que el vol a la classe i li fa un lloc perquè se senti còmode. En aquest cas, acollir cada alumne vol dir acceptar els seus intents de lectura i les seves produccions escrites tal com surtin, amb els encerts i les errades incorporades i amb el tipus de lletra que sigui. Només des de l'acceptació de cada error i, també, de cada encert

com a font d'informació dels coneixements del nens podrem ajudar a reflexionar, a contrastar, a buscar solucions per a cadascú també diferents.

Cal afegir la importància que té el fet que el mestre sàpiga esperar, que no precipiti ensenyaments. Sempre és més interessant la pregunta o el dubte que sorgeix de l'alumne que l'ensenyament que avança el mestre, perquè el primer surt de les necessitats de l'infant i posa de manifest el seu coneixement; el segon no dóna oportunitat de conèixer l'infant. Això, però, no vol dir que el mestre no faci res, ni que esperi que els aprenentatges sorgeixin per generació espontània, res de tot això. L'actitud d'espera és una actitud d'escolta activa, respectuosa envers totes les manifestacions dels nens i les nenes i que es preocupa fonamentalment per ajudar-los a entendre el que fan, a definir objectius d'aprenentatge, a dibuixar conjuntament un camí a seguir i a posar-se d'acord amb els criteris de valoració.

Quan s'aconsegueix un clima de confiança i seguretat, l'ambient de la classe es transforma i l'angoixa manifestada per alguns nens amb frases com *no ho sé escriure, no sé llegir, no sé quines lletres són,* es canvia per un ambient estimulant d'aprenentatge, on les preguntes *quina lletra és aquesta, creus que s'entén?, mira què he escrit!, per què hi ha aquesta lletra?, què hi diu?, com es fa?,* etc., i la recerca: *comparar, buscar models, deduir, fer hipòtesis, comprovar,* etc., flueix en tots els sentits. La posada en comú d'interrogants, de camins per resoldre'ls i de celebració de les grans descobertes van fent que cada alumne construeixi una relació positiva amb l'escrit.

A tall d'exemple dels canvis que els mestres anem fent a mesura que posem més atenció a com aprèn cada nen i menys al que el mestre ensenya, explicaré com ha canviat el contingut de la reunió dels mestres de l'últim curs de parvulari amb els del primer curs de primària quan traspassen tot allò referent al seu grup d'alumnes. Fins no fa gaire, recordo que parlàvem de les lletres que havíem treballat a classe: totes les vocals, les consonants més freqüents, n, l, t, s, m, p, alguns vegades també la b, r, c, etc. i excepcionalment la f, i la z. De mica en mica i sense ser-ne gaire conscients vam començar a parlar del que crèiem que havien après aquell grup

d'infants durant el parvulari i així vam anar evolucionant i prenent cada vegada més consciència de la importància de tenir en compte el nen com a protagonista del seu aprenentatge, de manera que avui ens trobem parlant incondicionalment del procés de cada nen, un per un. Realment tot un gir copernicà.

c) Potenciar la globalització en lloc de la fragmentació

No podem separar de cap manera l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels altres aprenentatges, si volem que llegir i escriure s'integri en la pròpia vida. Ens referim al fet que dins l'horari escolar no hi ha una hora exclusiva per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure; considerem més aviat que de la vida de la mateixa classe sorgeixen mil i una oportunitats on el llegir i escriure es fan necessaris i que aprendre cada àrea del coneixement implica també aprendre la manera de llegir-la i escriure-la.

Així, per exemple si per a l'organització de la classe hem decidit que posar el nom als esmorzars és la millor manera de no confondre'ls, escriure cada dia el propi nom es convertirà en una pràctica significativa d'automatització de l'escriptura. En ella, el mestre amatent a les necessitats de cada infant hi podrà ajudar-lo a reflexionar sobre les lletres, orientar-lo en la direccionalitat, etc. De la mateixa manera, si necessitem informació sobre els lleopards, el cos humà, l'espai o qualsevol altre tema que ens proposem, la recerca en els llibres de coneixements ens portarà a conèixer on es pot trobar informació, quines pistes tenim per saber-ho, quines paraules trobarem, amb quines lletres comença, etc. I, encara, si volem saber què hi diu el text de les pàgines del conte més meravellós que tenim, la identificació del títol, del nom dels personatges, de la narració mateixa serà el camí per gaudir-ne i per anar descobrint el funcionament del codi escrit.

Dins d'aquesta perspectiva globalitzadora ens plantegem també com els nostres alumnes desenvolupen la consciència fonològica necessària per progressar en la lectura i l'escriptura. El debat sobre el paper de la consciència fonològica en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura continua actualment obert entre els que sostenen la necessitat d'un cert grau de desenvolupament del coneixement fonològic perquè el nen pugui llegir i escriure i els que tot i

reconeixent la seva importància no creuen que s'hagi d'ensenyar prèviament, perquè el mateix aprenentatge de la lletra escrita els desenvoluparà aquesta consciència fonològica.

La nostra experiència s'inscriu més aviat en la segona opció, però fonamentant-nos en una concepció més vigotskiana que biologista valorem la necessitat de la interacció del mestre amb els alumnes per facilitar i acompanyar el desenvolupament de l'esmentada consciència fonològica. Ara bé, no podem perdre de vista que l'infant aprèn els diferents aspectes que intervenen en el llegir i escriure de manera interrelacionada i no pas de forma additiva, ni en un ordre jeràrquic, sinó per reorganitzacions dels diferents esquemes de coneixement. És a dir, que el necessari aprenentatge de la relació so-grafia esdevé dins la situació d'ús real de la lectura i de l'escriptura i mai de manera isolada o fragmentada. Hem comprovat com en facilitar experiències concretes de lectura i escriptura per a necessitats reals, és a dir, amb sentit, sorgeixen moltes situacions en les quals cal reflexionar sobre la llengua escrita. Aquestes situacions possibiliten que l'infant aprengui de manera contextualitzada els coneixements referits tant al codi, com al text, com al discurs, que els són necessaris per esdevenir lectors i escriptors.

Per acabar, direm que, si bé el que hem exposat pot estimular el desenvolupament o el replantejament de la nostra pràctica, en el sentit que els nostres infants esdevinguin lectors i escriptors actius i no només que sàpiguen llegir i escriure, no sempre acabem de saber ben bé que és el millor en cada cas particular. Compartir la reflexió sobre la nostra pràctica amb altres mestres i especialistes del tema és un bon camí per continuar treballant-hi.

Bibliografia

CAMPS, Anna. *L'ensenyament de la composició escrita.* Barcelona: Barcanova, 1994.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó/ICE, MIE, 1992.

MANEN, Max van. *El tacto en la enseñanza.* Barcelona: Paidós, 1998.

TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: ICE/Horsori, 1992.

Darrerament s'ha encetat a moltes escoles un debat sobre la lletra. El moment en què ens trobem és canviant, ja que ha variat la metodologia, la qual se centra més en els mateixos nens i nenes i ha variat també la funció de l'escriptura manual, que, a partir de l'ús de les noves tecnologies, ha quedat relegada a un ús més personal que públic. L'autora entén que és un bon moment per encetar una reflexió sobre quina ha de ser l'escriptura del futur.

Escriure a mà: present i futur

Àngels Prat i Pla

Departament de Didàctica de la Llengua i de les Ciències Socials. UAB.

La lletra a debat

En els darrers anys hi ha hagut canvis substancials en l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura que han portat a replantejar tot el que hi fa referència; entre altres coses, la lletra.

La lletra ha estat sempre una de les preocupacions dels mestres en el procés d'aprenentatge de l'escriptura. Per aconseguir bona lletra s'han utilitzat diferents tècniques i recursos. La còpia i la cal·ligrafia han estat les més esteses en el transcurs de la història. Més endavant es van buscar altres maneres menys mecàniques, més relacionades amb l'educació de la motricitat i, sobretot, més funcionals. Pensem sobretot en Montessori, que feia resseguir lletres de paper de vidre per educar el traç. O bé en Freinet, que deixava que els infants evolucionessin sols cap a una lletra que complís la funció comunicativa (escriptura de cartes, elaboració de textos que els altres havien de llegir...). A partir d'aquests i d'altres models, les escoles han treballat de valent per aconseguir una lletra clara i personal, evitant en la mesura del possible tasques mecàniques. S'ha insistit molt més en exercicis motors i s'ha procurat que sigui la mateixa tasca la que exigeixi bona lletra. S'ha

intentat de no recórrer a la còpia, i en cas que se'n faci ús, se li dóna un valor funcional. Per exemple, elaborant materials útils per a la classe, documents que algú llegirà i haurà d'entendre.

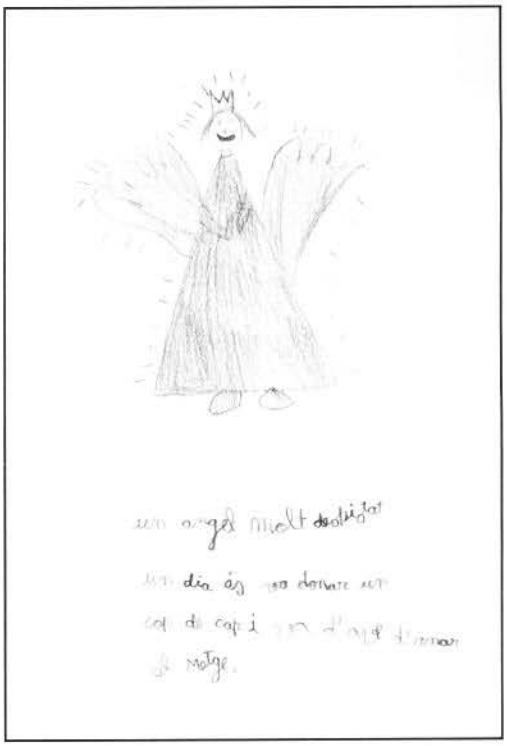
Darrerament, però, en plena irrupció dels ordinadors, de la comunicació via internet, dels telèfons mòbils, la lletra torna a ser un dels temes més controvertits a l'escola. Es discuteix sobre la lletra, però en un context diferent de fa uns anys, ja que fa referència a com l'escola s'ha d'adaptar als nous temps. Hi ha un seguit de preguntes que centren les discussions: S'ha d'ensenyar a escriure a mà en plena època de la comunicació electrònica? L'escola ha d'esmerçar temps per ensenyar a fer una lletra ben feta si els ordinadors n'aconsegueixen centenars de tipus i totes perfectes? Què ha de fer l'escola en referència a la lletra? Hi ha una lletra més útil, més fàcil que una altra en els primers aprenentatges? La lletra de llegir i la d'escriure ha de tenir diferent tractament?

Canvi de metodologia, canvi de lletra?

Fa pocs anys i encara ara en alguns casos, per facilitar l'aprenentatge de la llengua escrita, es procura que els alumnes trobin el mateix tipus de lletra en el que podríem dir-ne textos de treball (contes, llibres de text de qualsevol àrea...). Si escriuen amb lletra manuscrita lligada, es faciliten els materials de lectura en aquesta lletra. Al darrera d'aquesta pràctica hi ha la consideració de l'escola com l'àmbit principal d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. La idea és que primer s'ha de facilitar la mecànica en un únic model de lletra. Més endavant s'introdueix la bàsica que es troba a tots els llibres. L'experiència ens demostra que els és relativament fàcil passar a la segona lletra.

Ara les premisses són unes altres per diferents raons:

a) L'enfocament constructivista de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en què s'entén que llegir i escriure no se circumscriu únicament a l'escola. L'infant va construint coneixement des de ben petit a partir dels textos que veu en qualsevol dels escenaris que formen part de la seva vida: casa, retolació dels carrers, botigues, etiquetes, contes, publicitat, diaris i revistes, ordinador, televisió...



En aquests àmbits hi troba textos amb tipologies molt variades de lletra, més de dos milers, segons recull el catàleg digital de l'Institute of Typography Engineering Research, de Colònia (Tuson, p. 120, *L'escriptura*), sense comptar amb les de disseny que guarneixen cartells i rètols de locals comercials i d'esbarjo. La funció de l'escola ha canviat, doncs, ja que ha de recollir els coneixements referits a la llengua escrita dels alumnes.

Segons aquesta perspectiva, el mateix dia que l'infant s'adona que hi ha lletres i que per a persones del seu entorn tenen sentit, comença el seu aprenentatge, la recerca del sentit dels mots. En aquesta fase inicial, per poca ajuda que tingui dels adults o dels companys més experimentats, comença a fer hipòtesis que fan referència al significat i al significant. Aprèn de mica en mica el valor del text escrit, i també comença a imitar formes de les lletres. Si els models que té a l'abast es presenten amb lletra majúscula, ho farà així; si té com a model una més gran varietat de grafismes amb majúscules i minúscules, també anirà extraient i a la vegada simplificant les formes per fer els seus «textos».

Freinet, en el seguiment de l'evolució del grafisme de la seva filla, va constatar que va començar a subratllar els seus grafismes quan va veure que el seu pare ho feia. Així mateix diu que quan la grafia es comença a organitzar, «la grafia serà, segons els individus, el traç recte vertical, o la línia trencada, o el gest circular, o els meandres, o combinacions d'aquests elements, o bé figures geomètriques més o menys regulars que se superposen i es juxtaposen» (Freinet, p. 78). Això ho va captar a través d'una nena que escrivia en completa llibertat, però que, com fan tots, no feia altra cosa que imitar la lletra de les persones del seu entorn.

b) Derivat del plantejament constructivista, hi ha la consideració

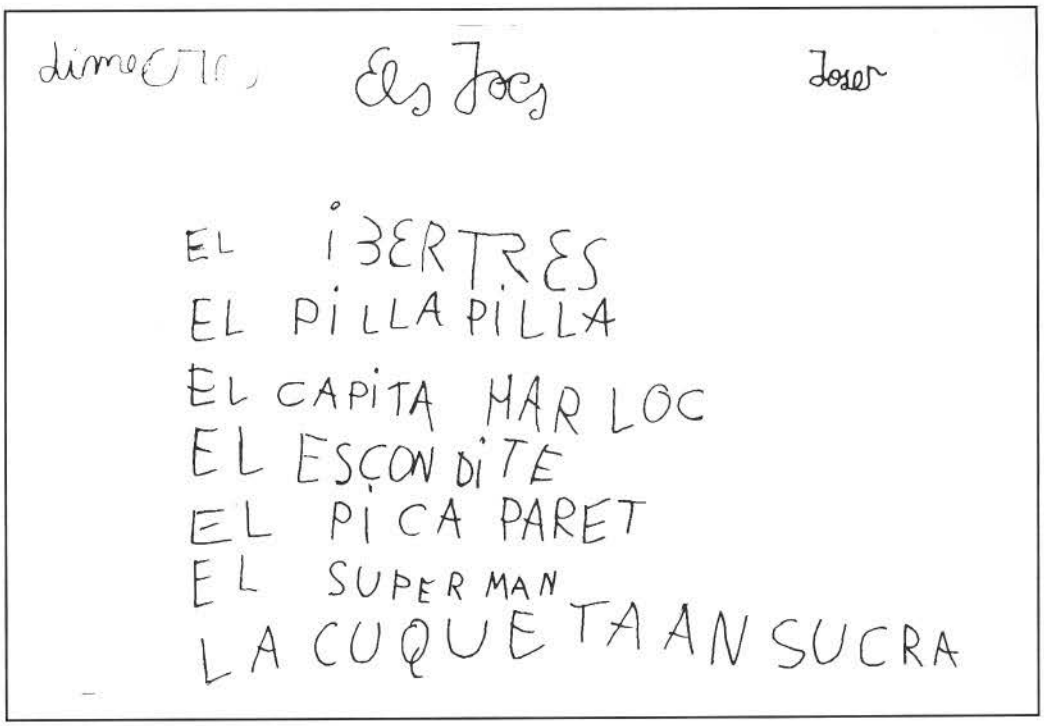
de l'aprenentatge de la llengua com un tot integrat (Goodman, 1986), en què parlar, escoltar, llegir i escriure es consideren de forma conjunta i s'adquireixen a l'aula a partir de contextos significatius i naturals. Les activitats que les nenes i els nens fan a l'escola són —o ho intenten ser— funcionals i motivadores. Es parteix dels coneixements previs, com també de la capacitat per experimentar i descobrir de cadascú. És de suposar que un enfocament com aquest posarà el grup en contacte amb contes, cartells de festes, etiquetes, rètols del carrer, anuncis, embolcalls, fragments de notícies, etc., amb una varietat de tipologies de text i de tipus de lletra considerables.

Podem considerar, doncs, que un canvi de metodologia pot promoure un canvi en la lletra; en aquest cas, derivat del fet que des del primer moment l'infant té el mateix *input* o entrada de tipus de lletres que els adults. D'aquesta manera les lletres es fan presents, envaeixen l'escola.

Lletra d'escriure, lletra de llegir

A més de les variacions metodològiques, cal considerar el canvi global de la societat a partir de l'ús generalitzat de les noves tecnologies. Ara ja no fem ciència ficció si diem que comprem a la llibreria més gran del món o a grans magatzems sense moure'ns de casa. I que tot això es pot fer gairebé sense escriure, introduint les dades personals (si en som clients, un PIN) i utilitzant nombres o clicant. Hem de preveure, doncs, que l'escriptura manual pot desaparèixer en pocs anys? El que és segur és que el futur no serà com el present, de la mateixa manera que el present és ben diferent dels temps pretèrits.

Podem afirmar que l'escriptura manual ha variat molt en dues o tres generacions. Mireu-vos, si no, els quaderns dels vostres pares o avis o els vostres mateixos suposant que tingueu uns quants anys, i podreu comprovar que l'escola actuava com si el futur de tots els escolars fos la comptabilitat o tots haguessin d'esdevenir copistes, tots oficis que demanaven grans habilitats manuals. I és que es preparava per fer un ús públic de l'escriptura.



Il·lustració extreta del llibre Psicopedagogia del llenguatge escrit, *de A. Teberosky i Beatriz Cardoso (coord.). Barcelona: IME de l'Ajuntament.*

En quins casos s'utilitza l'escriptura a mà actualment? Depèn de si es té ordinador o no, de si es disposa de portàtil o no, de si es té connexió internet o no i, sobretot, de la professió de cada persona. En els casos de persones amb un ús alt de les noves tecnologies, l'escriptura manual es fa servir sobretot en el terreny personal: notes per recordar, avisos, postals de viatge, llistes de compra, presa d'apunts, algunes cartes personals, dietaris, impresos... Dibuixem, però, la situació d'un sector de població minoritari. Per a una gran majoria, l'ús que es fa de l'escriptura a mà ha canviat ben poc en els darrers anys. És curiós que en aquest moment una salutació a una persona, una nota de felicitació d'aniversari, etc., feta a mà, amb bona lletra té molt més valor que el millor treball amb ordinador. Com s'ha capgirat en pocs anys!

Entenem que en la situació actual, cada nena, cada nen, ha de poder disposar d'una lletra manual (AAVV 99), que sigui personal, clara, fàcil de fer, útil per a la comunicació en qualsevol situació i circumstància. Un tipus de lletra per escriure, que cadascú anirà

modelant i personalitzant en el transcurs de la vida. A més d'aquesta lletra personal, se'n poden aprendre moltes altres tipologies amb un valor funcional o fins i tot estètic: lletres per fer titulars, per escriure còmics, per decorar un cartell, per fer-ne composicions plàstiques, per cridar l'atenció... La lletra encara avui és un dels senyals d'identitat de cada individu per a tota la vida.

L'entorn, com ja hem dit, ofereix formes variades que els aprenents van captant i reproduint en el tempteig inicial. És bo que en aquest tempteig utilitzin qualsevol de les formes que perceben en la seva vida diària, però l'escola ha de definir quina ha de ser la lletra bàsica, la seva lletra, la d'escriure en qualsevol situació de la vida. Aprendre a escriure forma part de l'aprenentatge global de la lectura i l'escriptura, un contínuum que no convé trencar ni per un canvi de lletra, ni per un canvi de metodologia.

Una altra qüestió és la lletra de llegir. Cal que els nens i les nenes tinguin accés a qualsevol tipus de lletra, perquè puguin llegir els textos que els són d'interès. Els estímuls que reben com a lectors incipients són sobretot externs a l'escola, les motivacions per llegir es troben amb lletres de qualsevol tipologia. La preparació que han de rebre els escolars ha d'anar evidentment en aquest sentit.

El fet de centrar l'aprenentatge de la lectura en un procés de tipus psicolingüístic fa que el lector arribi al significat del text no només a partir de conèixer el valor de les lletres, sinó també a partir de la realització d'una sèrie d'estratègies centrades en la recerca de significat (elaboració d'hipòtesis i d'inferències). Les operacions en què el lector passa del sentit al text i del text al sentit faciliten el reconeixement dels mots, encara que no se'n reconeguin totes les lletres. Això ens fa pensar que adquirir la capacitat de

captar diferents tipologies de lletra és a l'abast dels lectors primerencs.

Escriurem a mà el segle vinent?

El proper segle és tan a prop que és més que segur que continuarem escrivint a mà. I l'escola n'haurà de continuar ensenyant. El que cal és preveure els canvis que probablement es produiran en el futur.

Sassoon (1999), en el seu estudi sobre l'escriptura en el transcurs del segle XX, hi constata que la lletra ha evolucionat cap a la simplificació del traç, fruit del canvi de funció de l'escriptura manual. Aquesta autora creu que en el futur la tendència serà de fer més ús d'abreviatures i elements icònics. De fet tots estem ja immergits en aquesta tendència, tal com exposa Tuson (1996, p. 143-155), fent referència a la varietat d'icones que organitzen el trànsit, que guien l'ús de programes informàtics, logotips d'empreses, d'esports olímpics... que s'han universalitzat. Permeten de captar-ne el significat de manera immediata i no demanen l'esforç de lectura.

Sassoon creu també que l'escriptura personal se simplificarà, justament perquè qui l'ha d'entendre és un mateix o bé persones pròximes. El tipus de lletra més utilitzada per la majoria de població té uns indicis molt clars a partir de formes arrodonides, de pals ascendents o descendents, de punts i d'accents, en el cas d'algunes llengües. Són un conjunt d'indicis que faciliten l'elaboració d'hipòtesis. És per això que l'autora entén que si en un text hi ha una paraula amb les lletres inicials clares, la resta es pot llegir per

simple endevinació. De fet, els estudiants, sobretot universitaris, ja practiquen una certa reducció d'alguns connectors o de paraules freqüents quan els cal escriure amb una certa rapidesa: perquè (pq), que (q), més (+)... Però per arribar a aquesta automatització o simplificació tant de lectura com d'escriptura, creu que els infants han d'aprendre les parts i els conjunts de les paraules i els han d'interioritzar.

Malgrat els canvis que preveu aquesta autora, entén que cal ensenyar, des de ben aviat, a escriure manualment als infants. S'ha d'entrenar la mà en els moviments, ensenyar a prémer l'instrument adequadament, a situar bé el cos, encara que els infants facin ús de l'ordinador per fer els primers escrits. Cal ensenyar a escriure a mà amb lletres de forma simple, senzilla, perquè puguin adequar-se a la manera de ser de cada persona.

I quina lletra creiem que ha de ser prioritària a l'escola? Uns pares, guiats pel sentit comú, demanaven a uns mestres que els seus fills escrivissin *com tothom*, cosa que volia dir que tal com ho feien en aquell moment, no era com tothom. Així de senzill. Avançar-nos a un futur que no coneixem és molt arriscat i més treballant amb nens i nenes d'aquestes edats.

Segons que hem pogut llegit en els llibres referenciats, sembla que estem abocats al canvi que comenta Sassoon: simplificar cada cop més la lletra actual. En canvi, sembla més difícil que s'evolucioni cap a una escriptura en majúscules. La història de l'escriptura des dels romans fins ara (Tuson, 1996; Cavallo i Chartier, 1997) ha anat en sentit contrari: s'ha passat d'una escriptura en majúscula fins a alternar la majúscula i la minúscula amb un valor ortogràfic i textual. L'escriptura actual facilita molt la lectura: per exemple és fàcil d'aïllar les frases, de reconèixer els noms de persona, població..., i ofereix molts més indicis de cara a una lectura ràpida (espais entre paraules, pals que pugen i baixen...).

Pel que fa a la preparació motora per a l'escriptura, fa la impressió que hi hagi un cert relaxament, derivat també d'aquest canvi d'ús de l'escriptura. Tal com s'ha dit, l'ús cada cop més personal de la lletra feta a mà fa que no hi hagi tanta exigència com temps enrere. Els treballs de més compromís se solen presentar en

ordinador i això ens pot fer pensar que no cal insistir excessivament en el treball motor, però ¿que no cal un bon domini de la mà per dibuixar o pintar, cuinar, fer anar l'ordinador, clavar claus, cosir, ser cirurgià, dentista, pastisser, perruquer...?

Davant d'un present que notem canviant, cal saber preparar el futur. L'escriptura canvia de funció i hem de trobar la manera d'anar-hi adequant les activitats escolars.

Bibliografia

AA.VV. *Llengua a Cicle Inicial de Primària. Miranius i Bufanúvols. Orientacions metodològiques*. Barcelona: Onda, 1999.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (editors). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1997.

FREINET, C. *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella/Estela, 1970.

GOODMAN, K. *El lenguaje integral*. Argentina: AIQUE, 1986.

KRESS, G. *Before writing*. London and New York: Routledge, 1997.

SASSOON, R. *Handwriting of the twentieth century*. London and New York: Routledge, 1999.

TUSON, J. *L'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1996

Aquesta experiència ha estat viscuda a dues classes de 2n de primària del CEIP Bellaterra durant el mes de juny passat. Cal situar-la, doncs, a final del cicle inicial.

Necessitem parlar, escoltar, llegir i escriure

Maria Puig

D'on partim els mestres

A més de la pràctica, també ens agrada compartir algunes de les idees en què es recolza; per això els mestres que formem l'equip pensem que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no ha de ser un fet i una finalitat en ella mateixa, sinó que ha de ser una eina per comunicar-se, interpretar i viure la realitat social i escolar. Dit d'una altra manera: que únicament llegint i escrivint aprendrem a llegir i a escriure. Per aquesta raó, les situacions viscudes han de tenir la major significativitat i funcionalitat per al grup-classe. A mesura que aquestes situacions escolars tinguin objectius compartits i consensuats podem afavorir la motivació i la implicació dels alumnes, perquè en viurem i en compartirem el sentit.

Valorem el treball final, però molt més el procés que seguim (mestres i alumnes) per arribar-hi i justament l'adequació de la intervenció en aquests procés és el que entenem com a avaluació.

Pensem que, tot i que el procés d'aprenentatge és molt individual, les situacions on es dóna la interacció amb els altres companys i amb l'adult configuren el marc que afavoreix més el propi procés.

Crear, doncs, situacions d'aprenentatge que la vivència del grup i/o el mestre origina, on totes les activitats són respostes obertes i per tant tothom hi té cabuda, on és el mateix grup-classe i el mestre qui van avaluant el procés i on la llengua escrita és una eina necessaria per viure, és un dels nostres principals reptes.

Neix la necessitat

S'acaba el curs. La mestra planteja al grup-classe que, en començar el cicle i en altres moments, ha estat ella mateixa qui ha convocat les famílies a una reunió per explicar-los què farien a l'escola i què havien dit que hi volien fer. En aquests moments, que ja són més grans, cal fer una reunió de pares i de mares, però pensa que no cal que ho faci ella, sinó que ells mateixos podrien explicar què han treballat, què han après, i la mestra s'ofereix a ajudar-los a preparar la reunió. Aquesta proposta és rebuda amb entusiasme.

És la mestra qui, aleshores, posa a la pissarra uns cartells amb alguns dels problemes que hauran de resoldre. També en col·loca de buits per tal de recollir aspectes nous que es plantegin.

QUÈ explicarem?	QUAN farem la reunió?	COM els ho farem saber?
ON la farem?	COM ho farem?	.....

El primer interrogant: què explicarem?

Els alumnes decideixen començar per aquest primer problema. En situació col·lectiva de grup-classe proposem escriure en un mural tots aquells «temes» que volem explicar. Qui té la idea la proposa al grup, en parlem i ell mateix o un altre company l'escriu al mural. Queda clar per a tots que el que fem és una LLISTA d'idees on totes hi caben, però que posteriorment caldrà ordenar, agrupar...

Ja en aquests moments apareixen diàlegs de correcció sobre com s'ha escrit. Sabem que som «escriptors-aprenents» i que sempre ens ajudem. Enumerem cada una de les idees. Ho rellegim. Estem

contents, però deixem el mural uns dies perquè si algú vol afegir-hi alguna cosa ho pugui fer.

Més endavant proposem llegir en silenci les idees per tal de trobar alguna relació entre elles, agrupar-les, classificar-les i trobar el nom del «tema» que sintetitza el contingut.

És aleshores quan la mestra aporta un text per a cada nen per tal que ens serveixi de model textual: «la convocatòria d'un claustre».

Ens trobem en situació de lectura on fem hipòtesis de quin tipus de text és, qui el deu haver escrit, per a qui, per què... i ens adonem que els temes de la reunió estan ordenats justament en l'ordre en què es tractaran.

Decidim, doncs, establir un ordre als nostres temes i argumentem la decisió. El text del nostre ordre del dia volem fer-lo en una grandària suficient perquè ens serveixi de guió visual a l'hora d'exposar-lo. Ens repartim la feina i cada tres/quatre nens elaboren un cartell amb el nom i el número del tema.

Ordre del dia de la reunió

1. presentació	4. llegim i escrivim	7. els esquelets	10. dansa/música
2. nosaltres	5. les mates i les botigues	8. les plantes	11. plàstica
3. les modes	6. les colònies	9. les festes	12. els racons
			PREGUNTES

Quan, on i com els ho farem saber?

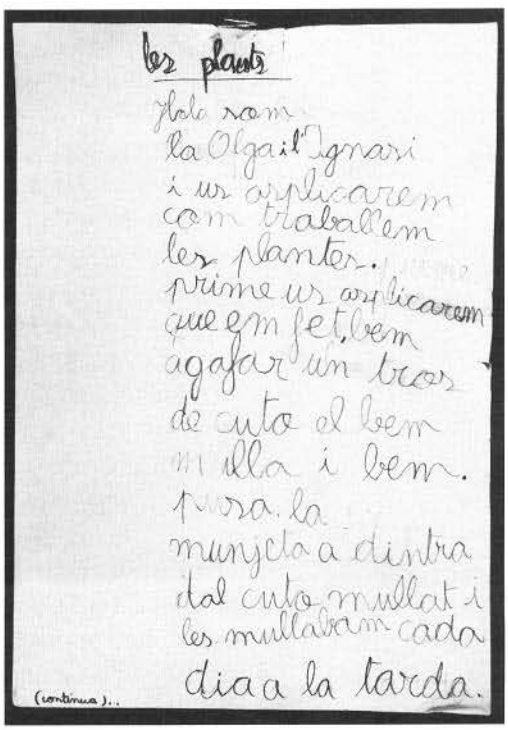
És una decisió col·lectiva decidir el dia, l'hora i el lloc, i així acordem que la farem el dia 19 de juny a les 17 h a la classe. L'argument que fan servir per voler fer-la a la classe és que volen que els pares «comprin de veritat» a les tres botigues que tenim dins l'aula. El «secretari de la setmana» escriu tots aquests acords en una pissarra que ens serveix per escriure diàriament el «Pla de treball», els acords o altres coses que cal recordar.

Els alumnes no accepten el format de fer una convocatòria col·lectiva (com el text del claustre), sinó que proposen fer una carta-invitació a cada família, amb sobres de veritat per poder-la deixar a la bústia de casa seva.

La tasca escrita es converteix en una carta, però abans de redactar-la acordem quines coses hem de tenir en compte i planifiquem la informació. Aquesta planificació és bastant oberta, ja que l'estructura d'aquesta tipologia textual és coneguda pels infants (data, salutació, cos, comiat...).

Planificació treballada:
1. A QUI ESCRIVIM? 2. QUÈ VOLEM DIR? Per què? Quan? On?.....

A mesura que van acabant les anem llegint en veu alta, per tal de comentar, aprovar, ajudar i intervenir en la cohesió i coherència del text. Després cada nen passa la seva carta al company de taula per tal de revisar i opinar sobre com ho ha escrit (aspectes ortogràfics) i li senyala on el pot ajudar, en parlen i/o demanen ajuda a la mestra si no es posen d'acord.


les plants
Hola som
la Olga i l'Ignasi
i us aplicarem
com traballem
les plantes.
prime us aplicarem
que em fet, bem
agafar un tros
de cuto el bem
mulla i bem.
pusa la
munjeta a dintra
dal cuto mullat i
les mullabam cada
dia a la tarda.
(continua)..

Com farem la reunió?

Ens enfrontem amb l'últim problema. Hem de decidir QUI i COM explicarem els temes escollits. Voluntàriament, els alumnes trien els temes que prefereixen explicar de manera que es formen equips de 2/3 nens, menys un nen que vol ser el presentador.

Es planteja, ara, un treball de petit grup on cal escriure, organitzar i acordar què dirà cada component, amb quin ordre, quins recursos i/o materials utilitzaran... Els resultats escrits són sorprenents: apareixen

llistes, esquemes, textos narratius, textos conversacionals, dibuixos i bafarades com els còmics.

Quan diversos grups donen per acabada la feina, ens retrobem i exposen oralment als altres companys què diran i com, tot ensenyant l'esborrany que han utilitzat per posar-se d'acord. Aquest treball ens ocupa unes quantes sessions.

Hi ha grups que se serveixen d'uns «murals» que hem anat elaborant durant el curs «deixant petjada escrita i fotogràfica»; d'altres del «diari de la classe» on els periodistes han anat escrivint setmanalment la notícia més rellevant de la classe; altres utilitzen l'àlbum de fotografies; altres ho fan tot oralment i tenen a les mans l'esborrany que van preparar; altres, amb el llibre dels jocs florals o el llibre de les colònies que vam construir on els personatges són ells mateixos que parlen...

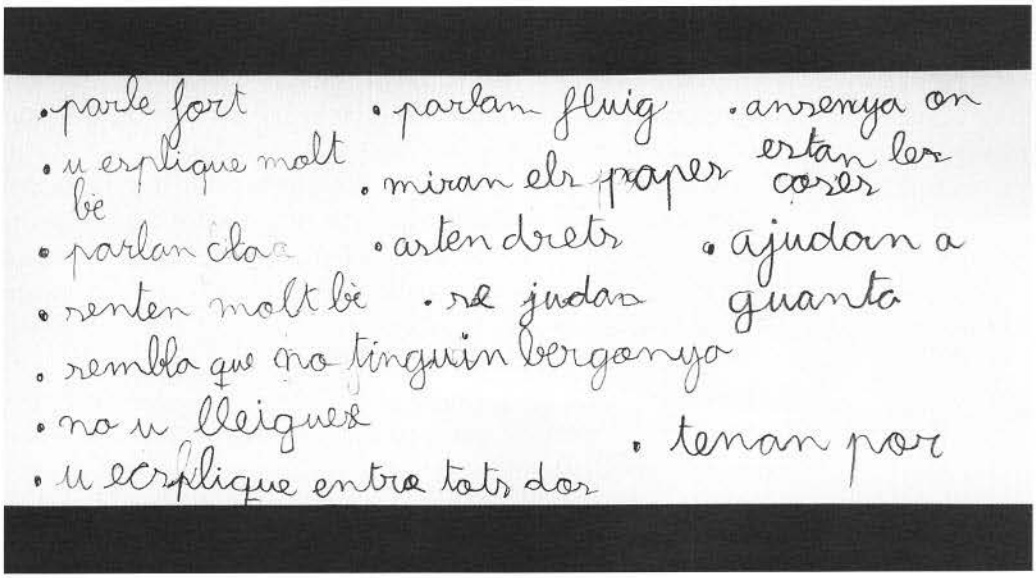
La mestra suggereix que podríem oferir un «berenar» fet per nosaltres i recorda que en el llibre de lectura hi ha una recepta de cuina que explica com es fa una pizza.

S'accepta la proposta. Busquem en l'índex on la podem trobar i es fa una lectura en silenci i individual de la recepta. Cada equip de taula format per quatre alumnes treballa en equip amb la finalitat de fer una llista individual dels ingredients i estris que necessiten per fer-la, tot explicant i confirmant que han comprès com es fa.

Fem la reunió

Durant el matí, tot seguint les instruccions escrites de la recepta de cuina, cada equip elabora la seva pizza. Cada grup també dissenya i construeix un cartell anunciant la seva pizza, ja que els ingredients per adornar-la els han decidits ells mateixos.

Més tard, tots plegats, fem un assaig de la reunió. L'exercici oral que els requereix aquesta situació és molt gran. Ens adonem que el nerviosisme creix i les implicacions emocionals i afectives de la situació generen una complicitat en tots i cada un dels alumnes i de la mestra que ens és difícil de descriure.



A la tarda, tornem a fer uns cartells amb l'objectiu de senyalitzar el lloc de la reunió i es reparteixen per l'edifici de l'escola.

La mestra ja ha acordat amb una mare que la reunió serà enregistrada amb vídeo, perquè volem que aquest material ens serveixi per reviure i avaluar el que hem fet, com ho hem fet i com ens hem sentit. Tal dit, tal fet.

Assisteixen puntualment, com alguns nens demanaven a la seva carta, totes les famílies. La reunió es fa segons l'ordre del dia gegant que presideix la rotllana. La mestra està asseguda entre els pares. Quan el nen que ha presentat la reunió la dóna per acabada, demana als assistents si volen fer alguna pregunta:

Mare: De tot el que heu après què és el que us ha interessat més?
Cristina: No podem respondre a això, perquè som diferents. A vegades no tots pensem el mateix i ens ho hauries de preguntar un per un!

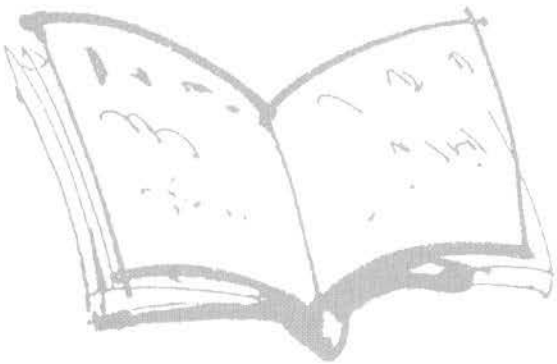
Pares, mares, mestra i companys somriem emocionats.

Donem per acabada la reunió i mentre uns mengen pizza, altres

miren els materials exposats i altres compren a les botigues... L'endemà mateix de la reunió la cinta de vídeo és a l'escola i amb atenció la mirem i l'escoltem. La consigna que donem als alumnes és que anotin aspectes que han sortit com havíem previst (postura, silenci, to de veu...) i altres que hauríem de millorar.

Tornem a l'aula i, després que cadascú ens ha llegit la seva opinió, la mestra els felicita a tots. El grup es relaxa. La mestra es confessa terriblement emocionada i agraïda d'haver pogut compartir aquesta vivència amb tots ells.

La mestra intenta reflexionar amb distància com és d'important per a aquests alumnes que creixen que se'ls valori que estan aprenent, que s'estimin les seves coses i com el que hem après i estem aprenent (escoltar, parlar, llegir i escriure... entre moltes altres coses) són eines que ens serveixen per viure!



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Articles publicats a *PERSPECTIVA ESCOLAR*:

COMES NOLLA, Gabriel. *Dificultats d'escriptura i tipus de lletra.* En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 163 (març 1992), p. 37-41

FONS, M. *Rei s'escriu amb una erra o amb dues?* En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 164 (abril 1992), p. 37-38

Llegir i viure [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 180 (desembre 1993), 76 p.

Escriure [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 190 (desembre 1994), 88 p.

CELA I OLLÉ, Jaume. *«S'escriu però no s'ensenya a escriure» (A. Camps).* En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 194 (abril 1995), p. 71-72

PRAT PLA, Àngels. *El suport de la informàtica en el currículum de llengua: pros i contres.* En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 220 (desembre 1997), p. 47-55

Llibres i articles de revistes

L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Ascen Díez Ulzurrun Pausas (coord.). Barcelona: Graó, 1998 (Biblioteca de la classe: sèrie llengua; 111, 114). 2 v.

BARRIO VALENCIA, J. Lino. *Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil.* Gloria Domínguez Chillón (coaut.). Madrid: La Muralla, 1996

* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

CAMPS, Anna. *Ensenyar a escriure avui.* Daniel Cassany (coaut.). En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 5 (juliol 1995), p. 5-12

COLOMER, Teresa. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.* Anna Camps (coaut.). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1990. 4a ed. Barcelona: Rosa Sensat, 1998 (Llibres a l'abast: sèrie Rosa Sensat; 326)

COLOMER, Teresa. *La Enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.* En: SIGNOS, nº 20 (enero/marzo 1997), p. 6-15

COLOMER, Teresa. *El lector de la etapa infantil (0-6 años).* En: ALACENA, nº 21 (invierno 1994/1995) p. 17-24

La Comprensión lectora: (cómo trabajar la idea principal en el aula). James F. Baumann (ed.). Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 60)

COR, M. Pilar. *Escriure bé.* Premi Rosa Sensat de Pegagogia 1995. Barcelona: Edicions 62, 1996 (Llibres a l'abast: sèrie Rosa Sensat; 291)

DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria. *Los Primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula.* J. Lino Barrio Valencia (coaut.). Madrid: La Muralla, 1997 (Aula Abierta)

ESCOLA D'ESTIU DE ROSA SENSAT (31: 1996: Barcelona) *Aprendre a llegir i a escriure l'any 2000: Tema general Escola d'Estiu 1996 presentació de les ponències, de l'1 al 12 de juliol de 1996.* Barcelona: Rosa Sensat, 1996

FONS ESTEVE, Montserrat. *Aprendre a llegir i escriure i els projectes de treball globalitzats: una experiència a primer curs de primària.* En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 8 (abril 1996), p. 97-107

FONS ESTEVE, Montserrat. *Llegir i escriure per viure: alfabetització incial i ús real de la llengua escrita a l'aula.* Barcelona: La Galera, 1999 (Deixeu-los llegir)

GAUR, Albertine. *Historia de la escritura.* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid: Pirámide, 1990 (Biblioteca del libro)

JULIÀ DINARÈS, Tessa. *Encetar l'escriure: per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita.* Barcelona: Rosa Sensat, 1995 (Dossiers Rosa Sensat; 50)

Lectura y escritura [Monogràfic]. En: TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA, nº 17 (julio/septiembre 1998), p. 5-65

Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria. Paula Cecilia Carlino Cantis (coord.), Denise Santana Muniz (coord.). Madrid: Visor, 1996 (Aprendizaje visor; 121)

Leer y escribir en la escuela. En: KIKIRIKI, nº 48 (marzo/mayo 1998), p. 25-55

Lenguaje integrado. En: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, nº 25 (1995)

MANGUEL, Alberto. *Una Historia de la lectura*. Madrid: Alianza: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 1998

MARUNY CURTÓ, Lluís. *Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Ana Teberosky (ass.), Manuel Miralles Teixidó (coaut.), Maribel Ministral Morillo (coaut.). Zaragoza: Edelvives: Madrid: Centro de Public. del MEC, 1997

Motius per escriure [Monogràfic]. En: GUIX, núm. 251 (gener 1999), p. 5-35

Parlar i escriure per aprendre: ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars. Isabel Gómez Alemany (ed.), Àngels Prat Pla (ed.), Jaume Jorba Bisbal (ed.). Bellaterra: La Universitat Autònoma. ICE, 1998 (Els Llibres de l'ICE de la UAB: sèrie eines i estratègies; 7)

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza, 1996 (Alianza Psicologia minor; 18)

PRAT PLA, Àngels. *Comprendre i produir textos de treball i d'estudi*. Núria Vilà (coaut.). Barcelona: Rosa Sensat, 1997

La programación en el aula de lengua y literatura [Monogràfic]. En: TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA, nº 11 (enero 1997)

Reflexionar sobre llengua [Monogràfic]. En: ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, núm. 11 (gener 1997)

SOLÉ GALLART, Isabel. *Estrategias de lectura*. 7ª ed. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE: Graó, 1997 (Materiales para la innovación educativa; 5)

TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. 2a ed. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 8)

TEBEROSKY, Ana. *Enseñar a escribir de forma constructiva*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 71 (mayo 1998), p. 63-68

TEBEROSKY, Ana. *Glossa sobre el coneixement de l'escriptura*. En: REVISTA DE CATALUNYA, núm. 106 (abril 1996), p. 39-49

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos: México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993 (Autores, textos y temas: Pedagogía de la invetigación y de la comunicación; 2)

TUSÓN VALLS, Jesús. *Històries naturals de la paraula*. Barcelona: Empúries, 1998 (Biblioteca universal Empúries; 110)

TUSÓN VALLS, Jesús. *El luxe del llenguatge*. 5a ed. Barcelona: Empúries, 1988 (Les Naus d'Empúries: timó; 3)

Picasso:

paisatge interior i exterior

26.10.1999 – 30.1.2000

Horari de l'exposició
De dimarts a dissabte i festius, de 10 a 20 h. Diumenges, de 10 a 15 h. Dilluns, tancat.
Venda d'entrades: al mateix museu i a ServiCaixa

Museu Picasso
Montcada, 15-23
08003 Barcelona
Tel. 93 319 63 10
Fax 93 315 01 02

Institut de cultura: Museu Picasso

© Successió Picasso. VEGAP, Barcelona, 1999

Ajuntament de Barcelona

Anar de colònies tota l'escola no sempre és fàcil i en aquest article s'explica quina tasca ha dut a terme una escola d'atenció educativa preferent amb alumnes immersos en problemàtica social i econòmica i com han aconseguit la motivació dels pares i alumnes per poder anar de colònies.

Anar de colònies. Un repte impossible?

Marta Gimeno i Vacarisas
Elena López García
Josefina Vilà i Canut

Introducció

Muntar unes colònies en un centre de primària sembla un fet molt quotidià per a la majoria de les escoles, ja que existeix un consentiment i motivació per part de totes les famílies i dels nens, però en el nostre centre, escola d'Atenció Educativa Preferent, ubicada en un barri als afores del poble de Sant Vicenç dels Horts, ens representa un gran projecte si és que volem la participació majoritària del nostres alumnes.

La nostra població escolar, la formen fills d'inmigrants de diferents comunitats espanyoles, magrebins i gitanos. Cal dir que el percentatge de famílies catalanoparlants és d'un 2%. Això no seria un entrebanc, si no fos que la majoria de famílies dels nostre barri i, per tant alumnes de la nostra escola, estàn immersos dins una població amb una problemàtica social i econòmica greu:

- Famílies desestructurades o amb problemes familiars
- Elevat índex d'atur o treballs temporals.
- Habitatges amb moltes deficiències
- Analfabetisme entre els adults.

Tots aquests problemes i d'altres reverteixen en el nostre centre amb una manca de motivació de les famílies envers tot el que fa referència a l'educació dels seus fills i en consequència a totes les activitats que com a comunitat educativa plantegem.

Per altra banda, el fet de plantejar-nos unes colònies ens facilita molt la tasca, sempre prioritària com a centre, de treballar els hàbits, tant d'higiene i alimentaris com de convivència fora de l'àmbit familiar, alhora que donem una oportunitat a l'alumnat de conèixer indrets que probablement serà molt difícil que coneguin amb la família.

Així doncs, i sense una tradició com a escola, el curs 1996-97, el grup de mestres de cicle superior decideix tirar endavant el projecte d'unes colònies de tres dies sabent, però, que calia fer un treball important per tal que l'experiència tingués èxit i pogués tenir continuïtat.

La tasca de motivació i preparació d'aquesta activitat es va treballar durant tot el curs, sense oblidar que havíem de tenir molt en compte el currículum dels alumnes i la implicació de les famílies. Els resultats finals foren molt satisfactoris, s'assoliren els objectius plantejats i va ser un èxit de participació.

Això va engrescar les mestres de cicle superior a plantejar al claustre l'organització d'una activitat semblant per a tot el centre el curs següent.

Tasca de motivació: mestres

Tan aviat començà el curs, a la primera reunió ens vàrem posar a treballar molt seriosament la nostra idea. El primer pas va consistir a aconseguir que tot l'equip de mestres assumís i es vinculés a l'experiència.

Fruit d'aquest treball va sortir la idea de cercar un centre d'interès comú per tal de treballar-lo durant tot el curs i que finalitzés amb una estada, de dos o tres dies, segons els nivells, en una casa de colònies, propera a la nostra localitat, econòmica i que oferís les activitats pròpies del centre d'interès.

Com a continuïtat de l'estudi del riu començat l'any anterior, ens vam plantejar triar com a motiu global «El mar», tema també molt atractiu a tots els nivells educatius, des de P.3 a 6è.

I des d'aquell moment tot el centre, alumnes i mestres, ens trobàvem units i vinculats a una idea comuna, que es convertí així en un dels objectius del nostre Pla Anual.

Ens calia una estructura que conduís tots els moviments i accions de cara a tirar aquest assumpte endavant. Així, doncs, vam començar a plantejar-nos les estratègies i temes que es podrien tractar en les

diferents àrees curriculars i activitats de la vida escolar, per tal de mantenir la motivació respecte a les colònies durant tot el curs.

La decoració dels passadissos i l'ambientació del centre va girar durant tot el curs al voltant d'aquest tema, sense descuidar mai, però, les decoracions típiques de les festes i estacions. També els temes marins van ser l'eix principal de la nostra festa de carnestoltes i la jornada de portes obertes.

A l'hora de programar totes les sortides que s'havien de fer, vàrem creure convenient centrar-nos també en l'estudi del mar i per això vàrem anar al Museu Marítim, a l'Imax («La vida a les profunditats») i al Canal Olímpic a practicar rem i canoa.

La tasca de motivació de cara a les famílies

A l'inici del curs, i un cop teníem ben clar el que volíem, es va fer una reunió amb els pares on s'explicava la intenció del centre de fer una sortida de colònies per a tots els alumnes.

No n'hi havia prou amb aquesta xerrada informativa per aconseguir l'èxit, calia buscar altres estratègies per tal de motivar-los i implicar-los en aquest projecte i, sobretot, per resoldre els problemes econòmics existents en la majoria de les famílies. Així es creà la *Campanya d'estalvi.*

Amb la finalitat que les famílies veiessin el resultat de tot aquest projecte, un cop acabades les colònies es va organitzar un berenar amb l'objectiu d'ensenyar les fotos i el vídeo de l'estada dels seus fills a Canet de Mar. Vàrem aprofitar aquest esdeveniment per fomentar la relació social entre les mares, les quals van oferir diferents pastissos, especialitats, begudes... i així es va aconseguir conèixer costums gastronòmics de les diferents cultures que conviuen en el nostre centre. Vàrem poder tastar el te marroquí, el «ponche» gallec, el pa de pessic típic català, «migas» i «pestiños» andalusos, truita espanyola, etc., mentre es parlava ja del projecte del curs següent.

La tasca de motivació de cara als alumnes

Plafó

El plafó va ser un espai situat al passadís, a l'abast visual de tothom en el moment d'entrar i sortir de les aules, on tots els alumnes es podien veure implicats quan se'ls demanava a través d'unes propostes la seva opinió o la seva participació. Aquestes propostes podien ser endevinalles, preguntes sobre el medi social o natural, problemes de matemàtiques o diferents investigacions sobre el tema, com per exemple:

«(...)
Quantes comarques hem de passar fins a arribar a la casa de colònies?

Quants quilòmetres ens separen de Canet de Mar?

Escriu el nom de tres mamífers marins?»

A un costat del plafó sempre hi havia un sobre o capsa on cada nen dipositava la seva resposta. Quinzenalment es canviava el plafó per tal de crear expectació.

El plafó també va servir per ensenyar diferents procediments de participació, presentació de treballs i hàbits, implicant-los no sols individualment o com a aula, sinó també a participar com a cicle, ja que algunes vegades, les respostes servien per organitzar un concurs entre les classes.

Campanya d'estalvi

Com hem esmentat abans, una de les dificultats que trobava el centre per fer estades fora de l'aula era el problema econòmic. Per superar aquesta dificultat es va engegar la campanya d'estalvi.

Cada classe es va preparar una guardiola i una graella de seguiment (setmanes/mesos) amb els noms dels nens. Es convidava i motivava els alumnes perquè fessin aportacions a la guardiola. Treballàrem molt el fet que no era obligatori.

Aquestes aportacions no implicaven una quantitat fixa de diners; cada alumne podia posar la quantitat que ell volgués, fruit de l'estalvi personal, dels diners de la setmanada o estant-se de comprar qualsevol tipus de llaminadures.

Quan els alumnes portaven els diners a la classe i els posaven a la guardiola, ho feien en veu alta per tal d'aprofitar aquesta acció per treballar les monedes, les quantitats, i es completava aquest treball amb l'aprenentatge dels quadres de doble entrada, on apuntaven la quantitat aportada a la guardiola.

La campanya d'estalvi ens servia de base per elaborar diferents problemes i exercicis matemàtics motivadors, ja que partien de la vivència del grup. D'aquesta manera, els nens i les nenes redactaven enunciats, plantejaven hipòtesis i resolien els problemes enunciats pels seus companys, com per exemple:

«El Víctor ha estalviat les quantitats següents (...) si les colònies costen (...) quant li queda per posar?»

«La Karima ha portat quatre monedes de 25, dues de 50 i una de 100, quants diners ha portat avui a la guardiola?»

«A la classe som 19 alumnes, el total de les colònies ens costarà a la classe (...) quant haurà de pagar cada nen en bitllets de mil? I en monedes de 25?»

De mica en mica, els nens van anar recollint els diners suficients per cobrir el cost total de les colònies.

Àrees curriculars

A les àrees curriculars, i sempre que ens ha estat posible, el tema del mar era el centre d'interès en les programacions i activitats. Així doncs, tot el vocabulari ha

estat treballat a l'àrea de llengua, on també s'han explicat contes mariners, s'han fet fet redaccions, etc.

Els diferents mars i oceans, els accidents geogràfics, els tipus i parts d'un vaixell, els oficis mariners són un exemple d'alguns continguts de l'àrea de medi social que han fet èmfasi en l'objectiu de motivació.

Dins el medi natural, els alumnes van aprendre la composició de l'aigua marina, el profit que treu l'home del mar, l'ecosistema submarí, l'anatomia de diferents peixos en el laboratori, etc.

També s'ha aprofitat aquest centre d'interès per conèixer els diferents esports nàutics a l'àrea d'educació física, i aprendre cançons i vocabulari relacionat amb el mar dins l'àrea de llengua anglesa.

També a principi de curs, a l'hora de programar els tallers de plàstica vàrem decidir anar guardant algunes de les produccions, la majoria també amb algun motiu marí, amb l'objectiu de posar-les a la venda en una fireta i destinar els guanys a subvencionar el cost final de les colònies.

Conclusions

Aquest projecte, malgrat la feina que ens va donar a tot l'equip de mestres, ens va unir i proporcionar la satisfacció d'acomplir una tasca comuna que difícilment s'oblidarà tant per part dels docents, com dels alumnes i de les famílies.

Els objectius plantejats a principi de curs no sols es van assolir sinó que a més a més es van superar gràcies a l'esforç de coordinació i participació que es va fer entre tots.

Aquest repte es va materialitzar en un enregistrament per al programa de televisió «L'escola a casa» per part del Programa de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament

Anar de colònies, un repte impossible? No, si es fa una tasca de motivació.

ESCOLA

L'autora fa una reflexió sobre el currículum de música d'educació infantil i primària fent-se preguntes i respostes amb propostes concretes: «Potser faríem bé de revisar un currículum que, segons crec, desprèn una visió global més pròpia d'una escola de música que d'educació primària en alguns àmbits i, en d'altres, queda curt.»

Carta oberta: La música a l'escola a l'educació infantil i primària, contrapunts al currículum

Roser Cabacès i Alomà

Després d'exercir com a especialista de música a l'ensenyament primari durant una bona colla d'anys, a més d'haver après i gaudit amb la feina, em plantejo una sèrie d'interrogants i reflexions en veu alta sobre el currículum actual, els quals m'agradaria comunicar i contrastar amb d'altres persones interessades.

El currículum planteja de tractar la música com a llenguatge i com a art. En aquest sentit, doncs, cal treballar de manera que els infants esdevinguin *emissors i receptors* del llenguatge musical i puguin també gaudir de la bellesa i el pensament sonor del llegat musical.

Això, tan curt de dir, requereix un grapat d'anys de feina, feina que ha d'estar ben acotada si volem que el desenvolu-

pament de capacitats i l'assoliment d'hàbits que marquen els objectius generals d'àrea estiguin ben equilibrats.

Dic això, perquè segons quina lectura fem dels continguts fonamentals del currículum, podem caure en determinats errors, com ara:

Tractar el llenguatge de la música únicament des de l'estat receptor i oblidar l'emissor; establir una relació amb l'art de la música només des de la ment, i a més molt analítica; transmetre un catàleg de determinades obres, formes i autors i, per contra, no tractar l'essència del llenguatge expressiu dels sons.

Crec que cal determinar clarament què pretenem amb l'educació musical a l'escola. Jo m'atreviria a dir que els infants, durant l'escolaritat obligatòria, han de rebre un «bany» de música: lúdicament, intel·lectualment, comunicativament i expressivament.

En l'aspecte sensorial, poden arribar a uns graus d'educació importants que els permetin de ser uns oïdors i intèrprets sensibles i crítics, encuriosits, oberts a rebre i fer música.

Em sembla que en acabar l'escolaritat obligatòria, els infants han de poder ser uns bons cantaires d'un cor amateur, amb una formació sòlida de l'oïda i de la veu; una comprensió significativa de la música; uns dansaires capaços d'integrar-se en un ball de plaça; uns oïdors sensibles i crítics de tota mena de música; uns joves per als quals la cançó tingui una funcionalitat en la seva vida i unes persones receptives i interessades en la riquesa de manifestacions sonores, ja sigui música, ja sigui la veu del vent..., en resum, capaces de deixar-se captivar afectivament, sensorialment i intel·lectualment per l'art.

La mainada a l'escola ha de fer música: amb el cant, amb la pràctica instrumental, dansant, escoltant... i tots els continguts s'han de treballar d'acord amb el seu valor interpretatiu, no per compartiments estancs i sense finalitat expressiva.

Tenim el repte de fer viure la música des de la totalitat de la persona: afectivitat-sensorialitat i motricitat-intel·lecte. Hem d'interrogar-nos sovint sobre l'equilibri entre aquests diversos factors.

Considero que ens equivoquem quan, de vegades, volem que els infants funcionin segons la necessitat d'anàlisi pròpia dels adults, per la nostra necessitat de verbalitzar-ho tot: *no hem d'analitzar abans d'hora*. Ells tenen la sort, sobretot en les primeres edats, que perceben amb globalitat i no som ningú per començar a establir compartiments i fronteres en la seva capacitat.

Em sembla que hi ha uns eixos transversals dins la nostra matèria que ens han de guiar sempre: l'actitud del mestre/a, la vivència intel·ligent, l'aplicació creativa i la música materna com a eix vertebrador.

L'escola de primer ensenyament no és una escola de música. Naturalment en

aquestes edats les característiques evolutives dels infants permetrien la seva formació com a solfistes, però això crec que ho hem de bandejar de les nostres intencions, si som prou conscients de la seriositat que requereix aquesta empresa: amb el nostre horari, correm el risc de fer molt malament les coses i, en el millor dels casos, caure en l'aberració de donar prioritat al codi per davant de la música.

Diríem que en acabar sisè de primària, un tant per cent elevat dels alumnes no solfejaran a vista segons què, però, en canvi, sabran interpretar el ritme d'una cançó que contingui i per exemple; podran tocar amb la flauta una melodia en to de Fa, Do o Sol M; distingiran auditivament un canvi d'acord; sabran reconèixer una seqüència d'intervals harmònics i acords; interpretaran una peça a dues veus amb duet de flautes tot fent lectura vertical comprensiva; comprendran l'estructura d'una forma binària o ternària; compondran una melodia senzilla imitant l'estructura d'una determinada cançó tradicional; improvisaran un discurs sonor amb un instrument de percussió; aplicaran la polirítmia apresa, en una interpretació amb un instrument de placa; un nen o nena d'EI5 pot començar a educar l'oïda harmònica tot discriminant auditivament una seqüència de veu aguda-veu greu i totes dues alhora i interpretar-la amb un instrument que pot haver construït ell mateix, etc., etc...

Naturalment, és al segon nivell de concreció on cal desenvolupar més específicament i àmplia els continguts fonamentals, que quedaran influenciats, entre altres coses, per l'horari de música de què disposi cada claustre, el projecte educatiu de cada centre...

Em demano, però, si no hi ha uns buits importants que cal omplir. Per exemple:

Continguts fonamentals més desenvolupats sobre la improvisació i la creació

Em pregunto si cal només tractar-les com a continguts procedimentals.

Segons l'ideari de l'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra: «La improvisació (combinació lliure i espontània d'uns determinats elements musicals dintre d'uns marcs preestablerts) ha d'informar, juntament amb la creació, tota l'activitat musical —incloent-hi la instrumental—. Al mateix temps que estimulen la inventiva i ajuden a descobrir les possibilitats del material sonor, són el millor mitjà per a l'assimilació del llenguatge musical i, el que és més important, en fan descobrir la dimensió artística.»

Segons l'opinió d'Stravinsky, «... en la creació hi ha d'haver saber i intuïció; ... per a crear hi ha d'haver recerca; ... cal desvetllar la imaginació creadora; ... la facultat de crear ha d'anar acompanyada del do de l'observació...».

Francament, sense pretendre de posarnos nosaltres i els infants a la seva altura, crec que el seu criteri pot orientar la nostra tasca.

Continguts fonamentals del que podem anomenar oïda harmònica

No cal esperar a anar al Conservatori per vivenciar una cadència suspensiva o conclusiva, per exemple, o per distingir auditivament la tònica d'una determinada melodia, etc.

Continguts fonamentals de dansa

Què vol dir a CI les danses, a CM danses tradicionals, a CS la sardana i la polca?

En aquest cas podríem remetre'ns a fonts bibliogràfiques recents com ara *La dansa catalana en l'ensenyament primari* de M. A. Pujol i J. Serra, però fóra més seriós que això estigués recollit al currículum.

Continguts fonamentals de solfeig

Què vol dir dos sons de l'escala musical durant *tot* el cicle inicial?

I el silenci?

Em pregunto si no mereixeria també uns continguts fonamentals més desenvolupats. Sembla que a parvulari el tenim més present, tenint en compte que el treballem bàsicament per contrast amb el so, però, i més endavant?

L'audició

Crec que els continguts fonamentals del currículum obvien o obliden l'essència de l'art dels sons: potser caldria especificar que els infants, més que memoritzar un catàleg de determinades obres, formes i compositors, haurien de percebre uns altres paràmetres que són els eixos de la música, com ara: imitació, repetició, inversió, diàlegs, contrastos, matisos, tensió-distensió, ús del silenci, tímbrica, ritme, melodia i harmonia, formes senzilles (no és més propi de l'ESO de capir una sonata o segons quines simfonies, posem per cas?). Pel que fa al coneixement dels diversos instruments, no hauríem de tenir en compte de presentar-los en un ampli ventall de músiques diferents? Si no ho fem així, el que avaluem en reconèixer auditivament un instrument no és el seu timbre, sinó la memòria auditiva, em sembla.

Considero també que cal tenir en compte l'entorn a l'hora d'escollir compositors: està molt bé escoltar Mozart, però també Mompou, o Bach, i Toldrà; i, si se'm permet la broma, no hem de caure en una cultura necrofílica de la música: tots són gent morta i de l'any tirurany els compositors? No és cert que hi ha compositors vius entre nosaltres? Per què, doncs, no hem de fer escoltar Guinjoan o Toti Soler, per posar un exemple?

Crec que hi ha la possibilitat de guanyar en significativitat de l'aprenentatge si, en lloc de memoritzar una rastellera de compositors, se'n treballen alguns de manera més profunda, com permet la metodologia de treball per projectes. Aleshores sí que tindrà un sentit de situar el compositor en el seu context històric per exemple. He pogut constatar des d'altres àrees la diferència de qualitat en l'aprenentatge d'un tema que

proporciona la metodologia de treball per projectes enfront del llibre de text.

Pel que fa al 9è objectiu general d'àrea, que cito textualment: «En finalitzar l'etapa, l'alumne/a ha de ser capaç de conèixer i utilitzar, si s'escau, recursos informàtics i electrònics d'edició, creació i interpretació musicals.»

Crec que, tractant-se d'educació infantil i primària, és situar la informàtica musical a un nivell pretensiós. Amb el poc temps de què disposem per a la música, sóc del parer que n'hi ha prou que fem servir la informàtica com a mitjà d'autoavaluació i, si més no, en racons d'ordinador a l'aula ordinària. No hem d'oblidar que la informàtica és una eina valuosa, però una eina tanmateix.

Arribats en aquest punt, m'agradaria d'estendre'm sobre algunes consideracions.

Què ens ofereix la pràctica instrumental?

A més de possibilitar l'aplicació creativa dels continguts, ja siguin conceptuals, procedimentals o actitudinals, permet, per exemple, consolidar els intervals; la qual cosa, servint-nos només del cant, a l'educació primària és bastant impossible d'aconseguir, si tenim en compte el nombre d'alumnes per classe i l'horari tan minso de què disposem.

Permet de fer realitat sonora unes composicions adequades als seus coneixements de solfeig, que els infants poden viure de manera completa incloent-hi la lectura tot comprenent alhora la complexitat musical de la interpretació, cosa que el cant no ens permet, quan es tracta de repertori amb dificultats solfístiques massa elevades per a ells. És a dir, hem de cantar a veus i certament fem *molta* música amb la cançó, però no hem de menystenir la pràctica instrumental, ja sigui amb instrumental de percussió i/o amb la flauta de bec, l'ús de la qual és valorat positivament en les orientacions didàctiques del currículum.

La flauta dolça, tractada seriosament, amb permís dels flautistes, ens permet entre d'altres coses de treballar l'oïda harmònica tot encadenant determinats acords damunt d'una tira rítmica, per exemple. Si treballéssim l'oïda harmònica només amb el cant, seria dificultós i arriscat d'arribar a resultats satisfactoris; recordem que l'escola primària no és una escolania.

Sobre la «música materna»

Partir de l'entorn proper garanteix, en part, la significativitat de l'aprenentatge i ens permet d'anar ampliant de mica en mica les zones de coneixement proper.

És evident que el currículum proposa reiteradament d'abastar els infants d'un repertori extens de cançó tradicional, però, i la tímbrica autòctona?

Tenim la responsabilitat de transmetre

un patrimoni per tal que els infants, tot estimant allò proper, estimin també allò més llunyà. La cultura del mestissatge pot ser enganyosa segons com l'entenguem, és a dir, perquè hi hagi fusió cal primer que hi hagi identitats definides que puguin fusionar-se.

Si no hi ha criteri, podem moure'ns en un medi ambient sonor estàndard tot ignorant la nostra realitat més immediata.

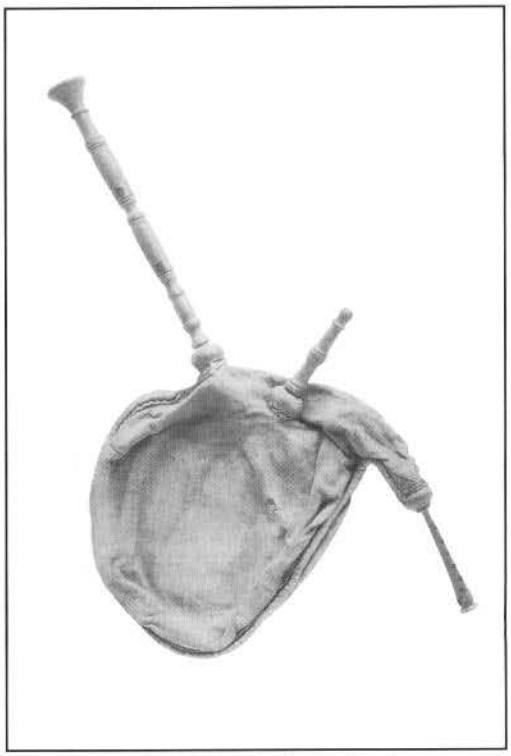
Així doncs, em sembla que a les aules de música, ultra l'instrumental Orff que solem usar, hem de tenir instruments autòctons com ara el canyís, el picacanyes, la simbomba, etc... amb el benentès que ens preocupem que estiguin ben construïts i, per tant, produeixin un bon so.

Quant a l'estudi dels instruments, sembla que hem de fer conèixer el flabiol i la gralla, però hem d'ignorar el sac de gemecs (la cornamusa autòctona) per exemple. Per què?

No cal crear situacions artificials per treballar els continguts. A tall d'exemple, podem constatar que un ball de bastons implica polirítmia; la cançó tradicional és rica en modes, tonalitats, mètrica...; els punts de dansa tradicional treballen un seguit de cèl·lules rítmiques i unitats de compàs...; escoltar un sac de gemecs ens permet de treballar el pedal tonal, etc.

Per què hem de treballar sempre amb estructures simètriques (frases de pregunta i resposta de 8 + 8 pulsacions o cèl·lules rítmicomelòdiques de 4 pulsacions, segons que també proposa el currículum, si la nostra música conté estructures asimètriques (frases de 8 + 7 pulsacions, compassos de 5 pulsacions)? Si no ho tenim en compte, podem afavorir dificultats posteriors d'interiorització de compassos d'amalgama provocades, en part, pel fet d'haver treballat únicament estructures simètriques.

Cal tenir en compte que els infants són com esponges a l'hora de rebre allò que anem treballant; el que cal és que els nostres models siguin clars i de qualitat, no pas rígids.



Sobre el caràcter «obert» de l'àrea de música

La música ha d'estar a l'abast dels infants en la realitat que els envolta, no tancada en una vitrina com a art d'elit o en sales de concert. Vull dir que hem de transmetre la funcionalitat de la música als infants de manera que la busquin espontàniament. Per exemple, que s'interessin a buscar timbres nous en els objectes que troben, ja sigui a la natura, ja sigui en l'àmbit domèstic... Podem no oblidar la part física del so: podem fer tallers per treballar el concepte de vibració, per veure com viatja el so... Encara que aquestes activitats siguin una mica rudimentàries, afavoreixen un coneixement de la música més complet i acostat a la realitat i interès cognoscitiu dels nens i les nenes.

A qui, sinó a nosaltres, pertoca de fer conèixer l'ofici de luthier, de proposar als infants la construcció d'instruments? La música no ha de ser vista pels nens i les nenes com una entelèquia. Diguem que hom pot acompanyar-se una cançó amb uns palets de riera amb tota la dignitat artística del món, per exemple.

Sobre el lligam amb d'altres matèries

Hem de ser generosos i obrir el currículum de la nostra àrea. Això, de vegades, pot comportar-nos, com a adults, la sensació d'una certa dispersió, però és enriquidor per als alumnes.

Per exemple: en treballar a l'escola el tema monogràfic de cada any, quan vam dedicar el tema a Kandinsky i Mondrian, vam conèixer Schönberg; en treballar Picasso, vam conèixer Falla i el flamenc; en treballar Gaudí, vam conèixer Granados i Apel·les Mestres; en treballar Charlie Rivel, hem conegut la mandolina, la concertina i música de circ de Nino Rotta... Així mateix, des de la nostra àrea hem estat al cas quan s'han celebrat efemèrides de diversos músics: Pau Casals o Toldrà, per exemple.

No hem de deixar perdre les oportunitats d'integrar la música a les unitats temàtiques globals, per tal de no desprofitar ocasions en què els nenes i les nenes augmentin el seu aprenentatge de manera significativa i constructivista.

De vegades, fins i tot podem fer un servei a d'altres àrees: ultra proveir els infants d'un vocabulari ric a través de la cançó, podem vivenciar certes correspondències matemàtiques de quantitat quan fem sobreposicions de figures rítmiques per observar-ne les relacions d'equivalència; podem ajudar a saber notar els accents tònics i àtons de les paraules quan fem correspondre polsació i text en les cançons; sempre hi ha una cançó que juga amb un determinat fonema repetidament; podem enriquir l'expressió oral, de vegades pobra en el tractament de l'àrea de llengua d'algunes escoles, tot proporcionant-los un bagatge d'onomatopeies pròpies de la fonètica catalana a través de cançons, de quartetes i refranys en treballar el ritme del llenguatge, improvisació de corrandes;

hi ha un sens fi de jocs infantils tradicionals cantats que treballen continguts variats de motricitat: lateralitat, equilibri, etc...

Cal que vetllem per la globalitat: sempre serà més sòlidament comprès el concepte de seriació, posem per cas, si el treballem alhora des dels àmbits musical, motriu i gestual, matemàtic, plàstic, verbal...

Sobre com treballar el gust i criteri estètic i la sensibilitat

És un punt poc aclarit en les orientacions didàctiques del currículum, però intueixo que hi ha unes estratègies per aconseguir-ho, com per exemple:

- vetllar per la qualitat del material inventariable;
- vetllar per la qualitat dels equips d'àudio;
- vetllar per la qualitat de les interpretacions que proposem com a audició;
- mantenir el/la mestre/a una actitud d'interès, reconeixement i respecte per totes les produccions sonores que fa la mainada;
- ser sincers en les nostres interpretacions musicals davant dels nens i les nenes de manera que els mostrem la nostra vivència autèntica i compromesa de la música i no pas mostrar lluïment o artifici;
- fer comentaris sentits sobre allò que escoltem o interpretem tots plegats tot valorant la bellesa, l'interès, o característiques determinades, com ara: *Que bonic, oi?* o bé: *Que interessant el joc rítmic d'aquest fragment!*;
- proposar sovint *d'escollir*: una cançó per cantar d'entre un ventall de possibles; una música per escoltar d'entre un ventall de possibles; un instrument per improvisar un discurs sonor que impliqui ritme i dinàmica, etc.

Escollint ens impliquem i establim prioritats, exercim el nostre gust.

- Suggerir i proposar varietat de possibilitats de tant en tant en crear o interpretar i fer reflexionar sobre quina possibilitat ens satisfà més...
- Interrogar i demanar l'opinió i la verbalització sobre allò que anem produint i escoltant: «Què us ha semblat? La podem donar per bona? Voleu dir alguna cosa sobre això?», etc.

Quant als valors d'humanitat que implica l'educació musical

Els hàbits implícits en l'aprenentatge de la música a l'escola, tot i que són durs per a l'especialista, no hem d'oblidar que són altament formatius en valors per als infants.

L'aprenentatge de la música a l'escola, i a tot arreu, requereix un grau molt elevat de silenci actiu, responsabilitat compartida, respecte pels companys i les companyes, atenció i concentració.

És una matèria en què *sempre* fem les activitats junts, hi ha moments d'activitat individual, però *també* requereixen l'atenció i el silenci dels altres, per la qual cosa és esgotador per a l'especialista després

d'una sessió darrera l'altra, però això és un mal menor si tenim en compte com enriqueix el grup.

Fent música en grup, *tots i totes* som imprescindibles, *tots i totes* podem tenir un lloc en les activitats adequat a les nostres possibilitats; és una de les poques àrees, si no l'única, en què ens *expressem i creem bellesa conjuntament.* Ens necessitem els uns als altres per poder interpretar segons què: una persona sola no pot cantar a dues veus (bé, exceptuant potser el cant amb harmònics, ja m'enteneu...), ni executar un cànon rítmic a quatre (bé, mans i peus, però m'ho poseu molt difícil!), etc.

Crec o vull creure que els adults que d'infants han fet música en grup és més difícil que arribin a ser intolerants i a perdre el respecte pels seus semblants, o a enfrontar-s'hi de manera violenta.

La nostra professió no és gaire valorada per la societat en general, però certament som uns agents amb un pes específic considerable en la formació humana de les generacions futures, i aquesta és una responsabilitat que el desànim o el cansament no poden ignorar.

Endavant, doncs, amb la nostra bella tasca que, segons Maideu, «al cap i a la fi, el fons de tot aprenentatge, el fons autèntic de tota educació —i l'educació musical ben entesa i ben dirigida és una de les més completes que existeix per a la formació humana— no consisteix, simplement, a aprendre a saber coses sinó a aprendre a saber-se».

I segons Blacking, «la tasca difícil és estimar i la música és un art que prepara l'home per a aquesta tasca tan difícil».

En definitiva, i ja per acabar, diria que cal fer feina per tal que el currículum guanyi en coherència i estigui sòlidament fonamentat per tal de no caure en errors pedagògics en el cas que hi hagi manca de criteri a l'hora de fer-ne la lectura i de dissenyar el segon nivell de concreció, i que no hi hagi lloc per a possibles currículums ocults mancats de validesa pedagògica.

Potser faríem bé de revisar un currículum que, segons com, desprèn una visió global més pròpia d'un conservatori que de l'escola d'educació infantil i primària en alguns àmbits, i en d'altres queda curt.

Des d'aquí, aprofito l'avinentesa per emplaçar el Departament d'Ensenyament per tal que creï un Centre de Recursos Pedagògics especialitzat en ensenyaments musicals.

I, finalment, no vull entrar aquí en consideracions sobre la situació desigual que viu la música a les diverses escoles quant a dotació d'aules, material, professionals, horaris, etc..., temàtica sobre la qual seria convenient d'obrir un altre debat.

Abril 1999

Edicions conjuntes

ROSA SENSAT

Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
Fax: 933 017 550
E-mail:
rsensat@pangea.org

Distribució:
Triangle S.L.

Santander, 68
08020 Barcelona
Tel.: 93 305 63 55
Fax: 93 305 02 04

Llibres

Col·lecció: **Jugar i créixer**

- ***Iniciar la música a l'escola bressol.***
  A. Ribas i l'equip de l'EB Roure-Clot.
- ***Tot jugant a la cara fosca.***
  M. Bonastre, S Vega.

PVP: 900 PTA cada volum.

Llibres

Col·lecció: **Fes-me'n cinc cèntims**

Coordinació pedagògica:
M. A. Arnaus i A. Malagarriga

1. ***L'Òpera.***
   J. M. Escalona i J. Mas.
2. ***El Cant Coral.***
   J. M. Escalona i J. Mas.
3. ***La Percussió.***
   N. Fernández i M. López.
4. ***La Banda.***
   C. Belda.

PVP: 750 PTA cada volum.

Vídeos

Sèrie: **Els instruments musicals. Els nostres amics**

- Instruments de corda:
  Guitarra, violí i piano.
- Instruments de vent:
  Clarinet, trompeta i orgue.
- Instruments diversos:
  Percussió, veu i orquestra.

Sèrie produïda amb
Metròpoli vídeo-films.
Realitzador: A. Corominas.
Guió: Rosa Murtra
Format: VHS. PVP: 2.900 PTA/u

L'article recull una experiència duta a terme a un IES, amb la finalitat de sensibilitzar els nois i noies sobre els valors de la solidaritat a través de diferents àmbits com: comerç just i consum responsable, la setmana dels valors i la setmana del voluntariat social.

Una experiència d'educació en valors

Anna Casals
Irene Monferrer
IES Joan d'Àustria

Solidaritza't

L'IES Joan d'Àustria posa en marxa el programa

«SOLIDARITZA'T»

amb la finalitat de:

Sensibilitzar sobre l'exclusió social.
Presentar els valors de manera pràctica.
Conèixer les respostes solidàries que dóna la societat.

Participa-hi!!!!!!

Aquesta era la crida amb què s'animava els diversos estaments del centre a compartir un projecte comú que estava previst

que durés tot el segon trimestre del curs 1997-98.*

Reflexió prèvia

D'acord! Hem d'introduir el tema a classe, ho hem de fer curricularment i extracurricularment, i de manera dinàmica... però, sobretot, no ens hem de quedar en el pla teòric. Passar a la vivència, apropar la marginació a l'alumnat havia de ser, també, una de les nostres fites.

* En aquells moments encara no estava plenament implantada la reforma, i és per això que apareix l'ESO i el BUP.

Comerç just i consum responsable

El programa *Solidaritza't* es va posar en marxa a partir del tema del comerç just que es va treballar amb material editat per Intermon.

Els objectius eren:

- Conèixer, mitjançant una realitat concreta, la situació d'injustícia en la qual viuen moltes persones.
- Reflexionar sobre la desigualtat entre aquesta realitat i la nostra.
- Prendre consciència de la relació existent entre consumidor i medi ambient, salut, qualitat de vida... a fi de formar consumidors crítics.
- Relacionar consum responsable amb

alternatives com el comerç just i solidari.
- Potenciar actituds de cooperació i solidaritat.

Tots els tutors de 1 r i 2n d'ESO, com també el professorat de religió i ètica de BUP, van dedicar bona part dels mesos de gener i febrer a presentar a classe tot de qüestions relacionades amb aquest tema.

A ESO, es parlà de la història d'en Kevin, un nen africà de Costa d'Ivori, la família del qual viu del cacau. A més de comptar amb material per a la reflexió, el tema s'introduí a partir d'un vídeo que resultà molt motivador.

Pel que fa a BUP, els alumnes de 1r, com a síntesi de tot el treball fet, van escriure un manifest que es va distribuir durant la Jornada de Cloenda, a més de fer-lo públic en un gran cartell que presidia una de les exposicions.

També durant la Jornada de Cloenda, es va instal·lar una parada amb productes de comerç just que ens va cedir Setem, una entitat de voluntariat que desenvolupa projectes al Tercer Món.

Cafè, xocolata, cacau i peces d'artesania van ser molt apreciats pels alumnes que, a més d'adquirir-les, tenien l'oportunitat d'escoltar uns companys que els explicaven els avantatges d'aquests productes i d'aquest tipus de compra.

La setmana dels valors

Del 2 al 6 de febrer, es va demanar a cada professor del centre que dediqués una hora de la seva classe a parlar d'un valor. El tema es va escollir d'acord amb les preferències del professor o per la relació del valor amb l'assignatura impartida.

La participació fou notable. Alguns cursos, especialment de 1r de BUP, van comptar amb 6 o 7 professors que van parlar sobre diferents valors. Es tractava simplement d'iniciar la classe tot dient: «Avui parlarem sobre el valor de.....».

Hi va haver aportacions realment interessants:

- El professorat de física i química va relacionar l'austeritat amb l'estalvi de recursos naturals (energia, etc).
- A literatura catalana, i aprofitant els textos del programa, es va parlar de solidaritat i exili.
- Des de literatura castellana, a propòsit d'una obra de Valle-Inclán, es va tractar sobre la justícia social.
- A ciències naturals, es va treballar el valor de l'ecologia.
- Des de música, el de la sensibilitat.
- Etc.
- Els valors presentats des de les diferents assignatures i crèdits van ser: alegria, austeritat, bellesa, coherència, ecologia, justícia, pau, respecte, responsabilitat, sensibilitat, sinceritat, solidaritat i tolerància

D'una manera o altra, i amb la col·la-

boració de tots, a l'institut es va sentir parlar de valors.

Alguns grups, com a resultat del treball fet, van sintetitzar la seva reflexió en uns papers format quartilla que van ser exposats el dia de la cloenda. Hi havia definicions i pensaments molt interessants.

La setmana del voluntariat social

Un cop acabada la introducció dels valors a classe, vàrem continuar treballant el mateix tema, però fent-ne una presentació vivencial.

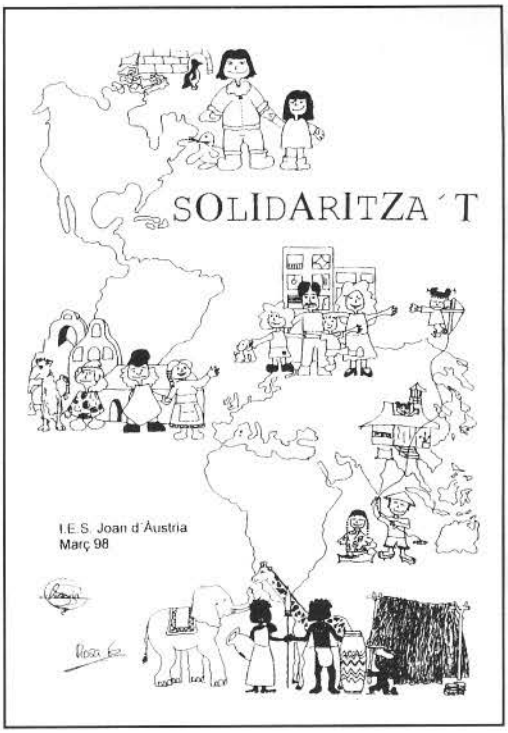
Una manera pràctica de viure els valors és, sens dubte, el voluntariat social.

I, què és un voluntari social? Doncs, qui:

- Fa un servei sense rebre remuneració a canvi.
- A favor d'un col·lectiu de persones marginades.
- Des d'una associació.
- Lliurement, sense coacció externa.

Mitjançant uns cartells penjats als passadissos i a les aules, es va demanar que tots els alumnes que participessin en alguna ONG ho comuniquessin a les coordinadores del programa.

El dimecres 11 de febrer, uns voluntaris de l'ONG «XXI solidari» van fer una xerrada per informar-nos sobre els objectius i les activitats de la seva entitat.



Durant una hora, cada nivell de cursos va tenir l'oportunitat de comprovar la satisfacció que aquests voluntaris sentien per la tasca duta a terme. Unes diapositives il·lustratives i un animat col·loqui van cloure aquesta iniciativa.

Ens van presentar tres projectes a dur a terme a Guatemala:

- Material per a una escola.
- Conducció d'aigua fins a la comunitat.
- Edició d'un diari en la llengua autòctona.

Per votació de tot l'alumnat del centre, es va decidir donar suport al de la conducció d'aigua, valorat en 125.000 ptes.

Jornada de cloenda

El dimecres 18 de març fou un gran dia!

Després de l'esbarjo, es van aturar les classes i tothom va participar en els actes de la jornada.

L'itinerari solidari ens donà l'oportunitat de veure què s'havia fet durant el trimestre (exposicions...), de participar en jocs solidaris, de comprar productes de comerç just i artesania i pastissos confeccionats per l'alumnat mateix.

S'organitzà, també, una taula rodona amb representants de diferents associacions de voluntariat del barri i es lliurà a l'associació apadrinada una caixa plena de records per als nens de Guatemala (fotografies nostres, postals de Barcelona, algun ninot del Barça, etc.).

El dinar també fou solidari perquè cadascú va comprar un tiquet-donatiu (500 ptes) i, a més, va portar un plat amb la seva especialitat culinària. Alumnat i professorat, així com alguns pares i mares de l'AMPA, vàrem fruir d'un deliciós dinar en un improvisat «restaurant» muntat al laboratori de ciències naturals.

Vàrem editar una revista que recollia tot el treball fet durant el trimestre.

A la tarda, les escoles del barri van ser convidades a visitar l'exposició i, al vespre, es va organitzar una conferència per als pares sobre «El voluntariat social: una opció engrescadora», a càrrec del president de la Federació Catalana de Voluntariat Social.

Tot plegat va resultar motivador i —pensem i esperem— que molt educatiu.

L'article planteja alguns interrogants que preocupen, sobre el «Treball de recerca» al batxillerat i apunta reflexions i enfocaments sorgits de la pròpia pràctica de docent.

És possible fer un treball de recerca al batxillerat?

Pilar Reverté
Coordinadora de batxillerat a l'IES Ventura i Gassol

Recerca i innovació educativa es donen la mà, són dos termes indestriables l'un de l'altre. Molts professionals en els diferents nivells educatius fa anys que fan treballs de recerca amb el seu alumnat, perquè ja van descobrir que, ben fet, és una manera de treballar engrescadora i d'aplicació de variats recursos intel·lectuals i manuals. La novetat, doncs, no és el treball de recerca, sinó la normativa del nou batxillerat, que l'imposa com a obligatori per a tot l'alumnat i, per extensió, a tot el professorat.

Val a dir que la normativa n'estableix els trets principals, però deixa d'altres qüestions perquè cada centre les organitzi lliurement adaptant-se al seu propi projecte educatiu, projecte curricular i, en definitiva, a les característiques de l'alumnat de cada centre. És cert que aquesta llibertat per

organitzar-se en un moment d'incorporació dels centres al nou sistema educatiu, a més de les novetats del sistema, pot comportar un cert neguit per al professorat, que no sap ben bé a què s'enfronta ni té clar com resoldre totes les qüestions plantejades.

Una de les primeres inquietuds que sorgeixen quan s'ha d'iniciar la tutoria del treball de recerca és si realment es pot fer un treball d'investigació al batxillerat. I, de seguida, apareixen altres interrogants importants, com ara concretar el marc horari, els espais i el com, és a dir, definir la tasca del tutor/a i els possibles temes que s'hauran de treballar.

La resposta a la primera pregunta, és a dir, si es pot fer un treball de recerca, dependrà, evidentment, del que s'entengui sota el concepte de recerca. Si s'entén fer unes investigacions que portin a descobrir alguna cosa important o a arribar a unes conclusions realment innovadores, la qual cosa ben just s'aconsegueix en algunes tesis doctorals, sembla obvi que aquests objectius no es podran assolir amb alumnes de batxillerat, ni per nivell, ni per temps, ni per recursos. Ara bé, defensar aquesta visió del treball de recerca pot conduir a desmerèixer la qualitat de les feines i que els tutors mateixos no es prenguin seriosament aquest treball; que, per diverses raons, el centre no s'hi impliqui, o que no s'hi posin els recursos ni per fer l'orientació als alumnes, ni perquè el professorat pugui fer-ne el seguiment. Llavors, vet aquí que tindrem un treball de recerca convertit en un pur tràmit que, naturalment, no servirà per res ni motivarà ningú. I tot aquells que, sense ser amants del sacrifici ni de la pèrdua d'hores, sí que ens agrada ensenyar i aprendre, haurem perdut una oportunitat per aconseguir aquests dos objectius d'un cop.

Si el treball de recerca s'entén, però, com l'aprenentatge d'un mètode rigorós d'investigació, amb l'ús seriós de diferents tècniques i responent a un plantejament lògic i a un desenvolupament responsable, llavors no sols es podrà fer un treball de recerca, sinó que els resultats poden ser molt positius.

Respondre «quan» i «com» és una mica més complicat. Cada centre haurà d'arribar a un conjunt d'acords respecte dels recursos horaris i organitzatius i haurà de plantejar les estratègies perquè es pugui fer una orientació adequada a l'alumnat i una tutoria digna. Per intentar resoldre aquestes qüestions segurament cada centre buscarà experiències d'altres centres, la qual cosa pot ser força positiva sempre que es tingui en compte que el que per a un centre és solució, no ho és necessàriament per a un altre, atès que varia no sols l'alumnat, sinó també el professorat i, en general, la dinàmica de centre.

Serà important, a l'hora d'establir acords, procurar que aquests siguin més per consens que no pas per majoria de claustre: no és possible tirar endavant un projecte, per més meravellós que sembli, si no hi ha consens. Per tant, val més anar a poc a poc i anar assentant acords, és a dir, construint, que no pas haver-se de replantejar qüestions que s'han volgut imposar .

Referent a «com» dirigir el treball, apuntaríem que una investigació es caracteritza per la definició d'un mètode de treball i per la rigorositat i seriositat en l'aplicació de tècniques. I això, que és el principal objectiu a transmetre a l'alumnat, no cal que es faci a través d'un objecte d'estudi massa complicat, ni requereix aplicació de moltes tècniques ni, tan sols, cal que siguin de les més avançades. Tampoc no s'ha de caure en l'extrem contrari, és a dir, a plantejar un treball repetitiu o amb objectius massa simples. Es tracta de trobar, diríem, el punt d'equilibri.

Per iniciar la tasca de recerca es pot seguir un planteig clàssic: establir una hipòtesi i/o plantejar-se uns objectius, utilitzar una bibliografia general i fer-ne un estat de la qüestió i una ubicació del problema o objecte d'estudi i, posteriorment, marcar una metodologia que ens ha de servir per a la comprovació o refutació de la hipòtesi formulada o dels objectius marcats. La metodologia i les tècniques han d'estar d'acord amb la hipòtesi i han de seguir els passos lògics per a la comprovació de cadascuna de les parts que la componen.

Una vegada fet això, es pot definir ja un índex provisional que marcarà els apartats del treball i que ha de seguir el mateix ordre lògic (apartats) que s'hagi determinat per a l'anàlisi i comprovació de la hipòtesi.

Cadascun d'aquests apartats de l'índex provisional, a partir d'ara, funcionarà com a compartiments en els quals l'alumnat anirà encabint la informació (analitzada, contrastada, etc.) que, junt amb la seva anàlisi, permetrà formular unes conclusions.

Aquesta manera de treballar, molt estructurada i fàcil de seguir per a l'alumnat, també facilita la tasca del tutor, ja que pot veure materialment com el treball es va construint. I no oblidem que si del que es tracta és d'aprendre un mètode, és a dir, un procés, el seguiment d'aquest procés ha de tenir un pes fonamental per a l'avaluació.

A més, sigui quin sigui el tema treballat, l'esquema metodològic pot ser el mateix; per això pot resultar molt més creatiu i motivador iniciar-se en temes interdisciplinaris o endinsar-se en temàtiques diferents de les tradicionals, fugint de temes repetitius... i tampoc no es requereix que el professorat sigui especialista dels temes a dirigir, sempre, és clar, que s'emmarquin dins de la seva àrea.

El que variarà seran les tècniques emprades: les fitxes de lectura, per exemple, és una tècnica molt usual que facilita l'anàlisi, el contrast d'informació i les cites posteriors en la memòria escrita, i que és aplicable a tota mena de treballs de qualsevol àrea, si es parteix de la necessitat de situar el tema, és a dir, de fer un estat de la qüestió previ. D'altres tècniques dependran més de la tipologia del treball, dels objectius o hipòtesis suposades. A tall d'exemple, es poden citar algunes de les tècniques més usuals: taules d'observació i sistematització de dades (qualitatives i quantitatives), a partir de les quals es pot fer l'anàlisi i la comparació que permetrà

treure conclusions. De vegades, per fer l'anàlisi i la comparació, caldrà utilitzar l'estadística i, per a la seva representació, s'elaboraran diferents gràfics. Les fitxes de catalogació o les tècniques audiovisuals per enregistrar informació (vídeo, fotografia...), així com l'ús de la informàtica seran també d'ús habitual, mentre que el qüestionari, l'enquesta i l'entrevista seran tècniques potser més utilitzades en les ciències socials.

L'important, però, és la seriositat en l'aprenentatge i no una cursa per aplicar com més tècniques millor. Per això és preferible treballar objectius assolibles i tècniques correctament utilitzades, encara que no sembli, a cop d'ull, un gran tema.

És important dirigir treballs on alumne i professor es puguin sentir còmodes, no tant pel fet que es conegui d'entrada el tema com pel fet que hi hagi un interès per les dues parts. Cal tenir clar que si el tema es planteja com a problema la recerca no serà mai còmoda. En començar, segurament ens sentirem més a gust amb el que hem esmentat com a temes clàssics però, poc a poc, nosaltres mateixos anirem proposant temes diferents i anirem construint el nostre propi mètode. És important, també, tenir clar que el rol del professor/tutor és dirigir més que no pas fer, plantejar problemes més que no pas resoldre'ls; és a dir, ensenyar l'alumne a caminar sol.

Si cada centre estableix els recursos i les estratègies adequades per fer una bona tutorització i aquesta s'acorda de manera consensuada, llavors el treball de recerca pot arribar a ser una de les tasques més motivadores i profitoses, tant per a l'alumnat com per al professorat. Per a l'alumnat, perquè gaudeix del luxe de tenir un professor/a que li dirigeix una tasca personalment —o quasi— i perquè estudia i aprofundeix un tema que l'interessa i que el pot ajudar a vertebrar diferents coneixements i habilitats, tot contribuint a desenvolupar la seva autonomia; per al professorat, perquè té l'oportunitat de dirigir alumnes motivats i perquè també hi pot aprendre, atès el caire creatiu que pot impulsar.

Al principi por, després orgull!

Al principi, quan sentia parlar del treball de recerca, em semblava una cosa molt llunyana, encara que de mica en mica em vaig adonar que allò que semblava tan llunyà i que em feia una mica de por, ja que semblava gairebé com una tesi doctoral, ho hauria de fer a l'any següent.

A finals de primer de batxillerat van començar a donar-nos la informació necessària per fer aquest treball. El més complicat, per mi, va ser escollir un tema que m'agradés i amb el qual pogués fer un treball original i més de camp que no pas teòric. Per això, tenir un professor tutor del meu treball em va ajudar molt, tant per escollir el tema, com per després enfocar-lo i guiar-me en les investigacions que, més tard, hauria de fer.

Mentre vas fent el treball, hi ha alts i baixos en què o bé estàs molt convençuda i contenta amb el teu treball, o bé et sents insegura i amb dubtes sobre si el podràs dur a bon terme o no. Encara que en aquests moments no ho passis gaire bé, en conjunt fer el treball de recerca és una bona experiència on, a més d'aprendre molt sobre el tema en qüestió, també aprens molt a moure't per biblioteques, hemeroteques, institucions oficials, associacions, etc.

Durant el temps que has de fer el treball i a més portar les classes, estàs molt *agobiada,* però un cop l'has lliurat et quedes més tranquil·la. A nosaltres ens van posar la data de lliurament per al gener, i això que al principi ens semblava tan malament, al final ho vam agrair, perquè portar les dues coses alhora és molt difícil.

Aquest treball, que fa una mica de por, si el comences aviat i el portes amb interès, pots arribar a fer-lo molt bé.

Luz San Miguel Amigo
2n btx - IES Ventura Gassol

Jo, abans de fer el treball de recerca, tenia la impressió que seria una experiència innovadora per a mi, perquè no es tractava com la majoria de treballs que havia fet fins aleshores, és a dir agafar una enciclopèdia i copiar. Era un treball de «recerca», és a dir, més teu. Alhora, però, pensava que no sabria pas com sortir-me'n i, a més, no sabia quin tema triar.

Tanmateix, a la fi vaig trobar un tema que m'agradava de veritat. D'aquesta manera et sents més motivat, t'ho passes més bé i, per tant, et surt millor. És cert que no és gaire fàcil, tot i així sempre pots trobar recolzament en el professor que et porta el treball.

S'ha de dir que amb aquest treball hi trobes avantatges i inconvenients. Per una banda requereix dedicació, així que s'emporta temps d'estudi de les matèries del curs. La recerca de matèria o informació per al treball també pot resultar difícil. Però per una altra banda, hi aprens moltes coses noves: metodologia, tractament de la informació, conceptes, etc., que de segur que et seran útils de cara al futur.

Àngela Lluch Gracia
2n btx- IES Ventura Gassol

Bibliografia

ALVAR, Julio. *Etnología (Método y pràctica).* Zaragoza: Guara editorial, 1981.

ARNAU GRAS, Jaume. *Metodologies quantitatives en la investigació psicològica.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

BLANCHET, et al. *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Narcea, 1989.

CABO, Isabel de. *Metodologia en les ciències socials i humanes.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

CARDOSO, Ciro, F. S.; PÉREZ BRIGNOLI, H. *Los métodos de la historia. Introducción a los métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social.* Barcelona: Crítica, 1981.

CARRERAS PANCHÓN et al. *Guía práctica para la elaboración de un trabajo científico.* Bilbao: Universidad de Salamanca. Citape, 1994.

CASAS AZNAR, F. *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales.* Barcelona: Biblioteca universitaria PPU, 1989.

DESANTES-GUANTER, J. M.; LÓPEZ, J. *Teoría y técnica de la investigación científica.* Madrid: Síntesis, 1996.

ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* Barcelona: Gedisa, 1998.

ITURRATE, G. et al. *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats.* Barcelona: Graó, 1996.

MARDONES, J. M.; URSÚA, N. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.* Barcelona: Fontamara, 1982.

PADUA, Jorge et al. *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales.* México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PÉREZ, RIART, SERRABONA. *El tractament de la Informació. Mòduls de tècniques d'estudi*, núm. 3. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departa-ment d'Ensenyament, 1993.

PUIG, Irene de. *Los procedimientos.* Barcelona: Octaedro, 1993.

PLUMMER, Ken. *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista.* Madrid: Siglo XXI, 1989.

POLA, Ana. *Matemáticas en sondeos y sistemas electorales.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1993.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUD, Luc. *Manual de recerca en ciències socials.* Barcelona: Herder, 1997.

ROMANO, David. *Elementos y técnica del trabajo científico.* Barcelona: Teide, 1987.

DEL RINCÓN IGEA, Delio. *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

SIERRA BRAVO, R. *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica.* Madrid: Paraninfo, 1995.

SPIEGEL, Murray R. *Estadística. Teoría y 875 problemas resueltos.* Madrid: McGraw Hill, 1982.

NOVETATS

Feina d'educar

Relats sobre el dia a dia d'una escola

Josep M. Puig Rovira
Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1998
Edicions 62 - Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat, 341

Feina d'educar pretén descriure la quotidianitat de l'educació en valors en una classe de primària. Vol mostrar per què l'educació moral es fa per tot arreu i en tot moment, per què els valors s'aprenen com per osmosi en el dia a dia del treball i la convivència en una aula. El que presenta l'obra són els resultats d'un treball etnogràfic d'un any de duració. I en la manera de presentar-los es barregen la descripció, la narració i la reflexió.

La nova biblioteca escolar

Mònica Baró, Montserrat Fonoll, Montserrat Gabarró, Carme Homs, Assumpció Lisson (coord.), Teresa Mañà, Concepció Martínez (coord.), Pau Raga

Edicions 62. Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat, 342

Aquest llibre pretén contribuir a la millora de l'educació aportant una experiència sobre lectura avalada pel temps i en procés de canvi, ara obligat per aprofitar les recerques de les noves tecnologies, i oferint els mitjans adequats per a l'organització de la biblioteca escolar, eina imprescindible en el procés educatiu.

ROSA SENSAT

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
http://www.pangea.org/rsensat

Edicions 62

Peu de la Creu, 4
08001 Barcelona
Tel.: 93 443 71 00

Llegir i escriure per viure*

Jaume Cela

Necessitem saber llegir per assabentar-nos del que passa al món. I per trobar el número de telèfon a una guia. I per saber com es programa un vídeo. I per emocionar-nos davant d'un poema. I per identificar-nos o per rebutjar el comportament d'un personatge novel·lesc. I per conèixer els components d'un medicament, no sigui cas que ens mati. I per preparar un plat que ha de sorprendre els convidats a sopar. I... Podríem allargar la llista pàgines i pàgines.

Escrivim per recordar el que hem de comprar a la plaça. I per comunicar-nos amb un amic que està molt lluny d'on som nosaltres. I per entendre què redimonis ens passa. I per etiquetar els pots de la cuina. I per presentar un currículum. I per avisar la dona que arribarem més tard. I per omplir les dades d'un taló bancari... També podríem allargar la llista pàgines i pàgines.

* FONS I ESTEVE, Montserrat. *Llegir i escriure per viure: alfabetització inicial i ús real de llengua escrita a l'aula.* (IV Premi a la Recerca Pedagògica de la Fundació Enciclopèdia Catalana). Barcelona: La Galera, 1999 (Deixeu-los llegir).

Resumim: llegim i escrivim per viure.

Justament aquest és el títol del llibre de Montserrat Fons i Esteve que ha publicat la Galera i que va obtenir el IV Premi a la Recerca Pedagògica que convoca la Fundació Enciclopèdia Catalana.

Confesso que he llegit aquesta obra com una novel·la o com un poema. Amb la mateixa passió i sense poder deixar-lo per a l'endemà. Arrossego son no per culpa, sinó gràcies a aquesta lectura. I si una prova indiscutible de l'eficàcia d'un llibre és la invitació a una relectura, tornaré a llegir-lo per tornar-hi al cap d'un temps.

Hi ha llibres que són massa teòrics, que fan que el mestre-lector —o la mestra-lectora— digui allò de: Està molt bé, però el que proposa l'autor està molt lluny del món de l'escola. N'hi ha que són relats d'experiències molt interessants, però el mateix mestre-lector troba a faltar la fonamentació teòrica. El llibre de Montserrat Fons té un cos teòric ben sintetitzat i és, alhora, el relat d'una experiència atresorada al llarg dels anys de pràctica com a mestra de parvulari i de cicle inicial, etapes clau per assegurar la formació d'un bon lector i d'un bon escriptor, sobretot si entenem per bon lector i bon escriptor aquell que escriu i llegeix per viure.

Els que coneixem la trajectòria de l'autora no ens sorprèn gota el resultat òptim del llibre que presento, amb una interrelació teoria i pràctica d'una eficàcia extraordinària. Montserrat Fons —i ella sabrà perdonar-me la meva admiració desvergonyida— és una sàvia discreta —no distreta, com resa el tòpic quan parla de savieses— que sap partir de les necessitats dels seus alumnes —afortunada canalla— i que sap enlairar-se pels camins de les diverses teories que expliquen què redimonis vol dir llegir i escriure per acabar aterrant altra vegada al món de l'escola per, d'aquesta manera, servir millor a qui s'ha de servir.

El llibre està estructurat de la manera següent: S'inicia amb una introducció que situa els objectius de l'obra. Després hi ha un marc teòric que recull les últimes aportacions sobre la lectura i l'escriptura, a més de concretar la teoria sobre l'aprenentatge que contextualitza les seves afirmacions. La segona part exposa els components de la interacció pedagògica i acaba amb un seguit de propostes d'activitats d'aula.

És en aquesta tercera part on trobem afirmacions que seran polèmiques, com la defensa que fa de la lletra de pal. I és també en aquesta part on trobem la mestra que dubta, reflexiona i pren decisions per avaluar-les després i modificar tot el que convingui.

El llibre s'acaba amb un capítol molt breu de conclusions. No puc evitar copiar unes paraules de l'autora que expliciten la intenció principal que l'ha portada a escriure aquesta obra: «En el fons, darrere de cada grup d'infants que avança en l'alfabetització neix la confiança que sabran llegir aquest món i en podran escriure un altre».

Algú pot creure que el llibre té interès per a tots aquells que treballen amb els més petits. Seria una conclusió equivocada, perquè seguint el relat de la mestra podem extraure lliçons que poden servir per a qualsevol cicle educatiu, fins i tot l'universitari, perquè el professor universitari també té encomanada la missió d'ensenyar i d'educar. No peco d'exagerat quan afirmo que aquest llibre hauria de ser llegit per tothom, per tots els que estem a l'escola, sigui quina sigui l'etapa on treballem i per tots aquells que volen ser mestres.

I acabo aquí, perquè vaig a començar una altra vegada l'apassionant aventura que ens presenta aquesta dona sàvia i discreta.

NOVETAT

La història de la vida de les plantes amb flor

Núria Lacasa, Carina Pasqual,
Rosa M. Tarín
Colección «Dossiers Rosa Sensat», 59
164 pàg. PVP: 2.400 PTA

Aquest llibre ofereix al professorat de l'etapa d'educació infantil una proposta globalitzada de descoberta i aprofundiment de les plantes amb flor. Interrelaciona els diferents continguts de totes les Àrees del Currículum i els Eixos Transversals, especialment l'educació ambiental.
És el fruit de la investigació i de la reflexió del treball quotidià d'un grup de mestres d'aquesta etapa. Presenta una concepció innovadora de com ajudar als infants de les nostres escoles a conèixer i a estimar el món que l'envolta, a interpretar-lo i a actuar de manera responsable.

ROSA SENSAT
A. M. Rosa Sensat
Av Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org

Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Un dia en la vida d'un nen. Una vida en la nostra vida: materials didàctics destinats al segon cicle d'ESO. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1999 (Finestra oberta; 9)
Conte: 1 quadern del professor; 1 quadern per a l'alumne; 1 vídeocassete

Evaluar la participación en los centros educativos. Juan Bautista Martínez Rodríguez (coord.). Madrid: Escuela Española, 1998 (Didáctica y pedagogía)
Extracte de l'índex:
Democracia, poder, institucionalización y participación en los centros escolares: aportaciones teórico-prácticas; La participación del alumnado varia en función de las áreas y el tipo de centro; Encuentro y desencuentro en los consejos escolares; Cómo participa el alumnado en el centro y en el aula; El poder en el aula: lugares y palabras; La democracia formal: participación y currículum en el aula; La participación del alumnado de secundaria en el consejo escolar

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.* Barcelona: Ariel, 1999 (Ariel Practicum)
Extracte de l'índex:
La formación para el trabajo; La ciudadanía y la nación; La escuela y la lengua romaní; La familia y la infancia: el linaje y la itinerancia, la custodia de los niños; El pueblo gitano como etnia; La crisis de la convivencia; La experiencia escolar; La forma de escolarización: de la exclusión a la segregación

FONS ESTEVE, Montserrat. *Llegir i escriure per viure: alfabetització inicial i ús real de llengua escrita a l'aula.* Barcelona: La Galera, 1999 (Deixeu-los llegir)
Extracte de l'índex:
Concepte de la lectura i escriptura; Teoria de l'aprenentatge des de la concepció constructivista; Usos de la llengua escrita; Components de l'interacció pedagògica; Propostes d'activitats a l'aula: propostes

referides a l'ús pràctic, científic i literari

Formación del profesorado. Fernando Hernández (coord.). Barcelona: Praxis, 1998 (Biblioteca básica para el profesorado)
Extracte de l'índex:
Culturas escolares y retos del profesorado; Modelos de formación docente; Modalidades formativas; Formación inicial o para la profesionalización; Formación continuada; Desafíos de la educación secundaria; La sociedad de la información y la comunicación

Fites de desenvolupament del naixement als tres anys: Barcelona-Shangai, dades i avaluacions contrastades. Dolors Canals (dir.). Barcelona: Centre 0-3 de Barcelona, 1999

Informe anual 1998 sobre el racismo en el estado español. Barcelona: SOS Racismo, 1998
Extracte de l'índex:
Pueblo gitano; Política de extranjería; Agresiones racistas; Neonazismo y ultraderecha; Derechos básicos: discriminación laboral, discriminación en la vivienda, educación, sanidad, situación en las prisiones; Mujer inmigrada; El racismo y la xenofobia en los españoles

Manos cooperativas: juegos y canciones infantiles de siempre para ser siempre amigos. 4ª ed. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos de España: Seminario de Educación para la Paz, 1998.
Conté un CD amb la recopilació de 100 jocs

MORENO MURCIA, Juan Antonio; GUTIÉRREZ SANMARTÍN, Melchor. *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas.* Barcelona: Inde, 1998 (Actividades acuáticas)
Extracte de l'índex:
Programa de actividades acuáticas: ámbitos de aplicación; Análisis de la motricidad acuática: desarrollo motor en el agua; Proceso de enseñanza y aprendizaje de las actividades acuáticas educativas; Recursos de enseñanza en las actividades acuáticas: el material, la ambientación, el espacio y el tiempo, el juego en las actividades acuáticas; Propuestas de un programa mototr en actividades acuáticas educativas; Hacia una enseñanza comprensiva de las actividades acuáticas educativas

Primària: L'euro i la ciutadania europea. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament: Ed. P.A.U., 1998 (La dimensió educativa de l'euro)
Extracte de l'índex:
La moneda: funció i representació de la moneda; El retard de l'euro; Una nova escala de valors; L'intercanvi; La circulació de les idees i dels béns; La Unió Europea; La diversitat dels estats membres

RUÍZ PÉREZ, José Francisco. *Sencillamente, la Unión Europea.* Zaragoza: Alcaraván, 1998 (Un Gall; 4)
Extracte de l'índex:
Qué es la Unión Europea; Las raíces del actual proceso de construcción europea; Origen y desarrollo de las Comunidades Europeas; Las instituciones que componen la Unión Europea; Las finanzas comunitarias; Cómo nos afecta la Unión Europea: la llegada del Euro, la ciudadanía comunitaria, la política exterior y de seguridad común

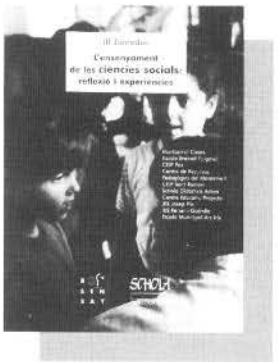
SAVE THE CHILDREN. *Cursos de formación en educación para el desarrollo.* Madrid: Save the Children (Juventud Solidaria: programa integral de educación para el desarrollo)
Extracte de l'índex:
¿Qué significa la educación para el desarrollo?; Concepto, enfoque e historia de la educación para el desarrollo; La educación como factor de desarrollo social; Por un enfoque global de los valores. Derechos humanos y educación para la paz; La educación para el desarrollo y otras educaciones

SIEDENTOP, Daryl. *Aprender a enseñar la*

Educación Física. Barcelona: Inde, 1998 (La Educación Física en... Reforma)
Extracte de l'índex:
La mejora sistemática de las habilidades educativas; La creación de las condiciones eficaces de enseñanza en educación físca; La ecología de la educaión física; Las habilidades de relaciones interpersonales en la enseñanza de la educación física; Hacia una educación física humanista: la ética en el gimnasio; Estrategias para la elaboración de programas; Convertirse en un educador profesional: aprender acerca de la escuela: la transición de estudiante a profesor; Los instrumentos para evaluar la enseñanza y sus efectos

WEINER, Gaby. *Los feminismos en la educación.* Morón (Sevilla): Kikiriki Cooperación Educativa, 1999 (Ideología, pensamiento y educación; 6)
Extracte de l'índex:
Un sentido original de lo femenino; Feminismos y educación; La erradicación de la desigualdad: las profesionales feministas y el cambio educativo; El currículo marcado por el género: la elaboración del texto; El desarrollo de una praxis feminista en la pedagogía y la investigación

NOVETAT



L'ensenyament de les ciències socials: reflexió i experiències

Montserrat Casas, Escola Bressol Puigmal, CEIP Pax, Centre de Recursos Pedagògics del Maresme I, CEIP Sant Ramon, Schola Didàctica Activa, Centre Educatiu Projecte, IES Josep Pla, IES Ferrer i Guàrdia, Escola Municipal Arc Iris
104 pàg. PVP: 750 PTA

ROSA SENSAT
A. M. Rosa Sensat
Av Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org

Aquest llibre és un recull de les experiències que es van presentar a les **III Jornades de reflexió sobre l'ensenyament de les Ciències Socials** a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Cartellera

JORNADES

VI Jornades de reflexió del grup de treball «Per una educació no sexista» de l'A. M. Rosa Sensat
«El conte de tradició oral: simbologia i altres reflexions»

Queden confirmades les dades:
dies 19 i 20 de novembre de 1999

Informació i inscripcions: **abans del 12 de novembre**
Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org

Tretzenes Jornades d'educació per la pau
dies 17 i 18 de novembre de 1999

Lloc: Aula Magna de la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB. Edifici del Teatre. Campus de la Vall d'Hebron

Organitza: Seminari Permanent d'Educadors/es per la Pau (SPEP) de la Facultat de Formació del Professorat de la UB.

Informació i inscripcions: SPEP (coord. Carme Romia)
Migdia 1211, Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
Tel.: 93 403 50 98 • Fax: 93 403 51 21
http://www.ub.es/div5/serveis.spep

CONGRESSOS

V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada
dies 25, 26 i 27 de novembre de 1999

Lloc: Palau de Congressos de València

Informació: Juan Llorens, 5, 23a
46008 València
Tel.: 96 385 35 25 • Fax: 96 384 19 37
E-mail: civa@mx3.redestb.es

IV Congrés de Mestres i Pedagogs als Hospitals
dies 18, 19 i 20 de maig del 2000

Lloc: Barcelona

Organitza: ACPEAH (Ass. Catalana de Professionals de l'Educació en l'Àmbit Hospitalari)
St. Antoni M. Claret, 167 (pavelló Sta. Victòria) • 08025 Barcelona
Tel.: 93 291 93 85

CONGRÉS

I Congrés Internacional
«Llengua, societat, ensenyament»
Alacant, dies 8, 9 i 10 de novembre del 2000

Les persones interessades a presentar una comunicació, hauran de trametre'n un resum **abans del 2 de maig de l'any 2000.**

Informació i inscripcions: Secretaria del Congrés. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Universitat d'Alacant.
Ap. correus 99 • 03080 Alacant
Tel.: 965 90 93 29 • Fax: 965 90 93 17
E-mail: LSE@ua.es • http//:www.uv.es/~iifv

FÒRUM

Festival Internacional de Televisió de Barcelona
Fòrum Mundial de la Televisió Infantil
Observatori europeu de la televisió infantil
dies 8-13 de novembre de 1999

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat

Informació: Aragó, 290-292, 5è B
08007 Barcelona
Tel.: 93 488 19 14 • Fax: 93 488 20 86
E-mail: fitb@maxmicro.net
http://www.maxmicro.net/fitb

PREMIS

IV Premi de contes curts «Comte Kurt» 1999

Les narracions han de ser originals, inèdites i escrites en català i han d'anar destinades a lectors entre els 6 i els 9 anys.

Termini de presentació: Les obres s'hauran de presentar **abans del dia 31 de desembre de 1999** a:

La Galera, S. A. Editorial
Diputació, 250 • 08007 Barcelona

Informació: La Galera, S. A. Editorial
Diputació, 250 • 08007 Barcelona
Tel.: 93 412 00 30
www.enciclopedia-catalana.com
lagalera@grec.com

II Premi Abril de narrativa per a joves 2000

Podran participar-hi escriptors i escriptores de qualsevol nacionalitat, amb obres originals, inèdites i destinades a lectors entre els 12 i 16 anys.

Termini de presentació: **abans del 10 de gener del 2000**

Informació: La Galera, S. A. Editorial
Diputació, 250 • 08007 Barcelona
Tel.: 93 412 00 30
www.enciclopedia-catalana.com
lagalera@grec.com

NOVETAT

Avaluar per construir

Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola

M. Dolors Areny i Cirilo
Eumo Editorial / Associació de Mestres Rosa Sensat
Col·lecció "Documents", 30
208 Pàg. PVP: 1.975 PTA

Avaluar per construir pretén promoure la participació dels equips docents en una avaluació interna de la situació sociolingüística de l'escola i en l'elaboració d'un projecte per millorar el procés de catalanització de la institució escolar. Després d'unes breus reflexions sobre la situació de la llengua catalana a Catalunya i dels raonaments bàsics que han servit per dissenyar aquesta proposta, es presenten els instruments que han de servir per a diagnosticar la situació de l'escola i intervenir per canviar la realitat escolar.

El llibre, que va obtenir el premi Baldiri Reixac 1997-98 als mestres i als professors, és fruit del treball que, durant uns quants anys, l'autora ha fet amb equips docents de diverses escoles, i ha de permetre que els ensenyants se sentin motivats per descobrir noves possibilitats d'enriquiment personal, cultural i professional.

ROSA SENSAT

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
http://www.pangea.org/rsensat

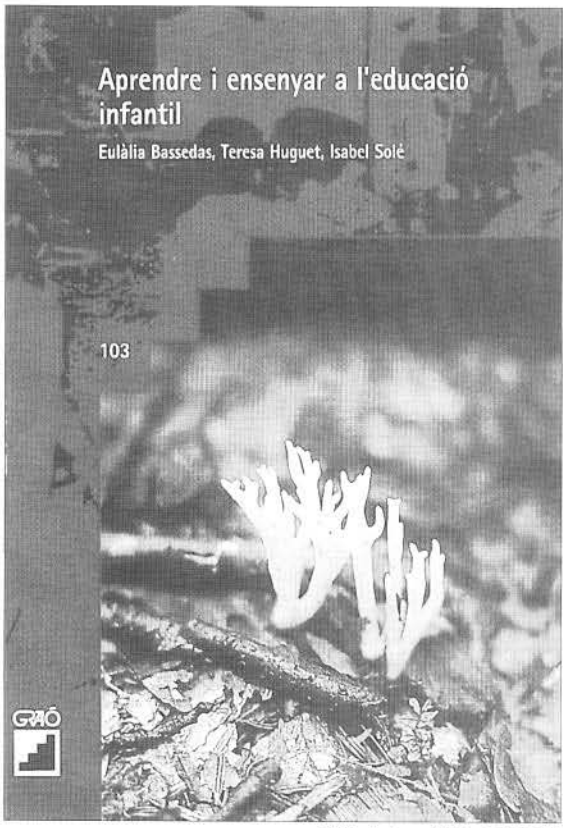
Eumo 1979 1999 Editorial
20 ANYS

Has vist aquest llibre de Graó?

• Aprendre i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especifitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...



389 pàgines PVP: 3.995 PTA

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

GRAÓ C/ Francesc Tàrrega, 32-34 08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació, truqueu al Tel. (93) 408 04 64

Butlleta de subscripció

PERSPECTIVA ESCOLAR

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. (93) 237 07 01
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

- **Estudis:** _____
- **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públic ☐ Privat ☐ Concertat ☐

Et subscrius a ***Perspectiva escolar*** per a l'any 1998 (10 números)
Preu soci/a: **6.100 PTA.** Preu no soci/a: **6.780 PTA**
Preu ex.: **750 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat adjunt a la butlleta ☐
Per domiciliació bancària ☐

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

_____

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat	Oficina	DC	Compte/llibreta

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista ***Perspectiva escolar.***

Signatura del titular

RESPOSTA COMERCIAL

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

NO NECESSITA SEGELLS

Franqueig a destinació

Associació de Mestres Rosa Sensat

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

Si aquesta és la imatge més propera que tens de la natura, val més que t'acostis a l'exposició "Parcs naturals, més enllà dels límits" al Palau Robert.

La natura és diversió però, sobretot, és un bé que cal respectar, conservar i millorar per gaudir-ne així en tota la seva intensitat. Del 6 d'octubre al 30 de juny, al Palau Robert de Barcelona, podràs descobrir el passat, el present i el futur dels nostres espais naturals protegits. Una exposició que et donarà la imatge d'una natura que va més enllà de tot el que coneixes. T'hi esperem.

Generalitat de Catalunya

Amb la col·laboració de:

gasNatural

elPeriódico

www.gencat.es/probert

Si el servei que li presentem *s'examinés...*

...es mereixeria *un 10*

SERVEI EXCLUSIU PROFESSORS

Una ***oferta única de Banesto*** que ofereix als professors les solucions idònies a totes les seves necessitats de finançament, estalvi i previsió, i que té en compte fins a l'últim detall per facilitar-li al màxim el dia a dia.

Sol·liciti informació a qualsevol oficina Banesto.

Truqui'ns al **902 30 71 30** i li direm quina és l'oficina més propera a casa seva. L'atendrem amb molt de gust.

http://www.banesto.es

Banesto