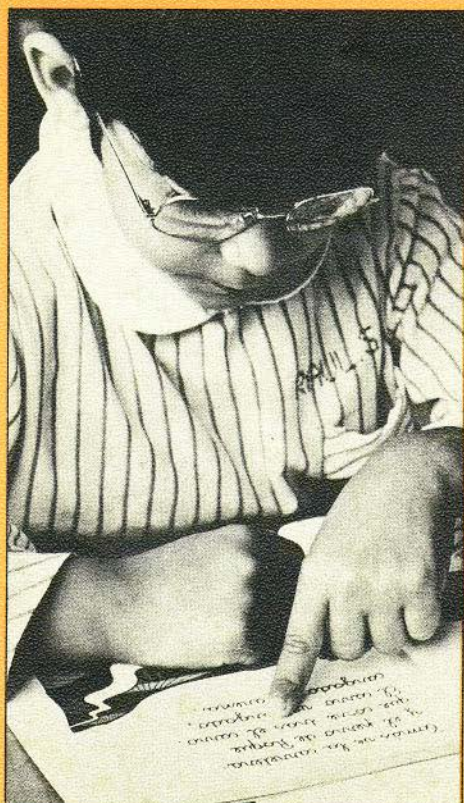


PERSPECTIVA ESCOLAR 38

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1979

DIFICULTATS DE LLENGUATGE



| | |
|---|-----------|
| INDEX | |
| EDITORIAL | 1 |
| DIFICULTATS DE LENGUATGE | |
| 1. UNA VISIÓ GENERAL DELS TRASTORNS DEL LENGUATGE, pel Dr. Josep M. Vendrell | 2 |
| 2. DIFICULTATS DE LECTURA, per Rosa Boixaderas | 7 |
| 3. DIFICULTATS EN EL LENGUATGE ESCRIT, per Pia Vilarrúbies | 11 |
| 4. QUÈ FAREM AMB LES «FALTES D'ORTOGRAFIA?», per Marta Mata i Garriga | 18 |
| 5. EL PROBLEMA DE LA LECTURA, per Ramon Canals | 23 |
| 6. ELS PROBLEMES LINGÜÍSTICS DEL NOI QUE ACABA L'EGB EN UNA ESCOLA DE BARRI, per Jaime Funes i Carmen Romero | 27 |
| EXPERIÈNCIES ESCOLARS Folklore a l'escola | 31 |
| DIDÀCTICA «El joc sensorial» | 37 |
| DE 0 A 6 ANYS | 42 |
| DE TRASCANTÓ | 46 |
| INFORMACIONS I COMENTARIS | 49 |
| BIBLIOGRAFIA | 55 |
| COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS | 57 |
| <p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p> | |
| <p>Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maqueta: Joan Grau Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 175 ptes. Subscripció anual: 1.400 ptes.</p> | |

38

UN MAL COMENÇAMENT DE CURS...

Milers i milers de persones s'han manifestat i han cridat durant tot el mes de setembre en la dura lluita contra la reducció de les places dels mestres estatals que el Ministeri imposava. Les planificacions elaborades pels Ajuntaments, Delegació i Inspecció no han estat considerades oportunes per un Ministeri que ha demostrat clarament el seu desinterès per una política de millorament de la qualitat d'ensenyament i de prestigi de l'actual Escola Estatal, fins al punt de considerar-nos provocativament privilegiats pel nombre d'escoles privades que tenim a Catalunya.

S'ha cridat, s'ha cridat molt i amb ràbia, amb un terrible sentiment d'impotència, en català i en castellà, gairebé més en castellà que en català, perquè les poblacions més afectades per les rebaixes han estat precisament aquelles on es dona concentració d'emigrants i on les condicions d'escolarització són més precàries.

*«Dónde están las plazas, matarile-rile-rile,
dónde están las plazas, matarile-rilerón, pin, pon,
sólo lo sabe el ministro, matarile-rile-rile,
sólo lo sabe el ministro, matarile-rilerón, pin pon.»*

Volem els mestres necessaris!

*Ni un niño sin escuela, ni un maestro sin trabajo,
Escuela Pública y Catalana,
Otero, dimite, el pueblo no te admite.*

S'han fet assemblees, s'ha sortit al carrer, s'han parat les escoles, s'ha parat a les empreses. La resposta del poble ha estat unànime; pares, veïns, sindicats, mestres, partits, Ajuntaments i Generalitat han fet un front comú per exigir del Ministeri de Madrid les condicions que permetessin començar amb un mínim de garanties el curs i per denunciar la política d'UCD, que ha demostrat, en anar en contra de l'Escola Estatal, el seu menyspreu per la classe treballadora.

Quan surti aquesta editorial és molt possible que les escoles hagin començat i que tinguem alguns dels mestres que ens han estat negats. Les condicions, però, segur que no seran les òptimes. Amb una mica de sort ens haurem quedat igual que l'any passat.

Per l'Escola Pública que volem

Els mestres que en el marc de l'Escoles d'Estiu o en el marc de les nostres escoles, siguin estatals o no, hem anat formulant com volíem que fos l'Escola Pública Catalana i hem anat avançant en la nostra feina diària vers aquest model d'Escola Pública, gratuïta, democràtica i catalana amb un mínim de qualitat pedagògica, a la qual tenen dret tots els nens sense distinció, hem sentit aquests últims esdeveniments com un atac directe a aquest model d'Escola Pública, pel qual estem treballant. Forçosament hem hagut d'unir-nos a les lluites que en aquest setembre han volgut dir millorament o almenys manteniment de les condicions de la nostra Escola Estatal com a camí per anar avançant cap a l'Escola Pública.

La nostra veu, la nostra lluita de tots, de l'estatal o de la privada, ha estat, com dèiem a les nostres pancartes: «AMB L'ESTATAL PER L'ESCOLA PÚBLICA», contra tota norma que enforteixi la gran Escola Privada, selectiva que tots coneixem, contra els trasllats forçosos dels mestres, en fi, contra tota mesura del Ministeri que impedeixi la plena normalització de les escoles.

2 UNA VISIÓ GENERAL DELS TRASTORNS DEL LLENGUATGE

Pel Dr. Josep M. Vendrell

El tema dels trastorns del llenguatge està adquirint una actualitat cada vegada més accentuada. I això és natural en un món en què la facilitat en els mitjans de comunicació va incrementant la importància dels intercanvis entre tots els habitants del globus.

Una facilitat més gran en els mitjans de comunicació comporta un radi més gran d'acció de les persones que els fan servir. I aquest radi més gran d'acció els confereix, alhora, una autonomia més gran. Per això un dels fets que preocupen en els medis pedagògics i psicològics és la possibilitat que hi hagi problemes en la funció comunicativa dels individus i, encara pitjor, l'existència de problemes en l'aprenentatge d'aquesta funció.

Al pedagog li fa por la possibilitat que un nen de la seva classe no es comuniqui bé amb ell. Aquesta por és justificada: sense comunicació no hi ha intercanvi i, per tant, aprenentatge útil; o, almenys, el nen no aprendrà el que vol el pedagog, i el seu aprenentatge serà autònom, independent, potser anàrquic.

Això és veritat no només a nivell dels mitjans de comunicació en general, sinó també quan considerem aquest mitjà de comunicació particular, individual i específicament humà que és el llenguatge: com més facilitat tingui un individu per comunicar-se amb els altres, més gran serà el seu radi d'acció i la seva autonomia, és a dir, millor serà la seva inclusió social, la seva adaptació al conjunt i més eficaç la seva actuació a l'interior d'aquest conjunt.

Quan el pedagog s'encara per primera vegada amb el món dels trastorns del llenguatge és possible que tingui la sensació de trobar-se davant d'una espècie de galimaties de noms que no li diuen res o, encara pitjor, que el desorienten. Per això intentarem sistematitzar i classificar els conceptes sobre aquest tipus de trastorns, a fi que cada un d'ells ocupi el lloc més

correcte possible en l'esquema mental que s'ha de construir.

Però abans voldríem fer alguns advertiments:

Primer, cal que el mestre conegui l'existència dels trastorns del llenguatge i de la veu i que sàpiga que tenen possibilitats de ser corregits.

Segon, el coneixement sobre els problemes del llenguatge i la comunicació, en alguns casos, pot ser més perjudicial que beneficiós. Quan un tema important i delicat és divulgat indiscriminadament tendeix a quedar diluït, a perdre qualitat, i aquesta pèrdua de qualitat el pot convertir en perillós. El mestre, doncs, no s'ha de dedicar a jugar, més o menys inconsistentment, a metges i malalts; qualsevol pedreta en el camí pedagògic es pot convertir, en la imaginació del mestre, en una acumulació patològica que s'ha d'extirpar.

Amb això no pretenc dir simplement que cadascú ha de complir el seu propi paper, sinó que saber que hi ha trastorns del llenguatge (de l'aprenentatge, de la comunicació) dóna al mestre mal pedagog una arma poderosa per fer derivar els errors pedagògics cap al terreny no pedagògic (la psicologia, la medicina, l'ambient familiar, les neurones, la psicomotricitat, etc.).

Tercer, respecte al problema del llenguatge (com també respecte a altres problemes relacionats amb la maduració psicològica i social del nen) cal, per part del pedagog, una actitud de coneixement lúcid de la capacitat dels educands: fins on poden arribar, on hi ha la frontera entre allò que és normal i allò que és patològic. Però, el terreny del pedagog no és la patologia sinó la normalitat, i el bon pedagog ha de conèixer tots els recursos d'aquesta normalitat, que són molts i molt variats.

Ha de tenir en compte, doncs, que quan sorgeix un problema en les adquisicions del llenguatge, de la lectura o l'escriptura, sovint els recursos normals del nen el por-

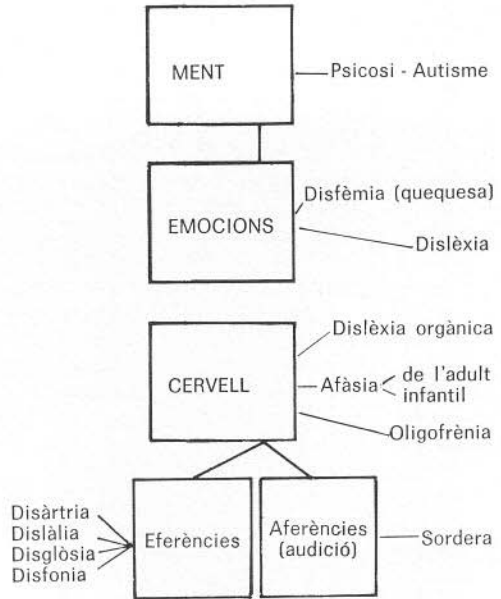
taran a superar-lo. Quan el problema no evoluciona cap a la solució per la via natural, pot ser a causa de dues possibilitats: o bé pertany a una esfera no estrictament pedagògica o bé la pedagogia està interferint amb el desenrotllament i el joc normal entre les diverses capacitats adaptatives del nen.

Per situar correctament els principals trastorns del llenguatge, serà útil que considerem ara breument què és l'individu humà o millor, com és constituït.

És evident que l'home disposa d'un cervell que li serveix per elaborar les seves funcions superiors, les més específicament humanes. I també és evident que, en un nivell jeràrquic superior al simple funcionament fisiològic del sistema nerviós, se situa el reialme de les emocions, el qual utilitza determinats circuits neuronals per manifestar-se. I una mica d'introspecció ens indica que per sobre el reialme de les emocions se situa l'imperi de la ment, el món de les idees. Amb un exemple podem aclarir més aquest tema: Obrir una porta requereix una correcta coordinació neuronal que organitzi l'acte motor adequat per ficar i fer girar la clau al pany. Si la clau introduïda no aconsegueix obrir la porta (especialment en una persona ansiosa o en un moment d'impaciència), un primer impuls pot ser donar cops, sacsejar i esbotzar la porta: és un impuls de caràcter emocional que «tractaria» (i algunes vegades ho aconsegueix) d'imprimir al sistema nerviós una sèrie d'actes de caràcter violent. Això no obstant, l'activitat mental conscient, en contemplar els fets (una porta tancada que no s'obre) pot buscar solucions enraonades i sobreposar-se a l'actuació més primitiva dels impulsos emocionals (anar a buscar el manyà, tractar de trobar la clau adequada, etc.).

Doncs, bé: en cada un d'aquests tres nivells o aspectes funcionals (somàtico-neurològic, emocional, mental) poden produir-se problemes que repercuteixin en un mal aprenentatge o en una mala execució del llenguatge. Cada un d'aquests nivells tindrà uns trastorns característics i també les causes seran diferents segons siguin causes que actuin a un nivell o a un altre.

D'altra banda hem de tenir en compte que el sistema nerviós central (aspecte orgànic-neurològic) disposa d'una sèrie d'arribades d'informació (vista, oïda, olfacte, gust i tacte) i d'un sistema emissor, constituït fonamentalment pel conjunt del



sistema nerviós perifèric i la musculatura voluntària innervada per aquest.

En l'àmbit del llenguatge ens interessa considerar aquí les arribades d'informació per via auditiva (i per la via visual en el cas del llenguatge escrit) i els sistemes motors que possibiliten l'articulació del llenguatge parlat (o l'escriptura). Són dos nivells més (o quatre més, si considerem la lecto-escriptura) que també poden ser base de determinades afeccions que poden redundar en perjudici de l'adquisició o de la realitat del llenguatge.

Passem ara a considerar cada un dels trastorns del llenguatge que poden presentar-se especialment en el nen, en correspondència amb els distints nivells que hem considerat.

El trastorn més característic que s'observa en el nen amb una alteració en l'adequada organització de l'activitat mental és allò que anomenem psicosis. Podríem dir, per entendre'ns, que la psicosis constitueix una desorganització del món de les idees. Els psicòtics tenen un llenguatge especial que s'aparta del llenguatge habitual. ¿Però es tracta d'un trastorn del llenguatge, parlant en propietat? No. Més aviat es tracta d'una alteració de la utilització del llenguatge. El llenguatge del psicòtic no és un llenguatge normal, però és causat per un trastorn de la conducta global del psicòtic. El seu llenguatge apareix alterat

4 igual que apareix alterada la conducta global de l'individu. Ara bé: dintre del problema de la psicosi apareixen uns tipus de nen amb una sèrie de trets comuns característics el conjunt dels quals rep la denominació específica d'autisme. En l'autisme, el llenguatge no apareix a l'exterior perquè la intensitat del trastorn en el món mental provoca un tancament de l'individu dintre d'ell mateix (com ho indica la paraula autisme), de manera que tanca tota o una gran part de la comunicació amb l'exterior. Així, en l'autisme es produeix una no-exteriorització del llenguatge sense que, en principi, hi hagi cap raó perquè el llenguatge en si no s'hagi estructurat. De fet, l'autisme pot considerar-se com l'expressió d'un conflicte intrapsíquic generat en els processos de relació del nen amb els altres individus: i es pot dir que l'autisme té el seu origen en un xoc emocional o en una sèrie de trastorns emocionals greus. Segons això, podria semblar que hem de situar l'autisme en el «nivell funcional» emocional. Però en l'autista, el conflicte emocional altera el seu món de les idees, la seva capacitat relacional, amb la qual cosa tota la seva conducta s'altera. I, donat que la conducta és el producte de l'activitat mental (i no simplement emocional), preferim considerar l'autisme com un trastorn del món mental, del món de les idees.

Passem ara a considerar els trastorns del llenguatge amb origen característica del llenguatge amb origen característicament localitzable en el món de les emocions.

Aquí ens enfrontem amb el primer problema, que és la disfèmia. En llenguatge comú, quequesa. A la base de la disfèmia s'observen conflictes emocionals pràcticament en el cent per cent dels casos. Ara bé: hi ha quelcom en els subjectes disfèmics que fa pensar que tenen certes peculiaritats en el seu sistema nerviós que no s'ajusten exactament a la norma comuna. Per exemple, el gran percentatge d'esquerrans entre els disfèmics, o, dit d'una altra manera, el gran percentatge d'esquerrans que són disfèmics.

El que podem anotar és que la disfèmia és un trastorn que potser recolza sobre una predisposició neurològica, però que el seu gallet, el seu desencadenant immediat, és un conflicte relacional de caràcter bàsicament emocional. És a dir, que en incidir un conflicte emocional de determinades característiques sobre una certa pre-

disposició de tipus neurològic, apareixeria la disfèmia. Així, la predisposició podria ser un afavoridor, però no un desencadenant. La causa se situaria, doncs, en el conflicte ideològic.

Considerem ara un problema que, en part, presenta semblances amb el que acabem de veure: es tracta del problema de la dislèxia.

En principi, «dislèxia» significa «alteració de la facultat de la lectura». De fet, ens referim a això quan parlem de dislèxia. Però, al mateix temps, una alteració de la lectura comporta una alteració subsegüent de l'escriptura, per la qual cosa tots els nens que pateixin dislèxia, en principi presentaran una disgrafia, és a dir, una alteració de la facultat per a l'escriptura.

On rau el nucli del problema dislèxic? A grans trets, podem considerar tres possibilitats:

a. Pot ser de causa neurològica: Una lesió en el SNC (Sistema Nerviós Central) pot alterar les estructures nervioses responsables de l'adquisició del simbolisme gràfic i de la capacitat per establir correspondències entre el llenguatge parlat i els símbols gràfics. En aquest tipus de dislèxia es té l'antecedent de la lesió cerebral i es presenta generalment en pacients adults, en forma d'incapacitat per efectuar les capacitats prèviament adquirides de la lectura i l'escriptura.

b. Pot estar originada per un conflicte psicològic: Una disharmonia psicològico-emocional pot provocar una tal alteració en les capacitats grafo-perceptives, que al nen li sigui difícil interpretar correctament els símbols gràfics que constitueixen el llenguatge escrit. Aquesta alteració pot recolzar —o no— sobre un terreny neurològic predisposat, de manera que constitueix una mena de «camp adobat» en el qual el conflicte psicològico-emocional es manifesta finalment en forma de dificultats per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. En aquest cas (com en el cas de la disfèmia), la base del problema rau en el conflicte psicològic i no en la «predisposició neurològica».

c. Finalment, la denominada dislèxia específica d'evolució es tractaria d'un trastorn manifestat per dificultats per a l'aprenentatge de la lectura, a pesar de rebre una instrucció convencional, posseir una intel·ligència adequada i disposar de la corresponent oportunitat socio-cultural.

Aquest trastorn recolzaria sobre una base d'impediments cognitius que freqüentment són d'origen constitucional.

Una deducció pràctica que pot extreure's del que hem exposat és que, davant un dèficit en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura la causa de la qual és orgànica (apartat *a*), l'antecedent lesional serà clar, en general. I l'existència d'un problema en l'aprenentatge esmentat, en absència d'un antecedent lesional clar, en orientar cap a les dues altres possibilitats ha de fer pensar en si el conflicte psicològic-emocional s'ha generat precisament a l'escola o en un altre lloc (cas *b*), o si en realitat la «corresponent oportunitat socio-cultural» (cas *c*) no és tal oportunitat, sinó una mordassa fèrria que exigeix certes activitats que xoquen contra els interessos del nen (amb la qual cosa ens situem una altra vegada en el cas *b*). Aquesta possibilitat de confusió entre el cas *c* i el cas *b* no és teòrica, sinó real: és el cas en què el nen o nena de tres anys és enviat a consulta especialitzada «per prevenir una dislèxia» o, pitjor, «perquè té una dislèxia». Quan un professional emet un diagnòstic així a aquesta edat no fa res més que aplicar de forma errònia un esquema socio-cultural estereotipat i mal integrat: però l'error d'aplicació i la manca d'idees clares, juntament amb una pretesa terapèutica d'una malaltia que només ha existit en la imaginació del que l'ha diagnosticada, poden convertir el nen de tres anys en un de sis amb horror a tot el que es relacioni amb la lectura i l'escriptura. ¿Quina situació escolar tindrà aquest nen als set anys si el conflicte no ha estat resolt? ¿I quin diagnòstic hauríem de fer a aquesta situació? Evidentment, no es tractarà d'una dislèxia.

Passem ara a considerar breument els trastorns del llenguatge per lesió cerebral orgànica: les afàsies. El concepte d'afàsia implica una privació de la funció del llenguatge un cop aquesta ja és estructurada. Aquesta privació es deu a una lesió cerebral. Habitualment es produeix en persones adultes, però també es pot donar en el nen, amb la particularitat que aleshores la plasticitat de l'organisme en creixement disposa de mecanismes de compensació d'una eficàcia més gran com més aviat s'hagi produït la lesió, a causa de les enormes possibilitats d'adaptació de què disposa el cervell durant els primers anys de vida.



Uns altres problemes del llenguatge que deriven d'una insuficiència neurològica són els que s'observen en les oligofrènies. Però en aquest cas, el mal rendiment intel·lectual derivat de la incapacitat cerebral per organitzar capacitats superiors origina una capacitat insuficient per elaborar sistemes de comunicació amb el món circumdant: i és en el context d'aquesta comunicació insuficient on poden aparèixer tota mena de trastorns del llenguatge, ja aïllats, ja, la majoria de les vegades, combinats amb diverses dificultats i originant amb això un trastorn de caràcter més complex, bé que no específic.

De manera que, en la deficiència mental, poden observar-se tots els trastorns coneguts del llenguatge, sense que cap d'aquests trastorns sigui específic de la deficiència mental.

Ens queda per considerar encara un bon grup de trastorns del llenguatge deguts a problemes a nivell de les entrades d'informació (aferències) o dels sistemes d'emissió informativa (eferències).

Un dèficit en les aferències sensorials auditives constitueix una sordesa i determina (deixada a la seva evolució espontània) una falta d'estructuració del llenguatge oral deguda a la falta d'aprenentatge lingüístic. Més que d'un trastorn del llenguatge parlat, hauríem de parlar, en aquest cas, d'una dificultat per aprendre'l.

Entre els trastorns a nivell dels sistemes emissors del llenguatge parlat, citarem les disàrtries, les disglòssies, les dislàlies i les disfonies.

Una disàtria consisteix en una alteració de l'articulació del llenguatge parlat. Aquesta alteració pot ser produïda per lesions a diversos nivells del complex siste-

6 ma que finalment produeix l'aspecte sonor del llenguatge oral. Així, disàrtries són aquelles alteracions del llenguatge oral que resulten de lesions en els centres cerebrals, nuclis i vies dels nervis involucrats en l'acte extern de parlar.

Les disglòssies constitueixen trastorns de l'articulació del parlar a causa d'alteració dels òrgans buco-fonatoris, és a dir, a causa de problemes labials, mandibulars, linguals, palatals o nasals.

Les dislàlies són trastorns en l'emissió dels fonemes a causa d'alteracions funcionals del sistema perifèric de la parla. Quan aquesta alteració funcional és deguda a problemes dels òrgans perifèrics, el trastorn rep el nom de dislàlia orgànica, o disglòssia. Les hem considerat en el paràgraf precedent: es tractaria dels defectes deguts, per exemple, al llavi leporí, fisura palatina, alteració òssia mandibular o a cicatrius importants de llengua o llavis. Les dislàlies per dificultats perifèriques simplement en la funció d'articulació del fonema són les dislàlies funcionals: mala articulació dels fonemes /r/, /s/, /t/, etc. Podem dir que es tracta (almenys en part) d'un trastorn de l'aprenentatge d'una sèrie de coordinacions motores que no han arribat a ser integrades correctament. L'aprenentatge dels fonemes implicats és sempre possible, si hi ha un nivell intel·lectual correcte, un interès suficient, bona audició, i (a l'edat adequada) si es pren el temps suficient (uns quants mesos) d'orientació correctora especialitzada.

La disfonia consisteix en una alteració de la producció de la veu que pot deure's a problemes diversos: des d'una paràlisi dels nervis que innerven la larinx fins a un problema banal com és un insignificant refredat de coll amb inflamació de la mucosa laríngia. Pel que fa a les disfonies, l'important és que les escoles tinguin present la necessitat d'una bona higiene vocal. Això interessa no solament per a la veu dels nens, sinó també per a la dels mateixos mestres. Molts problemes de veu entre els educadors es deuen a un mal ús, és a dir, a una mala higiene de la veu. No podem estendre'ns en aquest tema, però, en línies generals, el professional que requereixi la veu com un instrument de gran utilització ha de vigilar-la curosament si no vol veure com aquest instrument s'altera: li cal una dieta equilibrada, exercicis respiratoris regulars, evitar l'alcohol, suprimir el tabac (si més no abans, durant

i després de les classes, en el cas del mestre). I tant els mestres com els alumnes han d'aprendre a evitar esforços excessius de la veu, a emetre-la d'una manera normal i agradable. I, si cal, han d'exercitar-se mitjançant exercicis sistemàtics de vocalització relaxada, de prosòdia i de ritme amb exercicis de respiració alhora, que augmentin la capacitat de mantenir la columna aèria espirada durant l'acte de parlar. En resum, que una de les tasques escolars útils tant per als mestres com per als deixebles és el coneixement de la fisiologia de la veu i el llenguatge com a base per realitzar una bona higiene vocal.

Fins aquí queden esbossats, a grans pinzellades, alguns punts que creiem que poden ser útils al pedagog en relació als problemes del llenguatge.

Com a conclusió d'aquesta exposició, que evidentment no podia ser exhaustiva, pot repetir-se el que ha quedat apuntat més amunt: cal que el professional en pedagogia tingui al cap un esquema clar dels possibles problemes que poden plantejar-se a l'escola en relació amb el llenguatge i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en els alumnes, a fi de poder adoptar al més aviat possible una conducta correcta, si es planteja algun d'aquests problemes a la seva classe. Cal que tingui en compte una cosa sobretot: no desorbitar els fets, puix que aquests problemes són més a la ment del que s'hi enfronta que en els mateixos alumnes, de manera que de l'orientació que es dona a aquests problemes pot dependre el fet que desapareguin o que esdevinguin obstacles reals.

I, d'altra banda, quan realment el problema requereix la intervenció especialitzada d'un altre professional, cal que el mestre estigui ben al corrent dels passos que es fan, puix que amb una col·laboració estreta, l'orientació especialitzada i l'educació normal poden obtenir un rendiment òptim que altrament no és possible, si cada professional contempla el nen des del seu punt de vista limitat.

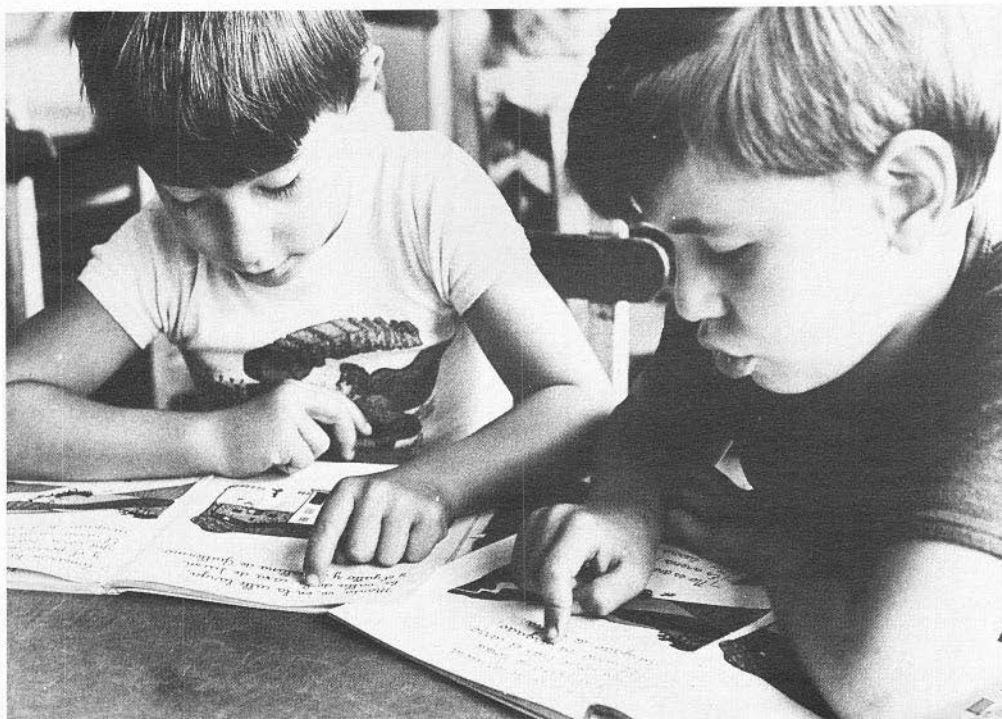
En aquest sentit —i amb això acabem— seria desitjable que cada escola comptés amb el seu equip propi de prevenció i orientació especial dels trastorns del llenguatge, la lectura i l'escriptura. I aquest equip, a més a més, hauria de ser considerat no com un compartiment a part, sinó com un procés dinàmic de treball vigilant i de control continuat de la qualitat docent del conjunt escolar.

Per Rosa Boixaderas

Una de les aportacions de l'Escola Activa ha estat la consideració de la lectura i l'escriptura com dos aspectes d'un mateix procés.

És molt clar que, en un bon aprenentatge, la quantitat d'abstracció i arbitrietat que representen les correspondències entre la tira fònica i la tira gràfica (mecànica) han de ser abordades pel nen a partir d'una forta motivació. La descoberta d'un codi escrit que li ampliarà la capacitat de comunicar-se ha de ser la força que l'empenyi a superar les dificultats que la comunicació implica (és important fer ressaltar aquí l'aportació de tot el treball de C. Freinet en aquest camp). També és evident que si aquest aprenentatge es fa a partir de la motivació del nen ja comportarà en si mateix un treball de comprensió del text escrit i llegit i tot això ajudat per l'expressió.

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es basa fonamentalment en l'adquisició d'un codi que en si mateix ja és arbitrari i abstracte (transcripció d'uns sons amb uns signes que no tenen res a veure amb la realitat). La majoria de nens que fan aquest aprenentatge estan, tenint en compte la seva evolució intel·lectual, en una etapa plenament simbòlica. És evident que cal un bon treball previ (a l'aprenentatge) i que, si aquest no hi és, pot haver-hi nens amb fortes dificultats de lectura. Aquesta preparació es pot considerar a dos nivells: per una banda la reflexió dels fonemes de la tira fònica de la llengua amb els seus trets característics d'articulació i per l'altra, una bona preparació psicomotriu que porti el nen a una certa maduresa en la situació i seqüència en l'espai i en el temps, fonament de l'escriptura. Quan aquesta base no existeix,



8 ens trobem amb el primer tipus de dificultat de lectura.

1. Dificultat per manca de preparació

En aquest apartat englobaríem tots aquells nens que:

1. No saben seleccionar els «sorolls de les lletres» que li estan ensenyant amb els sons que fan servir ells en parlar i llegeixen «saltant-se» lletres (poden llegir «cata» per carta o «pilta» per pilota, etcètera).
2. Els que llegeixen només les lletres que són capaços de recordar i n'inventen la resta dient paraules que en aquell moment se'ls acudeixen (llegeixen «pilota» en lloc de pala o «mala» en lloc de maleta, etc.).
3. Els que d'una o altra manera han pogut aprendre les correspondències so-grafia però com que no tenen clara la situació i seqüència en l'espai i en el temps llegeixen barrejant l'ordre de les lletres a dins la paraula (poden llegir ple per pèl...).
4. Analitzant aquest tipus de dificultats i potser d'altres que podríem englobar en aquest apartat, se'ns fa més palesa la necessitat del treball sobre el *lenguatge oral* del nen abans de posar-lo davant del text escrit.

Una vegada ha passat el temps de la preparació (tot el parvulari) arriba el moment en què el nen es troba en ple aprenentatge i aquest se li pot fer treballar de moltes maneres diferents. Hi ha una manera clàssica, amb cartilles o materials pensats per a la lectura i l'escriptura però totalment desenfocats, o bé metodologies autènticament científiques, però no portades a fons.

2. Dificultats provinents de metodologies

a. Desenfocades

Parlem aquí de «metodologies» que pretenen treballar la mecànica de la lectura i l'escriptura i ho fan, però d'una manera totalment parcial, a partir d'uns mecanismes de síl·labes directes o inverses que donen al nen unes pautes de correspondències so-grafia com a segures, quan, en realitat, això només passa en uns fonemes determinats.

Si al nen se li dona com a segur que la

lletra C correspon al so [k] i que la lletra r té el so [rr] podem trobar nens que ens llegeixin [kírrerra] en lloc de [sírer], ja que ells responen a uns mecanismes lògics i els funciona bé la seqüència i situació en el temps i en l'espai i la correspondència so-grafia.

Quan aquests materials, a més a més de donar les pautes de l'anterior exemple, fan associar el nom a les formes de les lletres amb sorolls d'animals o amb gestos estranys es complica d'una manera extraordinària la pròpia arbitrarietat dels signes del codi escrit. El treball d'aprenentatge d'aquest codi es barreja amb l'aprenentatge d'altres codis inventats i aleshores ens trobem amb nens incapaçs de llegir, si no fan determinats gestos o bé cada vegada que interpreten una grafia l'han d'associar amb un animal determinat (la *p* és un elefant, la *m* una serp, etcètera).

b. Metodologies científiques però no portades a fons

Per una banda podem parlar de nens que han fet un aprenentatge amb un mètode analític (Montessori) però que els ha costat molt descobrir la globalitat de la paraula o bé llegeixen separant-ne els sons o bé amb una excessiva lentitud.

Segurament que l'error ha estat en el fet que tot el treball «intern» de fonació i audició, d'anàlisi dels diferents sons que formen una tira fònica determinada se'ls ha fet fer en veu alta, sense aprofundir-hi, i el nen no ha pogut fer la síntesi i trobar-ne el lligam.

Per altra banda tenim els nens que han seguit una metodologia global (Decroly), els quals, si no han treballat paral·lelament a la percepció visual una reflexió sobre la tira fònica i per tant la seva estructura fonològica, tenen dificultats de lectura:

1. Dificultats de comprensió de paraules o de síl·labes que tenen una forma gràfica semblant.
2. Dificultats d'inversió de lletres o barreja de grafies dintre d'una mateixa paraula.

És en la mecànica i en l'expressió on es detecten la major part de dificultats. En aquests dos aspectes hem situat totes les que hem vist fins aquí. Seria un error, però, pensar que les podem situar únicament en la correspondència so-grafia o en l'expressió d'aquesta. També hi ha una

gran quantitat de dificultats provinents d'una manca de motivació i de comprensió.

3. Dificultats per manca de motivació

La pressió social que rep aquest aprenentatge —avui dia és imprescindible saber llegir i escriure per la quantitat d'informació que ens perdriem si no en sabéssim— ja és una motivació per al nen. L'interès que tenen els pares que el nen aprengui i (d'una manera desenfocada) com més aviat millor, també influeix en el fet que el nen vegi la necessitat de passar per aquest període de formació. Les dificultats arriben quan el nen es troba davant la complexitat i l'arbitrarietat i no té possibilitats de poder anar relacionant els seus progressos, per més petits que siguin, amb la capacitat de comunicació que això li comporta.

Quan un nen llegeix el seu *text lliure* per poder ser treballat a la classe, s'esforça en llegir d'una manera clara i amb entonació. O quan un nen llegeix la *carta* del seu amic de fora mirarà de fer-ho el millor possible per entendre clarament tot el que el seu amic li comunica.



Les dificultats de lectura per manca de motivació poden ser molt diverses i anirien des del nen que no té cap interès pel que es treballa a la classe i ha d'inventar-se recursos per passar l'estona o captar l'atenció dels altres, fins al nen que va suportant d'una manera fatalista tota aquella quantitat de signes i sons que es barregen, que li van passant pel davant però com que no n'integra cap no els pot fer servir per llegir (i així trobem nens que han passat per tota una primera etapa d'EGB i encara no en saben).

També hi haurien nens amb dificultats intermèdies que serien molt semblants a les anomenades anteriorment per manca de preparació o provinents de diverses metodologies.

4. Dificultats per falta de comprensió

El treball de la comprensió és completament imprescindible en un bon aprenentatge. Per poder dir amb correcció una paraula que llegim, n'hem de saber el sentit. Per això, tot el material de treball que proposem al nen ha d'estar elaborat a partir del vocabulari bàsic adequat a cada edat.

Quan un nen llegeix sense comprendre pot passar que:

1. Llegeixi sense separar les paraules unes de les altres, tot amb el mateix to de veu i amb un ritme sil·làbic fals.
2. Llegeixi sense entonar. Tant li sigui llegir Pep!, com Pep?, com Pep.
3. Vagi dient en veu alta una darrera l'altra, les paraules com aquell que desxifra un jeroglífic, sense sentit. Així pot llegir «ese filòsof telefona» sense saber què és un filòsof ni tenir-ne cap necessitat.

La lectura silenciosa és l'eina que ajuda a superar aquests obstacles.

Totes les dificultats esmentades fins aquí tenen una problemàtica diferent si, a més a més, el nen està aprenent a llegir i a escriure amb una llengua que no domina.

5. Dificultats provinents de fer l'aprenentatge d'una llengua que no es domina

Les podem considerar a dos nivells:

1. Adquisició dels mecanismes bàsics sofofrafia i lligam entre sons.

2. Introducció d'un segon codi d'escriptura sense dominar-lo a nivell oral.

a. És evident que si la reflexió sobre la tira fònica de la parla, pas imprescindible per aprendre a llegir, es fa en una estructura fonològica poc coneguda es complicarà encara més l'aprenentatge.

La manca de vocabulari és un obstacle greu per a la comprensió. I així trobem nens que:

1. Tenen moltes dificultats per relacionar sons amb grafies, ja que alguns d'aquests sons els són completament nous.
2. Els costa globalitzar les paraules, ja que en desconeixen el sentit.
3. Llegeixen paraules d'una llengua amb la fonètica de l'altra.

Per exemple, un nen de parla catalana que està fent l'aprenentatge en castellà pot llegir [un 'bes] en lloc de [una beθ], etc.

En aquest apartat podríem analitzar els diferents nivells de coneixement de la llengua relacionats amb les diverses situacions en què es pot trobar el nen: ambients en què només es parla una llengua, ambients en què es parlen indistintament les dues, en què una domina sobre l'altra, etc. Tot això respectant sempre les diferents variants dialectals de les dues. Però tot això és material per a un nou article.

b. Quan s'introdueix el codi escrit d'una segona llengua s'haurà d'assegurar en primer lloc el domini del de la primera i en segon lloc que hi hagi un bon coneixement a nivell oral.

Si tot això no es té en compte, poden sortir dificultats per al nou aprenentatge o provocar una regressió en el primer. Sons i grafies que el nen ja coneixia es poden tornar a barrejar.

Proposta dels passos a seguir en una classe col·lectiva de lectura tenint en compte els quatre elements d'aprenentatge: mecànica (M), comprensió (C), expressió (E), relació amb la vida o motivació (RV).¹

1. *Conversa introductòria* (observant el gravat) (M, C, E, RV).
 - a. Per situar el tema o llegir en la vida del nen.
 - b. Utilitzar i aclarir paraules de difícil comprensió.
 - c. Buscar les paraules de difícil grafia i escriure-les a la pissarra.

d. Fer les preguntes necessàries als nens perquè només observant el gravat coneguin el text que després trobaran escrit.

e. Fer que la lectura esdevingui la continuació de la conversa.

2. *Lectura silenciosa del text* (M, C). És molt important la lectura silenciosa del text per interioritzar la comprensió i l'atenció. Després d'haver llegit mentalment o simultàniament es pot ampliar l'anterior conversa amb preguntes sobre el text.
3. *Relectura silenciosa global* (C, M). Per donar temps que la majoria de la classe hagi treballat mentalment totes les dificultats del text.
4. *Lectura en veu alta* i debat sobre l'expressió més adequada (E).
5. *Treball oral sobre el text* (M). Exemple de preguntes que es poden fer:
 - a. Quines paraules noves has trobat?
 - b. Aquesta paraula nova, a quina s'assembla?
 - c. Quines paraules difícils hem trobat? Per què ho són?
 - d. Llegeix totes les paraules que portin una lletra que no sona.
 - e. Totes les que porten el so (...) pot ser amb diferents grafies.
 - f. Busca la paraula més llarga.
 - g. Busca la paraula més curta.
 - h. La que té més vocals.
 - i. Llegeix la frase més curta.
 - j. Llegeix la frase més llarga.
 - k. Llegeix la frase que t'ha agradat més.
 1. Llegeix la frase on hi ha la paraula ...

I així ho podríem anar allargant.
6. *Treball escrit sobre el text* (M, C, E). Preguntes de comprensió. Exercicis del tipus dels anteriors, però per escrit. Dictat de paraules fàcils. Escriure les paraules difícils.
7. *Extensió d'activitats* (RV). Extensió de l'activitat suscitada en altres camps, els més adequats per a relacionar la lectura amb la vida del nen: discussió, dibuix, problema, consulta, sortida, mural, cartellera, etc.

1. Llibre del mestre «Lletra per lletra», Ed. La Galera; Llibre del mestre del «Tris Tras», Ed. Ona.

DIFICULTATS EN EL LLENGUATGE ESCRIT

Per Pia Vilarrúbies

Per poder comprendre les dificultats que el nen pot trobar en l'escriptura haurem de tenir en compte les diferents aptituds que requereix la seva realització.

També haurem de diferenciar les dificultats que sorgeixen en el curs de l'aprenentatge de les que persisteixen en alguns nens després dels 7-8 anys.

Al final intentarem esbossar un estil didàctic, que, encara que d'una manera molt general, intenti respondre a la complexitat i funcionalitat d'aquest aprenentatge.

Aptituds necessàries per a l'escriptura

La present reflexió fa referència a l'escriptura bo i diferenciant-la de la lectura en tant que dos aspectes complementaris del llenguatge escrit. L'escriptura i la lectura es troben en la comunicació.

El llenguatge escrit, realitzat en signes gràfics, compleix les mateixes funcions que el llenguatge oral, a més permet fixar el nostre pensament i comunicar-lo a distància, ja sigui en l'espai com en el temps.

Perquè aquesta forma de comunicació sigui possible cal tenir disponibles una sèrie d'aptituds i una actitud positiva que permeti actualitzar-les. Entre les aptituds més importants cal destacar: capacitat simbòlica, sociabilitat, coneixement del codi sonor del llenguatge oral, control motor i estabilitat emocional.

a. L'evolució de l'activitat simbòlica permet diferenciar un significat d'un significat. En el nostre cas, cal que l'infant pugui posar en relació uns signes gràfics, grafemes, amb els diferents fonemes de la cadena sonora de la llengua. Els diferents fonemes estan a la vegada organitzats en paraules i frases segons el missatge que representen.

b. El llenguatge és una forma de comunicació convencional. La utilització d'un codi convencional demana de l'individu sentir-se motivat a acceptar i utilitzar una sèrie de normes que es troben a diferents nivells de l'escriptura: forma i proporció de les lletres, organització de les paraules en horitzontal, direcció d'esquerra a dreta, respecte de les normes sintàctiques i ortogràfiques, etc.

c. Tenint en compte que el llenguatge escrit fa referència a l'oral, és convenient que els nens que aprenen a escriure no presentin dificultats de llenguatge ni de parla. El seu llenguatge oral ha d'estar lliure de dificultats en la diferenciació dels fonemes, i en la seva articulació i organització en la paraula. Cal observar si el nen quan parla confon els fonemes, si té dificultats en l'organització dins la seqüència temporal de la paraula (omissions, inversions, etc.), si respecta les marques, etc. Totes aquestes dificultats no resoltes en el llenguatge oral repercuteixen sovint en l'escrit, tant en la lectura com en l'escriptura. Cal també que el nen pugui expressar-se en un llenguatge narratiu, que li permeti l'explicitació dels fets fora del context.

d. La realització gràfica de les lletres suposa una motricitat prou evolucionada que permeti el control del gest, manteniment del tonus muscular, adequació del ritme i de la progressió del moviment. L'escriptor ha de tenir una representació mental de l'espai gràfic, de les diferents direccions i nocions topològiques d'ordre que li permetin portar a terme el seu projecte motor.

També contribueix a la bona realització de l'escriptura l'actitud corporal, la postura i diferenciació segmentària de l'espatlla, braç, avantbraç, mà i dits. S'aconsella

12 la postura de la mà en semipronació. Una pressió suficient sobre l'instrument i sobre el paper. Un útil d'escriure adaptat a les possibilitats motrius del nen, per exemple les *plumillas* són difícils de manejar pels petits.

e. Finalment és necessari un equilibri emocional que permeti actualitzar les diferents aptituds en funció de la comunicació. Perquè això sigui possible cal que l'individu estigui en bona relació amb si mateix i amb el medi que l'envolta. Cal que tingui ganes de comunicar-se i de fer-ho per mitjà del llenguatge escrit. Cal que tingui confiança en les seves possibilitats.

Escriure és, doncs, un acte complex que demana la simultaneïtat d'una gran varietat d'aptituds. Fins aquí hem intentat diferenciar-les, però no limitar-les, puix que totes elles estan íntimament relacionades i cada una pot repercutir en el funcionament de les altres.

Dificultats d'escriptura

Les dificultats d'escriptura tenen una significació diferent segons l'edat del nen; les dificultats del nen que aprèn a escriure no són equivalents als trastorns del nen disgràfic.

El nen que aprèn a escriure

La maduració psicomotriu de l'infant és en evolució contínua. El nen va prenent consciència del seu cos a través de les diverses activitats sobre el medi i de la relació interpersonal. Progressivament en va diferenciant les diverses parts i va construint les estructures de l'espai tant pel que fa referència als objectes com al seu propi jo corporal.

El món dels petits es va organitzant en un tot coherent. Els moviments necessaris per escriure es van coordinant i precisant. Els primers gestos gràfics, de gran amplitud, produïts pel moviment de tot el braç, es van precisant sota el control perceptiu. L'evolució de l'activitat simbòlica anirà donant significacions a les formes gràfiques. Des de molt aviat el nen anirà diferenciant el dibuix, o expressió simbòlica de la realitat, del «zig-zag» que ell produeix tot imitant l'escriptura de l'adult. La majoria dels nens de cinc anys dibuixen i escriuen a partir de la flexió i extensió de

la mà entorn del puny. Cap els nou i deu anys els nens ja coordinen el moviment fi d'extensió i flexió dels dits amb el moviment de rotació de la mà sobre el puny, el desplaçament de l'avantbraç i la immobilització del colze.

És, doncs, normal que durant els primers anys de l'aprenentatge, de cinc a set anys, l'escriptura de l'infant presenti un aspecte rígid: la progressió i l'horitzontalitat de les línies és dificultosa, sovint els grafemes són confosos, alguns hi manquen, d'altres es repeteixen, algunes paraules estan enganxades, etc.

Els petits no dominen l'ortografia arbitrària i sovint presenten encara dificultats en l'ús de l'ortografia natural. Al voltant dels set-vuit anys hi ha un gran progrés. Les normes es van interioritzar, és el moment en què els nens són ja capaços d'estar atents a diversos aspectes al mateix temps, fruit del seu desenvolupament intel·lectual. En aquesta edat es dona també un pas important en l'evolució de la sociabilitat i, per tant, en l'acceptació i comprensió de les normes. Els aprenentatges anteriors es consoliden i els nens són més capaços d'utilitzar totes les tècniques adquirides juntament amb una millor capacitat de comunicació. Les seves narracions són més organitzades i respecten les seqüències de l'argument.

Tot i així, encara queda un llarg aprenentatge del llenguatge escrit, al temps que l'infant continua evolucionant en tots els aspectes abans esmentats.

El nen disgràfic

Sovint ens trobem amb nens en els quals l'evolució de l'escriptura no segueix l'esmentada evolució, i les dificultats persisteixen en diferents graus al llarg de l'escolaritat.

El nen que té dificultats d'escriptura a partir del segon nivell de la primera etapa d'EGB (8 anys) es troba amb una doble dificultat. Per una banda se li demana cada vegada més sovint la realització escrita de diversos treballs i cada vegada les seves produccions defectuoses actuen retornant-li una imatge de si mateix poc gratificant i per tant poc vàlida per tenir una autoestima suficient; l'actitud davant d'un nou treball escrit és cada vegada menys optimista. Per altra banda, les exigències escolars són cada vegada més

grans. És a dir, que l'augment de les exigències escolars no ve correspost d'un augment de les possibilitats, sinó tot el contrari.

Segons J. d'Ajuriaguerra, M. Auzias, A. Dennes i d'altres, podem considerar disgràfic el nen que presenta trastorns en l'execució gràfica de l'escriptura i que no presenta cap dèficit cerebral o intel·lectual. Aquest concepte no és, doncs, aplicable als nens que sofreixen una incapacitat d'organització del gest voluntari a causa d'una lesió cerebral, ni als que presenten un retard mental profund.

Sembla que seria fàcil deduir les dificultats de l'escriptura a partir d'una correspondència entre els dèficits i cada una de les diferents aptituds. Els estudis realitzats per aquests autors en una població de nens disgràfics ens ensenyen que la mala lletra molt poques vegades és el resultat d'una sola causa, sinó que el més sovint es donen combinades. La recerca va consistir a agrupar una població de nens de 5 a 11 anys a partir dels quals es va confeir una taula calligràfica per edats. Es procedí a una anàlisi de les diferents dificultats, les quals foren classificades segons 31 ítems.

Això permeté classificar les diferents formes de disgrafia segons la regularitat amb què es presentaven els ítems anteriors. Es destacaren principalment la manca de control (lletra allargassada i angulosa), la inhibició del gest (retocs i contínues correccions), inseguretats en les normes ortogràfiques que repercuteix en l'harmonia de la progressió, escriptura meticulosa que es perd en el detall i que fa que sovint es perdi de vista el projecte global, mala lletra deguda a la rampa del braç o dits, etc.

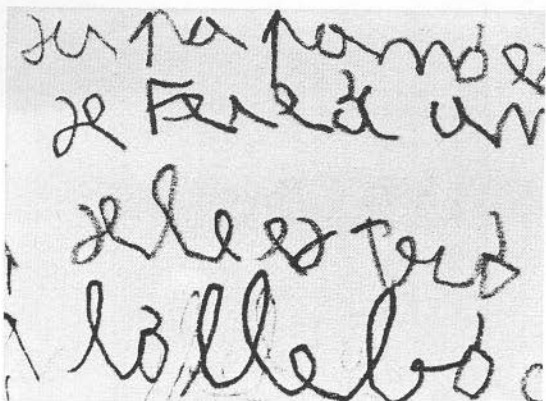
Les dificultats de base es consideren en els diferents camps, motor i psicomotor: dificultats en l'organització del temps i de l'espai, defectuosa lateralització, deficiències en l'aprenentatge, trastorns emocionals, dificultats per integrar les normes ortogràfiques. Tal com hem dit abans, les dificultats poden estar implicades o bé compensades. Una mateixa causa pot traduir-se en la realització de diferents estils d'escriptura: una important alteració de la tensió muscular que regula l'harmonia del gest pot donar lloc a diferents tipus de lletra, la hipertonicitat o excés de tensió muscular pot traduir-se en una escriptura descontrolada, o bé en un excés de rigidesa que porta a un control exagerat, l'escrip-

tura esdevé molt rígida o molt llençada, pren formes angulosos i les línies s'estiragassen com si tinguessin pressa per arribar al final de la ratlla. En el segon cas sembla perdre's en ella mateixa mancada de projecció i de direccionalitat. Un tipus de lletra semblant pot donar-se en els nens hipotònics.

Ajuriaguerra anomena l'edat dels cinc a set anys període pre-calligràfic, a partir dels vuit-deu anys període calligràfic, i a partir dels onze anys període post-calligràfic.

També prendrem en consideració que els nens d'edat pre-escolar i de primers nivells d'EGB estan aprenent l'actitud de treball i l'hàbit de portar endavant un projecte. Aquests hàbits, necessaris per a la sistematització dels aprenentatges, són molt difícils per als nens de caràcter impulsiu. Per a ells, les dificultats d'escriptura formen part d'un quadre més ampli d'inadaptació. En aquests casos pot ser necessària l'opinió d'un especialista.

Sovint el problema més important que el mestre té davant d'un nen amb dificultats d'escriptura, no és tant el de modificar aquesta sinó el de transformar l'actitud del nen davant d'aquesta activitat, el de rebaixar el grau d'ansietat. Saber veure si aquesta és produïda per una atmosfera escolar de competició. Reflexionar sobre com l'infant viu la introducció a l'aprenentatge, com s'han introduït les normes ortogràfiques, la qual cosa sovint es fa com una imposició, els errors considerats com a faltes, com defectes, el nen ha de sentir que a l'adquisició dels aprenentatges s'hi arriba progressivament. Es tracta de fer-los entendre com una sollicitud vers progressives adquisicions.



Caldrà veure si la pedagogia, si la relació mestre-nen a través de l'aprenentatge va en el sentit del diàleg que permet l'autoregulació a partir, en aquest cas, de la informació que el mestre facilita, o bé permet la mútua aportació entre els mateixos infants. Massa sovint l'aprenentatge de l'escriptura s'ha convertit en dos monòlegs, el del nen que cada dia fa més faltes i el del gran que les va tapant amb vermell.

També haurem de comprendre què pot representar per als nens el fet d'escriure, quins són els continguts de l'escriptura, si té lloc l'expressió personal de les pròpies vivències?

Si bé els nens que presenten dificultats poden beneficiar-se d'una reeducació i, a voltes, d'una psicoteràpia, gran part d'aquests nens es beneficiarien d'unes millores en les exigències escolars. Tots hem comprovat que, si bé la repetició té un paper molt important en l'automatització dels esquemes motors, en el cas dels nens que no poden escriure amb facilitat les repeticions no són pas el millor remei.

Observacions pedagògiques

Cal tenir present la funcionalitat del llenguatge escrit, del procés i evolució de les possibilitats del nen, i dels mitjans de què es disposa per a una intervenció pedagògica.

En molts jardins d'infants els mestres, preocupats pel seu principal objectiu d'ensenyar, han realitzat curiosos mètodes d'iniciació a l'escriptura que molt sovint han donat resultat, si es té en compte l'amplitud dels objectius proposats: l'obtenció d'una bona lletra. Aquests mètodes han coincidit en la simplificació dels diferents aspectes de l'escriptura: la reducció al grafisme, els nens es limitaven a aprendre els diferents elements de l'esquema motor que suposa la grafia de les lletres. En altres circumstàncies s'ha cregut que el nen, quan tingui ganes d'escriure, ja escriurà i se'l deixa sol en els seus tempteigs, però sovint es descarta el diàleg en l'aprenentatge, la qual cosa suposa la presència del mestre, sobretot en l'aprenentatge social on el mestre ha de facilitar la informació i l'accés a la convenció.

En el primer cas ens trobem que la motivació que sovint mou els nens és la de complaure la mestra. Els mestres po-

den reaccionar posant en joc la seva autoestima, però això aniria en contra de l'educació per a la cooperació i l'autonomia. Per altra banda, aquest sistema és un arma de doble tall on les dificultats en l'escriptura poden traduir una dificultat en la relació pedagògica.

Algunes vegades, preocupats per la quantitat de dificultats que presenta la tasca pedagògica, no s'ha fet una diferenciació clara dels objectius del mestre, de la funcionalitat de la matèria, de la significació i de les dificultats que presenta per al nen el seu aprenentatge.

Cal trobar la manera que el nen, al temps que es prepara per al futur, visqui el present amb la màxima intensitat i coherència. Cal trobar activitats funcionals que agradin i tinguin un sentit per al nen, que l'ajudin a comprendre el món i a comunicar-s'hi, al temps que aquelles coses que el mestre considera tan essencials es continuïn realitzant, però com a instruments que el nen utilitza per aconseguir la seva finalitat. Tot seguit esmentem alguns exemples d'activitats tan importants per aprendre a escriure com per al desenvolupament de la personalitat. Entre elles: jocs corporals, construccions, dibuixar i escriure.

Educació corporal. L'educació corporal consisteix a tenir present al llarg de la vida escolar l'activitat del nen sobre el medi, activitat corporal que esdevé refle-



viva, el nen pren consciència progressivament del perquè de les transformacions de les coses a partir de les seves accions.

En la vida de l'escola hem de procurar activitats que ajudin a la reflexió, des de l'activitat realitzada sobre el propi cos a l'activitat realitzada amb els objectes, individualment o amb els altres nens.

És important que els nens prenguin consciència de les seves possibilitats corporals, de la seva situació en l'espai, possibilitats de desplaçament, de moviments, postures, etc. El gest motor pot esdevenir gest gràfic. Als nens els agrada veure projectada la silueta del seu cos sobre el terra, resseguir el contorn corporal deixant la seva imatge a terra, resseguir els objectes, els seus desplaçaments. Estan contents quan poden dibuixar sobre grans espais. Els problemes de la lateralitat cal afrontar-los a base d'un bon coneixement de les dues parts simètriques del cos en relació a l'eix longitudinal. Cal posar el nen en situació de descobrir la relativitat de les posicions dels objectes respecte al propi cos.

De l'acció en l'espai real el nen passarà a la seva expressió en un espai gràfic. Del simbolisme, al signe convencional.

Manipulació d'objectes. Citarem l'exemple dels jocs de construcció ja que d'una manera indirecta contribueixen al fet que es desenrotllin en el nen una gran varietat

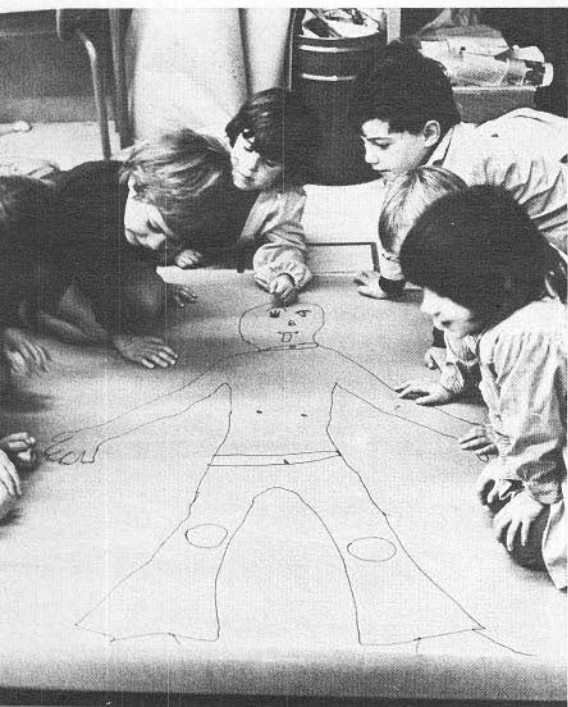
d'aptituds, les quals, entre altres coses, li seran vàlides per a l'aprenentatge de l'escriptura.

Els jocs de construccions solen ser compostos per col·leccions de diferents peces amb les quals es poden realitzar diversos objectes. La manipulació de les peces pot demanar per part del nen diversos nivells de coordinació motora. Els materials poden presentar diversos graus de dificultat.

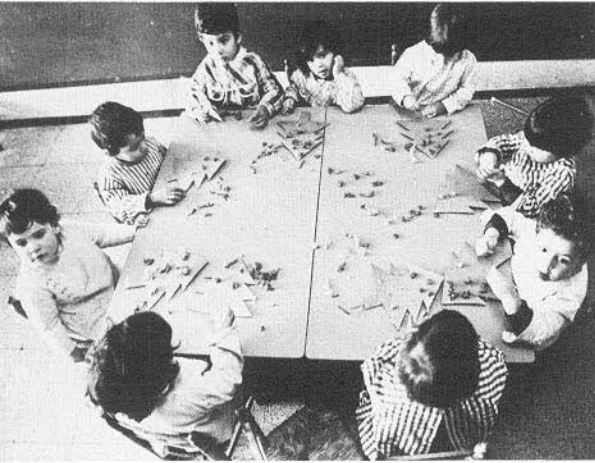
La manipulació porta molt aviat a l'obtenció d'un objecte. Aquest resultat en un principi és fortuït. El nen atribueix una significació a l'estranya forma obtinguda a partir de l'activitat d'exploració per l'exercici de diverses condüctes motores. L'objecte obtingut esdevé una joguina que sovint el nen repeteix i repeteix donant lloc a l'aparició del projecte: el nen vol fer allò que ja ha fet i que per tant domina. Un cop realitzada la joguina, hi jugarà amb delit. El joc simbòlic el portarà a la necessitat de crear altres joguines.

Si el material és suficient per a un grup de nens, d'una manera espontània sorgeix el fet de la imitació. Els nens s'imiten, construeixen joguines semblants que després utilitzaran en un joc que els dona la possibilitat de comunicar-se amb el gest i el llenguatge. Aquesta activitat porta el nen a utilitzar una gran varietat de condüctes motores: acoblar, cargolar i descargolar, precisió del gest per mantenir l'equilibri, pressió adequada, etc. La coordinació viso-motora és assegurada per l'interès que posa el nen en l'exploració o recerca d'informació del material i més tard per l'orientació de totes les activitats cap a la consecució de la joguina. Les activitats d'imitació tenen un doble valor en tenir en compte la pròpia realització anterior per poder repetir-la i tenir en compte la realització de l'altre per poder imitar-la.

Per reconstruir un objecte cal tenir la possibilitat de reproduir-lo en la seva forma global i en cada una de les seves diferents parts. En un principi, el nen de 3-4 anys es manté fidel a la forma més o menys global o aproximada. (Les nocions topològiques espacials estan en formació.) De mica en mica les imitacions del model esdevenen més precises en els detalls, al temps que les produccions són més variades. En la pràctica hem observat que els models són sovint proposats pels mateixos nens. La tasca del mestre és la de motivar cada un dels nens a tenir també iniciativa.



16 La mestra pot portar els nens a explicar verbalment als seus companys els mecanismes utilitzats o bé el joc que han realitzat. Un objecte aconseguit pels nens pot ser dibuixat i explicat en el diari de classe.



Dibuixar i escriure. Recordem que primer el nen guixa, després dibuixa coses que ell coneix, també dibuixa les lletres del gran. El mestre l'ajudarà a diferenciar l'aspecte convencional de l'escriptura en els seus múltiples aspectes.

Quan l'infant decideix dibuixar una cosa comença ja a obeir una consigna que, en aquest cas, s'imposa ell mateix. Cal que el petit adapti el seu gest a la realització fidel d'allò que ell vol expressar. Així, el nen s'exercita en els esquemes motors que fan possible la realització de la finalitat proposada. Per pintar bé una teulada cal no sortir de la ratlla... Com en els jocs de construccions, els dibuixos dels nens expressen la seva capacitat d'organització de l'espai. Els petits també solen repetir molt allò que ja saben fer i si bé s'ha de respectar, també cal motivar el nen a utilitzar aquest mitjà expressiu per comunicar vivències, tant de la vida imaginària com de l'observació de la realitat.

Des de molt petit, el nen imita l'escriptura del gran, encara que d'una manera molt indiferenciada. Des del primer moment l'escriptura del nen és significació, ell assimila les primeres imitacions de l'escriptura al dibuix, però capta que hi ha formes diferents d'expressar una mateixa cosa.

Possiblement, només amb la imitació i amb el temps suficient el nen aniria descobrint els diferents aspectes convencionals de l'escriptura, però cal tenir en compte que els nens que arriben a l'escola no tots vénen igualment motivats per aquesta activitat, per a alguns és molt familiar donat el treball dels seus grans, però per a altres resulta més estranya. Pel fet que els nens tendeixen a imitar les coses que formen part de la cultura del seu ambient, no tots hauran investit el llenguatge escrit en el mateix grau ni tindrà per a tots la mateixa significació. En aquest punt poden començar a sorgir les dificultats davant de tal aprenentatge, que molt sovint seran el resultat d'una impossibilitat d'establir el primer diàleg pedagògic. El paper del mestre ha de ser el de procurar la progressiva motivació al llenguatge escrit a partir d'activitats molt diverses. En una escola com la que tots voldríem, oberta a tothom, cal estar disponible a un acolliment sincer de les diferents maneres de ser i d'expressar-se de cada nen.

La vida escolar és plena d'ocasions per llegir i escriure. Des de la nota que escriu la mare al mestre fins al diari de classe que permet recordar i comunicar les vivències escolars. El mestre pot escriure en els dibuixos i intents de petites històries allò que el nen li explica. El nen imita les formes gràfiques igual que imita les primeres paraules. El gran li va proporcionant senzills models als quals ell s'adapta progressivament. Per la verbalització simultània a l'escriptura els estimularà a l'anàlisi de la seqüència dels fonemes en la cadena sonora i a la manera senzilla i clara de realitzar les lletres. El nen anirà organitzant les semblances i diferències, descobrirà que amb un petit nombre de signes es poden realitzar gran quantitat de missatges. A partir dels sis-set anys, quan els nens ja comencen a escriure les seves pròpies vivències o bé en el cas de la confecció de petites històries, veiem com en un primer moment el nen troba una seguretat en la utilització repetida de mots semblants en frases semblants, de mica en mica i de manera espontània es llençarà a escriure sobre temes diversos alhora que adquireix el domini de la tècnica.

L'aprenentatge de l'escriptura ha d'anar acompanyat per la motivació i exercici de la lectura. Les nostres escoles han de posseir biblioteques per tal de familiaritzar

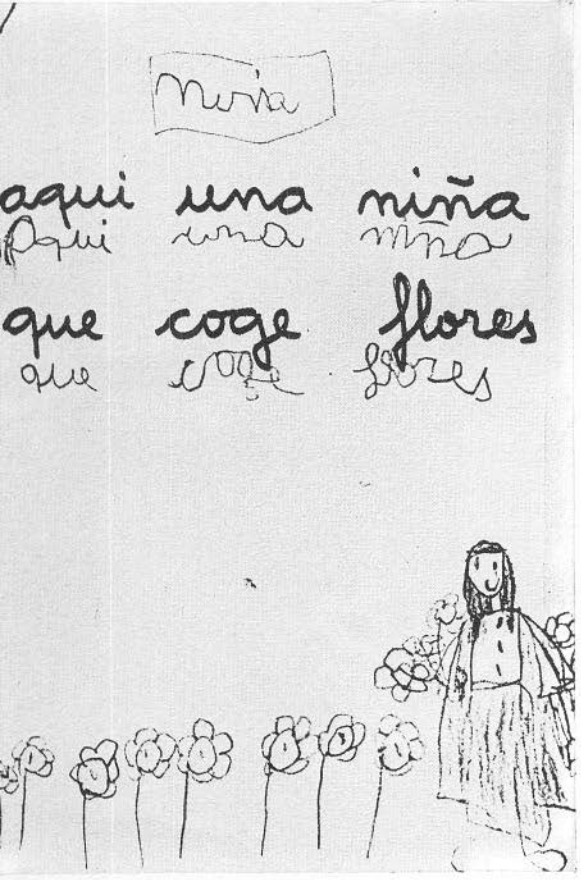
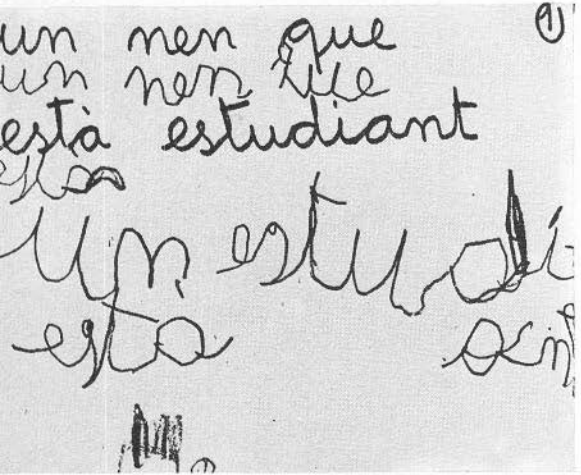
el nen amb el món del llibre. Al costat del gust per la pròpia expressió hem de portar el nen a l'interès per la dels altres; així el nen descobrirà en el món del llenguatge escrit un món de comunicació.

CONCLUSIÓ

Cal potenciar l'educació per a l'escriptura per tal d'evitar més tard una reeducació.

L'educació per al llenguatge escrit és l'educació del pensament creador, del raonament, de l'ordre i la continuïtat en el treball, de la capacitat d'expressió en totes les seves formes i en funció de la comunicació. Tot això a partir del «jo» corporal. La bona relació amb el medi portarà els nens a una utilització adequada del gest. El gest es perfecciona a partir de l'exploració de la realitat. Si ens fixem en el lactant, veurem que aprèn a agafar sense uns exercicis previs. Aprèn a agafar les coses tot agafant-les. Igualment, el nen aprèn a escriure tot escrivint alhora que en el diàleg pedagògic es va iniciant progressivament en la utilització de les diverses normatives convencionals.

L'educació de l'escriptura suposa també l'educació de l'autocontrol, el qual consisteix a saber organitzar la conducta a fi d'aconseguir la finalitat buscada. Aquesta finalitat sovint no és immediata i demana per part del nen una actitud d'esforç i perseverança. Aquesta actitud, que manté l'interès, és necessària tant per aconseguir la joguina com per aprendre a llegir i a escriure. Més tard necessitarà aquest hàbit en el món del treball.



BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J., AUZIAS, M., *La escritura del niño*, Ed. Laia, Barcelona 1973.
- PIAGET, J., INHELDER, B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, Paris 1948.
- WALLON, H., *Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant*, a «Enfance», 1956, 9, 1-4.
- MAIGRE, A., DESTROOPER, J., *La educación psicomotora*, Ediciones Morata, Madrid 1976.
- LURÇAT, L., *Evolution du graphisme entre trois et quatre ans (La différentiation entre le dessin et l'écriture)*, a «Revue de neuropsychiatrie infantile», janvier-fevrier 1965.

18 ¿QUÈ FAREM AMB LES «FALTES D'ORTOGRAFIA»?

Per Marta Mata i Garriga

- eteria*
1. *huma braga da arrhapa sa
una cosa holastriaria calafe
sriuerabol rresdali callorna
frampaba*
 2. *Un dia ca era disapta i be se pita la tarda
y Estaban jugan uan al meu para badi
araculli ban raculli lo mebo. germana be
raisca i amba fe molta yrasia.*
 3. *un dia mala fer rigua fofo y al dia si gen al meu
ferma mafe rigua porque tusava una cara
da pajaru y una vagada fo bavis mina an al
fur quilla y al meu gamma es vatura arique
a y jotauve.*

Vet aquí el resultat d'un suggeriment del mestre: «Expliqueu alguna cosa que us hagi fet riure». Els nois han posat mans a l'obra. Tenen al voltant de set anys, han après de llegir —en realitat n'estan aprenent encara— en una barrija barreja de llengües: en el castellà que no parlen, les primeres lletres i els primers llibres, en el català que parlen, les «classes de català» a càrrec d'un professor forani, però sim-

pàtic, que els fa escriure coses de riure. «Es pot fer faltes?» potser haurà preguntat un dels petits davant del dilema d'explicar-ho tot o de només utilitzar les paraules menys compromeses. I el professor simpàtic haurà dit: «Escriviu-ho tot com sapigueu; després ja ho arreglarem».

I vet aquí el resultat. Els nois han rigut, els nois s'han expressat, i ja tenim el text escrit. Curt, de quatre o cinc ratlles

com els ha dit el mestre, però plagat de «faltes». ¿Com l'arreglarem, com el farem passar per les regles d'ortografia?

En primer lloc, no posant-nos nerviosos. En segon lloc, posant cada falta al seu lloc.

No ens posem nerviosos. Una falta d'ortografia no és una falta de càlcul. En l'aprenentatge de càlcul hi ha un component bàsic d'aplicació de nocions lògiques que anem cultivant d'una manera progressiva gairebé lineal; podem esbrinar on comença la dificultat i per tant on comença la solució, ordenar plantejaments, dificultats i solucions. L'aprenentatge de la llengua escrita té molts i diversos components: domini de la llengua oral, memòria, capacitat d'anàlisi, paralelisme de l'ordre en l'espai i en el temps, motivació per a la codificació, capacitat d'acostumar-se... la cosa és tan complexa que no pot ser tractada en una progressió clara i fixa i encara menys pot ser solucionada a base d'un sol tipus de correcció, la tradicional còpia de la paraula ben escrita, tantes vegades. Tots sabem com, sovint, en acabar de copiar una paraula corregida ja ha tornat a aparèixer la falta. Fins i tot alguna correcció d'una paraula es pot traduir en falta respecte una altra de semblant; així, per exemple, el nen que, sense saber per què, ha copiat quatre vegades «hem semblat» després fàcilment ens escriurà «hem sembla».

I aquí ve la segona cosa a tenir en compte: cal posar cada falta al seu lloc, és a dir, cal pensar en quina causa té d'entre les possibles, i llavors buscar un mecanisme de solució que ataquí la causa i no sols el fenomen o efecte.

Mirant molts textos de nens de 6 a 8 anys, hem anat trobant uns set grups de faltes que ens sembla que obeeixen a set grups de causes diferents i que per tant tenen correccions diferents també. Dels set grups, els quatre primers corresponen a allò que el senyor Galí¹ anomena *ortografia natural*, aquell conjunt d'hàbits gràfics que s'aprenen inicialment com quelcom que constitueix segur la transcripció de la paraula; els tres grups restants corresponen a l'*ortografia arbitrària*, és a dir, a aquell conjunt d'hàbits o coneixements gràfics que afegeixen uns costums variables a la transcripció.

Les dues primeres paraules del text 1, **istoria, huna**, són correctes des del punt de vista de l'ortografia natural; qualsevol lector català davant d'elles diria exactament [úna] i [istòria] com cal; en canvi són incorrectes des del punt de vista de l'ortografia arbitrària, del costum d'escriure, que és: *història* i *una*.

Cavalcant entre els dos grans grups —ortografia natural, ortografia arbitrària— hi posariem la correcta *separació dels mots*. Si continuem llegint el text 1, trobem *baga da ambapa sa unacosa* en un joc de separació de síl·labes i d'unió de mots que l'ortografia natural hauria de donar resolta a partir del coneixement de la unitat mot, però que l'ortografia arbitrària sovint modifica. Que *del* s'escriui com un sol mot i *de la* com dos és una convenció en català diferent de l'italià; que dins d'una mateixa llengua s'escriui *cómetelo* en un sol mot o *te lo comes* en tres mots és una convenció diferent per dues realitats lingüístiques ben semblants.

Abans de continuar caldria deixar ben clar que creiem que un bon ensenyament de la llengua escrita ha de deixar ben segura l'ortografia natural cap allà als vuit anys i al mateix temps dibuixar la zona de l'ortografia arbitrària com una zona de dubte que abans dels vuit anys només es pot resoldre si pots preguntar o consultar i que fins als deu o dotze anys no dominarà.

Així, si continuem amb el text 1, trobem la paraula *bolastraña* que per ortografia natural no ens pot passar: el nen no ha fet bé quelcom que és essencial en l'aprenentatge de la llengua escrita: analitzar bé els sons, no confondre [b] per [m], i d'altra banda saber en quina llengua s'escriu, no posar ñ castellana per ny catalana.

En canvi, i continuant amb el mateix text, trobem *cabafe* que transcriu exactament el que diu [k bafé] en bona ortografia natural. Només que el mestre ha d'ensenyar el nen a dubtar sempre de la transcripció del so [k] davant del so [] i no davant de cap altre so vocàlic [ka]-ca, [ke]-que, [ki]-qui, [ko]-co, [kø]-co, [ku]... Bé, aquí sí que ha d'aprendre a dubtar fins que descobreixi la regla que li farà escriure *cua* i *quadre* segons l'accent tònic. També el mestre ha d'ensenyar a dubtar respecte la transcripció del so [b] davant de qualsevol vocal (però no davant de [r] o de [l]) i, el que és pitjor, el mestre ha d'ensenyar a dubtar davant

1. GALÍ, Alexandre, *La mesura objectiva del treball escolar*, Imp. La Neotípiia, Barcelona 1928 (Biblioteca Pedagògica).

20 de qualsevol vocal tònica final de paraula perquè pot portar al darrera un *r* muda, amagada.

Només aprenent de dubtar quan aprèn de llegir, el nostre nen arribarà a trobar respostes als seus dubtes i a escriure *que em va fer en comptes de cabafe*.

Mirem, doncs, les faltes grup per grup i les seves possibles correccions.

1r. Faltes de tipus general: d'atenció, de memòria, confusió de llengua, etc. Això ens produeix oblit de paraules o de lletres o síl·labes, etc. Mirem per exemple en el text 3, els fragments «mafe», «vasis mina an al» i la continuada utilització de la partícula «y» en català.

2n. Faltes de tipus més específic: ordre en l'espai i en el temps, dreta-esquerra, etcètera. Això ens produeix alteració d'ordre de les lletres, o canvis en l'orientació de les lletres. En el text 2 hi trobem el cas d'un *pra* (o *pda*?) per un *per*.

Com en el cas anterior, aquestes dificultats són i es manifesten en la vida del nen d'una manera general, però pel fet de ser sobre mecanismes tan fonamentals en l'escriptura han semblat pròpies d'aquest aprenentatge i han donat bona part de material per a dibuixar la cèlebre «dislèxia». Com en el cas anterior, cal solucionar-les allà on són i procurar no fer-les obsessives en l'escriptura, sinó ben al contrari.

3r. Confusió o laxitud de pronunciació que caldrà comprovar, tot parlant, quin abast té.

Dedicarem una atenció especial a aquest aspecte de les dificultats del noi tot i que és una dificultat més àmplia, el domini del llenguatge oral, per tal com és quelcom essencial en el sistema fonètic d'escriptura. És el cas de *bolastraña*, *rriurabol*, *calloma*, *raïisca*, *rigua*, *tusava*, *vatusa*.

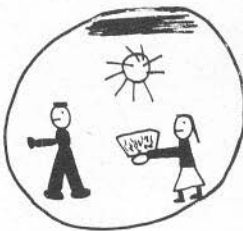
D'una manera especial hem volgut distingir tres nivells en les possibles dificultats de pronunciació: el nen sent o no sent un so, el nen pronuncia o no un so, el nen sap o no sap que pronuncia un so. Vet aquí un exercici que ens ha permès distingir entre [l] i [λ].

Comprovació de: *audició - pronunciació - pensament*.

S'ha demanat a nens de primer nivell que pensin coses que tinguin el so [l] de *sol* o el so [λ] de *lluna* en el seu nom, que les dibuixin en dos conjunts i, després, que diguin què han dibuixat.

Distinció /l/ /λ/

/l/

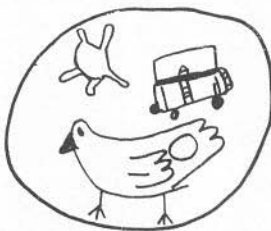


Ha dibuixat: cel, sol, Albert, Clara
lluna, estrelles, cavall, paller
Ho pronuncia bé, distingeix bé els tres nivells.

/λ/



/l/



Ha dibuixat: sol, autobús, àguila
lluna, vermell, llac, llapis
Diu: [yún], [b rmei], [yak], [yápis].

Tot i la pronunciació defectuosa, el nen distingeix els altres dos nivells: audició-pensament (no hi ha agrupat paraules com: noia, rei...).

Diu [altubús].

Confusió de dos nivells: «sent» [l], diu [l] a autobús: «pensa» correctament en conseqüència, quan posa «altobús» al grup del so [l].

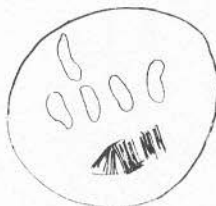
/l/

/λ/



Ha dibuixat: sol, helicòpter
gallina, llunes, cabanya
Ho sent bé.

Ho pronuncia bé. Confon, en la seva anàlisi mental, dues palatals: [λ]-[l].



Per ajudar a solucionar dificultats fonemàtiques i dificultats fonètiques amb el so [λ] per exemple, tractarem de jugar amb les paraules d'aquests quadres.

Oposició /λ/ - altres consonants
(treball de fonemes)

| | labial | dental | palatal | velar | |
|--------------|---|----------------|-------------|--------------|------------|
| sonora sorda | pit / llit | gat / gall | | vaca / balla | oclusives |
| | cova / colla | moda / molla | | vaga / balla | |
| | fum / llum | passa / palla | això / allò | | fricatives |
| | | casa / calla | joc / lloc | | |
| | fuma / fulla | nansa / llança | bany / ball | | nasals |
| | fil / fill cara / calla barra / balla | | | liquides | |

Contacte de /λ/ amb altres consonants dins d'una mateixa paraula (treball de sons)

| | labial | dental | palatal | velar | |
|--------------|--|--------------|------------------------|-------------|------------|
| sonora sorda | pell, llop | tall, llet | | coll, lloc | oclusives |
| | ball, llavi | (dalla), — | | gall, lliga | |
| | fill, llufa | ocell, llaç | (aixella), (lleixa) | | fricatives |
| | | —, (llisa) | —, lletja llegir | | |
| | moll, llum | anell, llana | (anyell), lluny | | nasals |
| | —, (ulla) orella, lloro (rella), — | | | liquides | |

4t. Correspondències so-grafia de mecànica de lectura, amb tot el seu abast de seguretat i d'inseguretat. Li dedicarem atenció preferent. Creiem que és aquí on la metodologia de l'ensenyament de la llengua escrita ha de deixar els fonaments correctament posats, que aquestes dificultats són producte d'un mal ensenyament.

El so [p] gairebé sempre s'escriu amb la lletra *p*, el so [k] s'escriu amb *c*, *q*, o *qu*, amb les seguretats i inseguretats que hem dit i algunes més. El so [b] és molt insegur d'escriptura, excepte en [br] i [bl].

Amb tota seguretat una bona mecànica de lectura no pot permetre escriure: rri-rabol, sigen, etc.

Les fitxes d'exercicis del programa «Lletra per lletra»² i el quadern del nen en el material «Tris, tras»³ tenen per objecte deixar ben situada aquesta mecànica.

Fitxa d'exercicis de lectura amb paraules com "taula petita", "plat petit", "pibola petita", "peu petit" i símbols fonològics.

Fitxa d'exercicis de lectura amb paraules com "la poma", "el pou", "l'ou", "pipa", "oli", "cos", "peu", "ala" i símbols fonològics.

2. Grup de lectura de l'Equip de Mestres «Rosa Sensat». Programa «Lletra per lletra». Material programat per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, Ed. La Galera, Barcelona 1974.

3. MATA, M., CORMAND, J. M., CORREIG, M. de l'escola de mestres «Rosa Sensat». *Primeres lectures*, Ed. Onda, Barcelona 1979.



qu

- Quina coca tan bona!
- Què, t'agrada la coca, oi?
- Sí, però saps què m'agrada més que una coca?
- Què?
- Doncs... dues coques!

161. Escriche tots els dipaïts que et surtin.



quina, que, aquí, qui,
què, quin, aquesta

qui



que

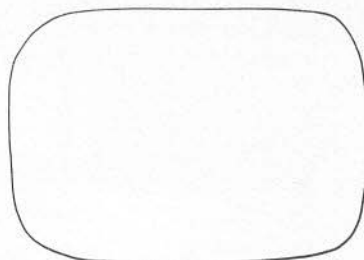


162. Escriche cada una de les paraules de dalt totes amb coneguts ja pel nom i la seva solució corresponent.

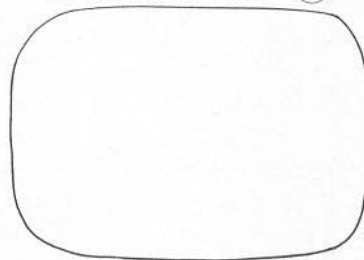
5è. Normes ortogràfiques relacionades amb l'estructura de la llengua. Les més elementals serien les de separació de mots i unió de síl·labes —com ara les que ja hem dit i les majúscules, i les més elevades serien les de relació d'una grafia amb una forma verbal o gramatical en general, com ara *huna* per *una*, *am* per *em*, *ba* per *va*, *ca* per *que*, *da* per *de*, *pensaba* per *pensava*, *jugan* per *jugant*, *amba* per *em va*.

6è. Normes ortogràfiques arbitràries, però fixes, com ara que el so [s] no es transcriurà mai amb una sola *s* entre dues vocals i ens dona *dissabte* i no *disapta*.

7è. Grafies totalment arbitràries i ex-



s' escriuen amb c



s' escriuen amb qu

162. Tots les paraules d'aquests diagrames tanin al 5è i 6è. Les del primer diagrama s'escriuen amb la lletra c. (Podeu buscar-les als textos anteriors, especialment al 22.) Les del segon diagrama: amb el dipaït qu. (Podeu buscar-les en aquest díptic 65.)

cepcions de les anteriors, que ens donen *bagada* per *vegada*.

Aquests tres grups, 5, 6 i 7, són difícils que un bon ensenyament de la llengua escrita ha de deixar com a llacunes que els nois i l'escola han d'anar omplint ulteriorment amb raonament i estudi.

Vet aquí amb què ens embranquem quan suggerim als nens que escriguin. Però val la pena que ho fem i que sapiguem que el brancatge de l'escriptura tarda uns quants anys a resseguir-se del tot, que cada nen ho farà al seu aire i el mestre ha de preveure i encaixar i ajudar tots els aires que bufaran a la seva classe.

Per Ramon Canals

En tota cultura, els nens de sis a deu anys comencen a fer l'aprenentatge —hipotecat per aprenentatges anteriors— dels seus coneixements bàsics. Així veiem que en les cultures agrícoles aprenen a llaurar, sembrar, regar, segar, recollir; es familiaritzen amb els estris del camp: el tràmec, la fanga, el càvec, carretons, portadores, etcètera. Aprenen a domesticar i endegar l'energia: el cavall o els bous, l'aigua, el foc i actualment el motor d'explosió i l'electricitat. Tenen coneixements del medi i dels seus elements: les plantes bones i dolentes; els animals que són útils i els que no en són, o els que són perillosos. La meteorologia i els seus efectes sobre els camps...

En altres cultures passa el mateix. Entre els indis de l'Amazonas, en aquesta edat aprenen a utilitzar l'arc i les fletxes, l'atzagaia, i comencen a sortir a caçar i a pescar; van a recollir els fruits del bosc. Coneixen les plantes bones i útils per menjar i guarir, o fer-ne instruments o construccions. I també les plantes que són nocives. Coneixen els animals bons i dolents i els seus costums. Aprenen les arts ancestrals de teixir fibres i treballar la fusta, etc.

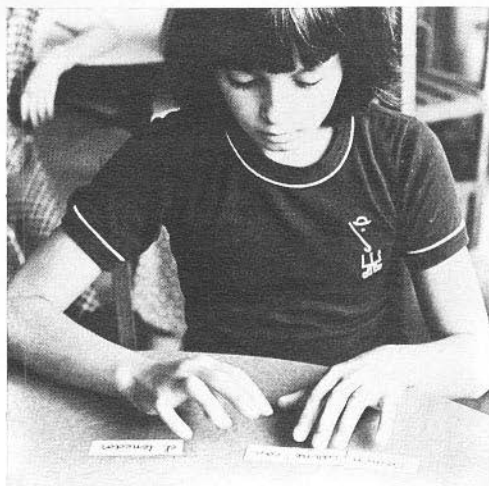
No cal dir que, en totes les cultures, a aquesta edat es fa un pas endavant molt important en el procés de socialització.

A la nostra cultura també el nen de 6 a 10 anys ha de fer un aprenentatge bàsic. La societat considera que —entre altres— els instruments bàsics per desenvolupar-se i participar en la nostra civilització són la lectura, l'escriptura i el càlcul. És possible que la societat estigui errada i que la cosa més important sigui aprendre a viure en societat i a pensar. De totes maneres, la civilització ha generat una institució —que és l'escola— on una de les tasques a realitzar com a important és l'aprenentatge de la lectura. Se li dona valor com

a objecte de consum i de poder. La indústria de la impressió té un volum molt gros. Cada dia es consumeixen milions de quilograms de paper imprès. Gràcies a la lectura se'ns manté informats (i alienats) i també és origen de plaer: novel·les, etc.

En una societat on només una minoria sap llegir no es considera aquest fet com un problema social. En una societat on tothom sap llegir, el que no en sap esdevé problema. Ja que si un aprenentatge és generalitzat en una cultura, és que s'hi ha integrat, en defineix l'esperit i n'és un instrument indispensable. El que no ho aconsegueix és un «desviacionista perillós», un «llebrós cultural». El no saber llegir en certes civilitzacions és «analfabetisme». En la nostra és «dislèxia».

D'altra banda, els encarregats per la societat d'ensenyar a llegir i a escriure no poden admetre que hi hagi subjectes que es resisteixin a la seva acció. «És obligatori, doncs és possible.» Se'n van per terra teories de l'aprenentatge tan cares a se-





gons quins països i a segons quines ideologies.

Per això els problemes de l'aprenentatge de la lectura són primordials i han fet i fan córrer riuades de tinta. En el nostre país s'està muntant tota una indústria sobre aquest problema.

D'altra banda, la societat, amb l'intent de mantenir el seu piramidalisme, utilitza sibil·línics ressorts de selecció entre els quals no és el de menys importància l'aprenentatge de la lectura: el problema principal amb què topa el nen en l'etapa d'EGB és —donat els tipus de programes i d'exigències— la lectura. Amb dificultats en l'aprenentatge lector, amb penes i treballs pot passar de curs i en el moment que s'introdueixen les fitxes d'ensenyança individualitzada, el fet de no dominar la lectura fa que no domini altres matèries per a les quals pot estar molt ben dotat.

La història escolar d'aquest infant avançarà a empentes i tomballons. Repetirà cursos i avorrirà tot el que soni a escolaritat. Els estudis superiors li aniran quedant vedats i serà un més a no pujar en la piràmide social.

El problema d'aprendre a llegir el viuenangoixadament els mestres i els pares. Avui dia, la demanda de psicòlegs per part de l'escola està visant principalment la solució d'aquest problema. La proliferació de consultoris psicològics es nodreix de pares molt preocupats per l'endarreriment de l'aprenentatge de la lectura del seu fill. La «dislèxia» és la plaga del nostre temps a les escoles. Mucchielli en diu «la maladie du siècle». A imitació d'alguns països ens ha entrat la psicosi de la «dislèxia». No tots els països donen la mateixa importància al fet d'aprendre a llegir als 6 anys.

Si a Alemanya un nen no sap llegir als 6 anys, no és considerat com a problema de greus dimensions. A Noruega ningú se'n preocupa. A Finlàndia només hi ha 18 professors especialitzats en el tractament de la dificultat lectora. En canvi, a França, Anglaterra, i sobretot als EE.UU. hi ha una veritable angoixa. En aquest últim país es va muntar una campanya nacional sobre «el dret a aprendre a llegir». Es començà a fer aprendre a llegir als nens de parvulari. Tot plegat era una conseqüèn-

cia del sentiment d'inferioritat que corprengué els americans quan els russos van sortir primer a l'espai exterior amb l'Sputnik. Els calia «saber més i més aviat». Es va subvencionar una sèrie de professionals que cobraven segons els resultats obtinguts, pels nens que ensenyaven, en els texts de lectura. Es forçaren els nens i això els provocà canvis i alteracions de conducta, així com desvalorització de si mateix, enuresi, activitats antisocials...

Amplitud del problema

L'aprenentatge de la lectura és un pas que tothom ha de fer en la nostra societat. Això no vol dir que sigui fàcil. Les estadístiques de tot arreu ens mostren la quantitat de nens que hi fracassen, almenys temporalment.

Hem de tenir en compte la notable varietat de percentatges aportats en les diferents investigacions.

De bon antuvi salta a cop d'ull una notable diferència entre els informes mèdics i els dels pedagogs i psicòlegs.

Els informes mèdics diuen que les dificultats en l'aprenentatge de la lectura són generalment escasses: Bachmann troba menys de l'1 %; Orton, Skydsgaar, Eichenwald troben xifres que van del 2 al 4,5 %.

Excepcionalment, es troben investigadors mèdics que aporten freqüències del 10 i fins del 16 % (Hallgren, Hermann).

El tant per cent de nens amb dificultats lectores que aporten els investigadors psicòlegs o pedagogs són generalment força més elevats.

Alguns creuen que hi ha un 10-20 % de la població normal d'alumnes que fracassen en lectura (Tordrup, Monroe, Schnell).

Altres proposen d'un 20 a un 40 % (Traxler, De Boer i Dallman).

I fins i tot al nostre país veï, França, investigadors seriosos com Blot o Chiland arriben a donar xifres que van del 40 al 60 %.

A Catalunya, en aquests darrers anys, hi ha tendència a trobar molts més nens amb problemes d'aprenentatge lector.

Entre els anys 1974 i 1977, amb l'ajut de mestres i d'estudiants de psicologia hem fet una enquesta a mestres en exercici de 1r. a 8è. d'EGB preguntant quants alumnes de la seva classe hauria de suspendre o donar un insuficient en lectura.

L'enquesta s'ha fet amb mestres de les comarques de Barcelona, Girona i Lleida.

En total s'han enquestat a 230 mestres que correspon a 230 classes. El nombre d'alumnes que tenen aquestes classes és de 7.163.

Els mestres opinen que s'hauria de donar un insuficient en lectura a 1.993 alumnes. Això correspon a un 27,8 %.

Els criteris que els porten a considerar que la seva lectura és insuficient són d'una gran varietat.

Posats per ordre de tants per cents d'elecció, serien:

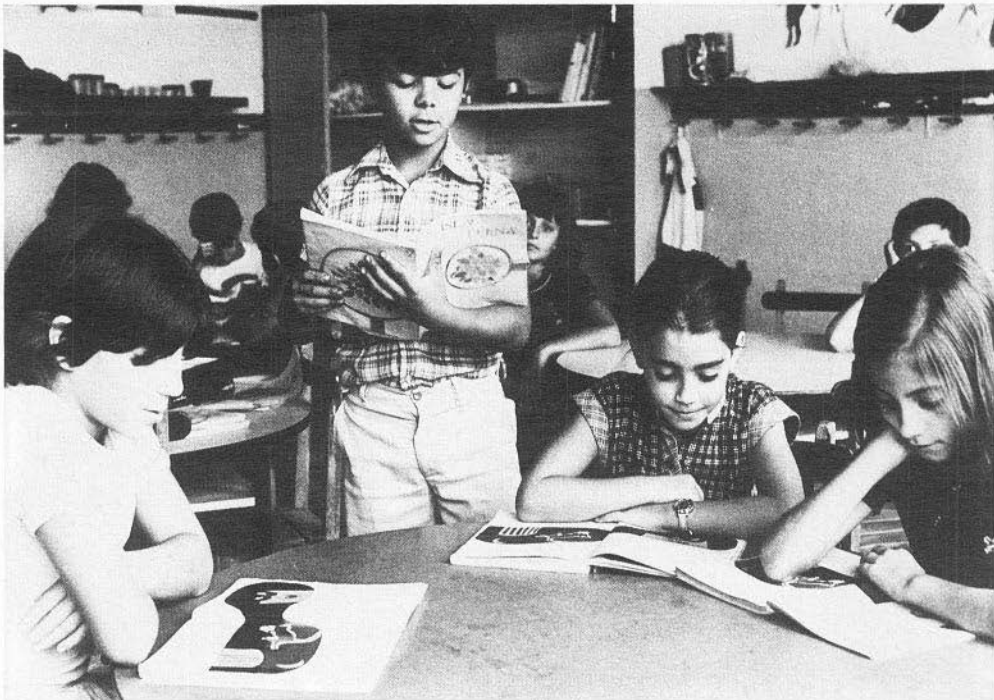
| | |
|----------------------------------|------|
| Lents | 47 % |
| Confonen lletres | 22 % |
| Dificultat de comprensió | 21 % |
| Inverteixen | 18 % |
| Repeteixen paraules | 14 % |
| Dificultats de pronunciació | 12 % |
| No en saben | 10 % |
| Falta d'atenció | 7 % |
| Quequesa | 7 % |
| Sense entonació | 7 % |
| Iotitzacions i «zizeos» | 6 % |
| Ambient poc favorable | |
| Sil·labejar | |
| Mala memòria | |
| Lletrejar | |
| Falta de maduració de llenguatge | |
| Bilingüisme | |
| Falta d'assistència | |
| Nerviosos | |
| Mals mètodes | |
| Q.I. baix | |
| Alimentació deficient | |
| Es mengen l'última síl·laba | |
| Falta un psicòleg | |
| Vénen mal preparats | |
| Falta de motivació | |

Si hi ha aquesta notable diversitat vol dir que deuen ser diversos els criteris que s'han utilitzat a l'hora de mesurar.

I així veiem que van des de comptar com a dificultat el fet de tenir una ceguesa verbal congènita fins a comptar com a dificultat no obtenir el nivell adequat a programes exigents.

Entre mig es poden posar totes les paraules tècniques que aquests últims anys ha inventat la ciència i tots els qualificatius vulgars que el poble ha anat creant al llarg de segles.

Davant de l'abundant flora de criteris per determinar si es llegeix bé o no, hi ha



hagut investigadors i pràctics que, des de principis de segle, han intentat trobar els factors o criteris indicadors d'una bona lectura. Per no allargar-nos massa direm que Galí, Monroe, Bueckner i Bond, Miaret, Lobrot, Lefavrais, Hermabessiere i d'altres ho han treballat i, amb les degudes variants, troben:

La rapidesa

La correcció (exactitud)

La comprensió

com a factors fonamentals de la bona lectura.

De fet, la immensa majoria de tests psicopedagògics de lectura mesuren aquests factors.

Es evident —i ningú no ho posa en dubte— que el factor més important i el que compleix l'objectiu finalístic, és la comprensió. Sense ell no hi ha pròpiament lectura.

Sense ell no hi ha pròpiament lectura.

Es significatiu que una persona —que ha dedicat tota la seva vida als problemes de l'aprenentatge de la lectura, i és reconeguda internacionalment com una autoritat— com Mme. Borel-Maisonny escrivís l'any 1949: «Llegir és, davant d'un signe escrit, trobar la seva sonorització». I el 1970 ho precisava així: «Llegir oralment, és davant d'un signe escrit, trobar la seva sonorització plena de sentit».

Encara que pedagogs i psicòlegs que han tractat de la lectura els quedava clar que la comprensió, la captació del pensament codificat, fos l'aspecte més important, a la pràctica i a nivell d'alguns mestres i ensenyants s'accontentaven a donar per superada la lectura en el moment en què es dominava la mecànica, que hi havia rapidesa i exactitud adequada.

La rapidesa i l'exactitud o correcció de la lectura és la tècnica, és el procés de convertir la tira gràfica en tira fònica (M. Mata-J. M. Cormand). És el que se'n diu el procés d'automatització. Els mestres en diuen la mecànica de la lectura. En aquest procés és on generalment s'inscriuen la major part dels problemes de l'aprenentatge de la lectura. La dificultat a automatitzar la tira gràfica en tira fònica és el que han retolat amb el nom de «dislèxia».

El treball quotidià ensenya als mestres que la mecànica, l'automatització, el domini tècnic de la lectura és primordial; és el primer pas important a donar, naturalment sense descurar el que és fonamental: la comprensió. I encara més, cada vegada l'experiència mostra que oferint textos a l'abast dels nens i donant des del començament importància a la comprensió del text, els nens aprenen més fàcilment a automatitzar la lectura.

ELS PROBLEMES LINGÜÍSTICS DEL NOI QUE ACABA L'EGB EN UNA ESCOLA DE BARRI

Per Jaime Funes i Carmen Romero

El vuitè curs d'EGB té, si altra cosa no, la virtut de servir de mirall de l'escolarització d'un alumne. Situat a la primera meitat d'una etapa evolutiva, no és cap cloenda de res ni suposa que ja és tot fet en el terreny educatiu. Les pàgines que vénen a continuació són un acostament parcial al problema del llenguatge, justament quan s'acaba l'EGB. Més concretament l'EGB perifèrica, la de les escoles de barri amb alumnes deprimits econòmicament i cultural. La pretensió és que, per una banda puguin servir per revisar algun aspecte de l'ensenyament del llenguatge, i per l'altra s'agafi consciència que el llenguatge encara pot tenir en l'ensenyament secundari —sobretot a la Formació Professional— un paper d'estimulador del desenvolupament intel·lectual. Desenvolupament intel·lectual en el qual molts d'aquests alumnes sembla que s'hi aturin quan arriben als primers cursos de la segona etapa i no assolixen nivells de raonament formal.

Les dades de base d'aquest article són tretes de diferents proves d'orientació professional passades en els darrers anys als alumnes de 8è. de l'Escola Sant Miquel de Cornellà de Llobregat. Algunes són tests de paper i llapis dels que existeixen al mercat i d'altres són adaptacions o creacions dels autors. Les dades estadístiques, si no indiquem el contrari, són d'aplicacions dels subtests de llenguatge de l'«APT» i el «PMA».

Rendiments lingüístics molt baixos

La primera constatació evident és que els rendiments en qualsevol de les àrees de l'activitat lingüística són significativament inferiors als de poblacions heterogènies (per exemple barreges de diferents nacions i regions de l'Estat Espanyol), i als de poblacions ciutadanes de diferent situació cultural i econòmica.

I les diferències són clares tant si la tasca es planteja d'una manera com d'una altra: raonament verbal, comprensió verbal, comparació semàntica, fluïdesa verbal, domini ortogràfic, etc.

Les dades, recollides sistemàticament en els darrers quatre anys, entre els alumnes de vuitè abans de repartir-se entre l'escola de FP i el BUP representen les xifres següents en una prova de raonament verbal:

| | |
|------------------|--------------------|
| 1975 \bar{x} : | 33,71 (44 alumnes) |
| 1976 \bar{x} : | 28,5 (63 alumnes) |
| 1977 \bar{x} : | 27,24 (75 alumnes) |
| 1979 \bar{x} : | 25,83 (79 alumnes) |

Mitjanes nacionals:*

| | |
|--|---------------------|
| | 38,66 (129 alumnes) |
| | 39,18 (600 alumnes) |

Quan les mitjanes de tipus nacional són de 38,66 i 39,18 en dues mostres de 200 i 600 alumnes, és evident que, salvades altres interpretacions, els resultats són significativament inferiors, al nivell de fiabilitat estadística que es vulgui. Exceptuat 1975, la diferència del qual és només de 5 punts a causa d'una composició diferent de l'alumnat, cada any es manté amb lleugeres variacions, la diferència, en menys de 10 punts.

Això mateix passa amb una prova de comprensió verbal:

| | |
|------------------|--------------------|
| 1975 \bar{x} : | 22,17 (65 alumnes) |
| 1976 \bar{x} : | 18,58 (55 alumnes) |
| 1977 \bar{x} : | 17,91 (71 alumnes) |
| 1979 \bar{x} : | 20,23 (77 alumnes) |

Mitjanes nacionals:*

| | |
|--|-------|
| | 23,27 |
| | 24,49 |

* Tretes de barems dels manuals d'aplicació de les proves.

28 Les mitjanes de tipus nacional similars són de 23,27, 24,49. Salvades igualment altres interpretacions, continua sent evident que els resultats són significativament inferiors.

I això mateix passa amb altres proves de diferent construcció, però no voldria omplir aquestes pàgines de xifres. El que és bastant evident és que potser el conjunt d'alumnes de vuitè d'EGB de les poblacions del cinturó industrial de Barcelona presenten un nivell baix de capacitats lingüístiques, fins i tot abans que els més ben preparats se'n vagin al BUP.

Llenguatge i capacitat de raonament

Algú podria argumentar que la deficiència és global, que l'aspecte de la llengua només és un apèndix, o que som davant el famós dilema intel·ligència-cultura i que qualsevol de les proves de caire psicològic aplicades preconditionen el resultat. Sense entrar en la polèmica, hem de constatar les diferències (al cap i a la fi són només la translació numèrica de l'experiència diària de molts professors) sobretot perquè en d'altres àrees del comportament intel·lectual no passa el mateix.

En dues proves de raonament abstracte, sense elements verbals, els resultats d'aquests nois sempre han estat superiors o similars als de les mostres nacionals. El mateix passa amb altres proves en el camp lògic-matemàtic o mecànic, per exemple.

Raonament abstracte

1975 \bar{x} : 32,48 (61 alumnes)
1976 \bar{x} : 25,22 (53 alumnes)
1977 \bar{x} : 21,32 (66 alumnes)
1979 \bar{x} : 26,8 (79 alumnes)

\bar{x} nacionals:
20,89 (129 alumnes)
23,79 (600 alumnes)

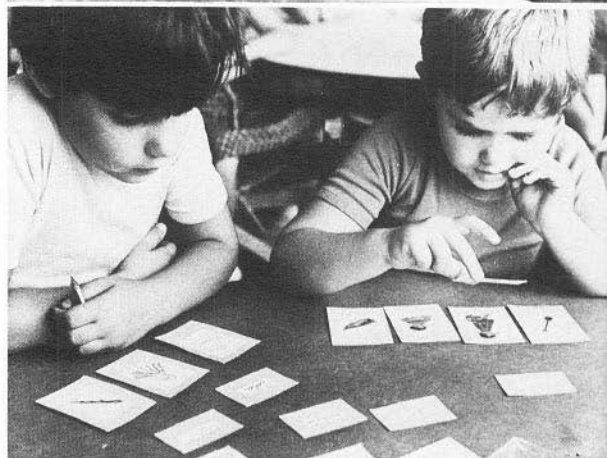
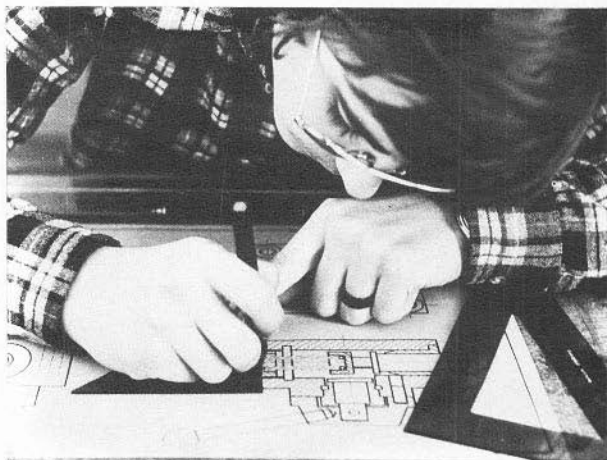
És evident, per tant, que amb la llengua passa alguna cosa i que tenim l'obligació d'analitzar-ho sense fugir d'estudi cap a simplismes culturalistes.

Anàlisi de les dificultats

Però anem més enllà. ¿Per què aquests rendiments tan baixos? ¿En tots els casos

és per la mateixa raó?

Analizant els resultats per dintre, i eliminats els elements deguts a una mala construcció o adaptació de la prova, constatem coses curioses. Per exemple, es fracassava sistemàticament en raonaments plantejats amb paraules d'ús habitual a la classe emprades en nombroses lliçons dels llibres dels alumnes. Així, més de la meitat no establia les següents relacions: cap-gros és a granota com crisàlide és a papallona; sumar és a restar com producte és a quocient; paràgraf és a frase com frase és a paraula; tres és a sis com triangle és a hexàgon; quadrat és a rectangle com cercle és a el·lipse, etc., etc. Però també hi havia més de la meitat de fracassos en relacionar termes d'ús comú i no acadèmic: escombra és a escombrar com fregall és a fregar; locomotora és a vapor com automòbil és a remolc; pluja és a fang com sequera és a pols; etc.



La no solució d'aquests problemes deixa en evidència que el tema que ens ocupa és més enllà del simple domini cultural d'uns termes i que per tant caldrà cercar-ne les causes.

Domini cultural que potser apareix més evident quan es plantegen problemes semàntics, però que també ens obliga a analitzar més quan es desconeix sistemàticament equivalències com: regi-reial, diari-quotidià, festiu-divertit, irreflexiu-eixebrat, etc. (errors en més del 50 %).

A tot això cal afegir les dades que l'ensenyament de la llengua a primer grau de la FP aporta. Els vailets presenten clarament problemes de separació de paraules, de confusió de sons, de no equivalència entre la tira fònica i la tira gràfica, de reducció a mínims en la seva expressió oral i escrita. La suma ens dóna el primer esbós del panorama lingüístic de l'alumne que acaba EGB.



Tot aquest panorama ens ha dut a un intent de sistematització de les dificultats i a l'elaboració d'hipòtesis aplicables al treball educatiu posterior o anterior.

Els problemes lingüístics del noi de catorze anys podrien esquematitzar-se en els quatre que expliquem a continuació.

Discrepàncies entre el llenguatge com a vehicle acadèmic i com a expressió de la vida real

A part de la constatació evident de la discrepància (que la pedagogia activa intenta salvar) entre món vital dels nostres nois i món escolar, hi ha la no coincidència dels dos llenguatges. Però a més hi ha la diferència de sentit que atribueixen els dos móns a paraules comunes. Al professor no li bastarà buscar paraules senzilles conegudes de l'alumne, si vol ser entès. S'ha d'assegurar que la paraula usada coincideix en el màxim de la seva àrea semàntica i vital amb l'àrea semàntica i vital que l'alumne li dóna. Poden estar usant les mateixes paraules i no estar dient el mateix. El problema només es pot resoldre fent coincidir no solament el vocabulari dels dos móns, sinó estenent mútuament els usos i aparellant les seves àrees semàntiques.

Dificultats d'abstracció. No arribada a estadis d'ús formal del llenguatge

El llenguatge, com a activitat intel·lectual que permet operar amb la realitat sense necessitat de manipular-la, roman, això no obstant, lligat a ella en un grau més o menys gran fins que el nen, el noi, arriba a estadis de raonament formal. De les dades que tenim sembla deduir-se que el llenguatge dels alumnes continua lligat a contextos pragmàtics i utilitaris, que les paraules substitueixen les coses, però sense haver-se després de la realitat, que continua carregat de dades perceptives i sensorials i que per tant hi ha escassa manipulació abstracta i formal.

El noi dels nostres barris presenta, doncs, una dificultat enorme i important per arribar al nivell de lògica formal propi de l'adolescència. Dificultat de la qual els problemes del llenguatge són un reflex, però dificultat també a la qual el llenguatge contribueix com a peça elemental. És

a dir, que el problema pot transformar-se en el següent: alumnes amb potencial intel·lectual de base normal que no fan el salt al raonament formal perquè la base d'aquest raonament —el llenguatge— no ha passat dels nivells anteriors.

Ara la investigació es mou justament cap aquí. Des del punt de vista de la FP (com també de la 2a. etapa d'EGB) resulta indispensable poder arribar a la conclusió que justament en el llenguatge pot estar un dels pilars del ser o no ser del raonament formal, ideatiu, adult... i per tant del desenvolupament ple de molts dels nostres alumnes. Investigacions no acabades¹ comencen a proporcionar algunes dades curioses: en proposar una tasca d'agrupació-classificació de paraules a 6è., 7è. i 8è. d'EGB s'observa que a les escoles de bon nivell econòmic i cultural les mitjanes del grup pugen progressivament de 6è. a 8è., mentre que a les escoles dels barris perifèrics els resultats s'aturen a 6è. i a penes augmenten en els cursos següents. ¿Significa això que ens trobem davant d'una població una gran part de la qual ha de renunciar ja al nivell de lògica formal?

Dificultat endèmica en l'aprenentatge de la lecto-escriptura

Una part important de les dificultats lingüístiques té uns orígens antics: l'aprenentatge deficient de la lectura i l'escriptura. Les escoles que han racionalitzat els seus mètodes en les etapes d'aquest aprenentatge han pogut comprovar la disminució d'aquest tipus de dificultats en la 2a. etapa. Les escoles de FP, amb un percentatge alt de pèssims lectors i escriptors, poden distingir a través d'aquesta àrea la procedència escolar dels seus alumnes. El punt pitjor del cas és que al final de l'EGB el problema ja s'ha enquistat, ha esdevingut una espècie de mal —que en la FP és gairebé endèmic— compensat i aïllat per l'alumne i de difícil modificació. Problema la solució del qual fóra possiblement reanalitzar des de zero el procés necessari

1. Investigació sobre «Psicopedagogia de la 2a. etapa», no acabada, realitzada per l'equip de 2a. etapa de Rosa Sensat. Les dades que comentem són d'escoles com Sant Miquel i Ton i Guida, d'una banda, i Costa i Llobera de l'altra.

per aprendre a llegir i a escriure i poder-lo aplicar amb una motivació i una didàctica pròpies de l'edat pre-adolescent o adolescent.

Faltaria encara afegir a aquest nodrit grup d'alumnes un ampli nombre de desconexors de l'ortografia, de la mecànica de la gramàtica elemental, de la seqüència normal de les frases i de la concordança per tenir complet el quadre de les dificultats.

El llenguatge, canal de les problemàtiques de personalitat

Per bé que molt estretament lligat amb l'anterior, val la pena insistir en la simbiosi que molts alumnes fan entre les seves dificultats emocionals i l'expressió lingüística. El problema és clarament típic dels primers anys d'EGB: el nen que no té dificultats instrumentals i que això no obstant no aprèn a llegir. Però justament perquè aquestes «dislèxies emocionals» són de pronòstic negatiu, les seves ramificacions arriben tranquil·lament fins a la pre-adolescència i s'aguditzen amb els conflictes afectius de l'edat. El llenguatge continua sent el catalitzador i el revulsiu de moltes situacions educatives a les quals, afegit el capítol fracàs-rebuig escolar, acaba produint una espècie d'explosió en cadena al llarg de tot el curs.

El professor, per tant, ha de tenir en compte també aquesta faceta del llenguatge problemàtic, perquè altrament no ho faci així està recollint en la seva assignatura problemes que la conflictualitzen i que ha d'abordar des d'altres angles.

Fins aquí la nostra anàlisi del problema. N'hi poden haver d'altres, no cal dir-ho. El problema del llenguatge entre els nois obrers que són a punt de deixar l'escola ens sembla greu. Que els déus ens salvin de fer l'efecte que demanem el màxim d'hores per a la llengua! Sabem prou bé com l'odien aquests mateixos nois! Amb tot, però, caldrà canviar alguna cosa, alguna cosa s'haurà d'inventar. ¿Caldrà ocupar-se d'això de la llengua en d'altres assignatures? (Encara no expliquem matemàtiques sense paraules...)

¿Caldrà fer que els raonaments experimentals es tradueixin clarament, punt per punt, en raonaments verbals? Bé, ... i molt més encara, però escriure-ho seria com a mínim matèria per a un altre article.

FOLKLORE A L'ESCOLA

1. EL FOLKLORE

Diuen que el terme «folklore» el va inventar un anglès, un tal Thoms, l'any 1846, quan va ajuntar dos substantius anglesos: «folk» que significa «poble», i «lore» que vol dir «saber». Per tant, el folklore és el «saber del poble», o dit d'altra manera, «la cultura popular».

L'interès pel folklore va néixer al nostre país gràcies a l'esperit romàntic, tal com explica M.^a Aurèlia Capmany en un pròleg al llibre del seu pare. Va néixer fruit de la passió per conèixer a fons allò que el poble diu, fa o pensa. Fins aleshores, la cultura popular havia estat menyspreada del tot, en contrast amb la cultura «cult» dels erudits.

El Noucentisme va escopir de nou sobre el folklore. El nou predomini de la Raó va fer adreçar els ulls només cap a les ciències més «científiques». I per això es va inventar l'etnologia, el germà gran, pulcre i rigorós del petit i humil folklore.

La balança avui encara es troba desequilibrada en favor de l'etnologia, però des de fa un temps ha augmentat molt l'interès pel folklore en el terreny de l'educació. Per això ens disposem a donar un cop de mà als mestres que vulguin treure'n partit.

2. EL FOLKLORE, QUELCOM VIU

Alguns imaginem el folklore dins una vitrina d'antiquari. Com el record d'una cultura popular avui ja destruïda pels mitjans de comunicació de masses.

Però el folklore és quelcom viu: allò que el poble, en un moment donat, fa, diu o pensa. La manca d'una perspectiva històrica potser priva de veure més clar allò que avui és autènticament popular. I no ho és pas allò que algú fa pensant en el «poble», sinó precisament allò que aquest genera.

3. CONTINGUT DEL FOLKLORE

Si el folklore és allò que el poble fa, diu o pensa, es dibuixen tres grans camps de treball en la recerca folklòrica:

1. *Les creences.* Les persones sempre han necessitat trobar una explicació dels fenòmens naturals i de tot allò que les envolta. Quan la ciència encara no existia o era embrionària, hom donava explicacions màgiques, atzaroses, primàries, sobrenaturals... als fenòmens quotidians.

2. *La tradició oral.* Ha estat l'únic vehicle de transmissió de cultura durant molts anys. En la tradició oral s'ha condensat tot: el sentit de la vida, el saber, la moral, el civisme, els consells, les formes d'entreteniment, les juguesques... En aquest camp trobem la rondalística, el cançoner, els embarbussaments, les endevinalles, els acudits, els refranys...

3. *El costumari.* Un costum és una pràctica que es repeteix d'una forma periòdica i constant. N'hi ha de dues menes: els individuals (anomenats sovint «del bressol a la tomba» perquè ressegueixen l'itinerari biogràfic de cadascú), i els collectius (que cristallitzen sobretot en les FESTES).

4. FOLKLORE I EDUCACIÓ

L'interès del folklore en el terreny de l'educació és molt elevat. Coneixent el folklore hom descobreix com les altres persones entenen i han entès la vida i quines solucions donen als problemes quotidians. D'altra banda, i precisament pel seu caràcter «no erudit» entronca més fàcilment amb el tarannà dels nens i nenes, almenys en les primeres edats, que no pas certes formes d'educació massa intel·lectualitzants o racionalitzadores.

Però quin ús se'n pot fer a l'escola?

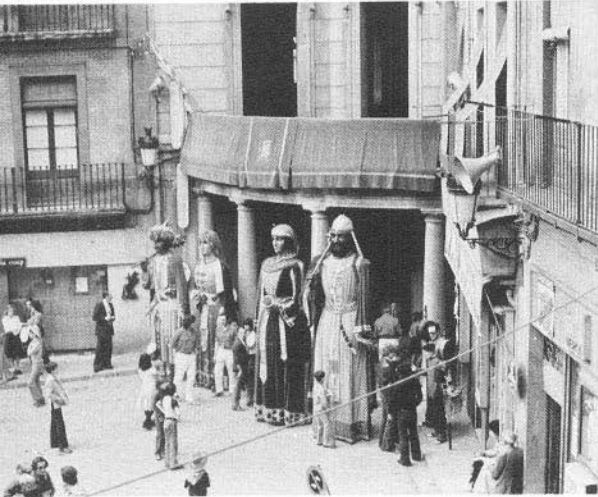
5. UTILITZACIÓ DEL FOLKLORE A L'ESCOLA. LES FESTES

Cal pensar-ho des de dues òptiques:

1. *El folklore, com una eina d'interacció amb la comunitat humana on es viu*

Si l'educació és facilitar l'aprenentatge de la vida, el barri o poble és el millor llibre de text.

32 Experiències escolars



Els nens, quan veuen i parlen amb un home que fa pa, una dona que talla un pollastre, o un escombriaire que neteja els carrers, assimilen elements de la nostra cultura popular. I també participant en les festes com a situacions col·lectives per excel·lència: l'escola fa la seva aportació a la festa del poble o barri, i és receptiva a les altres coses que la gent del poble o barri fa.

2. *El folklore, com a motivador del treball escolar*

Quan s'acosta el Carnaval, l'escola bull d'activitat. Uns construeixen màscares, uns altres aprenen la tècnica del maquillatge, uns altres s'inicien en la dansa, alguns elaboren un llarg romanç pel Carnestoltes, alguns construeixen la carrossa, uns preparen una representació, uns altres construeixen i assagen instruments de percussió i de vent per fer una cercavila, molts aprenen cançons, alguns fan grans murals per omplir les parets de l'entrada de l'escola, els més grans elaboren un dossier sobre com es celebra el Carnaval a diferents països i la seva història, alguns tracten de la gastronomia: han de fer un càlcul aproximat de la teca i elaborar un pressupost. Etc.

Tothom té feina i la coordina amb els restants. I tothom treballa de gust.

Certament no es pot pas aprendre tot a través de les festes, però sí que molts aprenentatges es realitzen d'una forma més natural.

6. COMPONENTS DE LA FESTA

Per tal que hi hagi festa calen tres condicions:

1. *Un motiu de festa.* Celebrar un aniversari, un esdeveniment històric, un fet astrològic, un fet religiós, el resultat d'unes collites, el retorn d'un amic...
2. *Una reunió de persones.* Però no només d'unes quantes, sinó de totes aquelles que formen una comunitat: hi ha festes familiars, escolars, ciutadanes, nacionals...
3. *Unes activitats festives.* Des de menjar sucre de cotó fluix, o pujar al tren de la bruixa, fins a ballar sardanes a plaça, cantar les rondes del vi o fer cagar el tió.

7. EL PROCÉS D'UNA FESTA A L'ESCOLA

A partir de la meua experiència escolar, us proposo la següent metodologia que cadascú ha d'adaptar a les seves necessitats i interessos:

1.ª fase: Planificació

a. *Obtenció d'informació.* L'equip de mestres recull tota la informació que sigui al seu abast, a través d'articles, llibres, diapositives, o participant a les festes de diferents pobles i barris.

b. *Pluja d'idees.* Cal dedicar una sessió d'una o dues hores a fer una pluja d'idees sobre «què es pot fer a l'escola». Recordeu que aquestes reunions de creativitat tenen una metodologia especial, i que cal bandejar-ne sempre qualsevol element de crítica a les idees dels altres. L'objectiu és trobar el màxim d'idees, prescindint de si són bones o dolentes.

c. *Selecció de recursos.* Segons les edats, el temps que es disposi, els aprenentatges que hom vulgui aconseguir, etc., hom fa una selecció de les idees que han sortit i tria quines activitats considera idònies per fer a l'escola. De moltes d'aquestes activitats se'n programa un taller on s'aprèn la tècnica corresponent.

d. *Muntatge.* Un cop decidides les coses que es faran es munten en l'espai i en el temps, tenint molt en compte el ritme i la coordinació.

2.ª fase: Realització

a. *Anunci de la festa.* Donar a conèixer als nens una propera festa, té dues finalitats:

1. Despertar-los l'interès, motivar-los a preparar-la.
2. Donar la informació suficient per assegurar-ne la comprensió (diapositives, rondalles...).

b. *Tallers.* Aquesta és la fase més llarga. Cada festa genera una colla de tallers de preparació que corresponen a diferents aprenentatges a fer en aquell nivell, molt especialment aprenentatges de plàstica, dramatització, música, dansa, expressió oral...

Cal assegurar tres coses:

1. Que hi ha un equilibri de tallers en la planificació, de tal manera que abracen al màxim les diferents àrees escolars.
2. Que els tallers corresponen al nivell del curs on es realitzen. I que el curs següent, si hom celebra les mateixes festes, aquells nens realitzaran tallers diferents.
3. Que els tallers són bastant monogràfics. Com que poden durar poc, per tal que no baixi l'interès per la festa, han de tenir una pretensió limitada.

c. *Realització festiva.* Això és el matí, tarda o jornada sencera que es reserva a l'explosió festiva. Cada grup aporta als altres allò que ha preparat, i del conjunt surt una forta vivència que és fruit del treball de tots plegats.

8. APROXIMACIÓ AL QUE PODRIA SER UN CALENDARI FESTIU A L'ESCOLA

| Mes | Dia | Festa | Recursos/Activitats | Tallers derivats |
|----------|-----|---------------------------|--|--|
| Setembre | V | Festa Major | Ambientació de festa. | Visita a alguna Festa Major. |
| Octubre | | | Elecció hereu/pubilla. Sardanes. Futbol mestres/nois. Ball. Cinema còmic. Gymkhanes. | Taller de sardanes. Taller de balls de societat. Taller d'ambientació. Visita al Canó de la Barceloneta. |
| Novembre | 1 | Castanyada (Tots Sants) | Concurs de pastissos. Jocs tradicionals orals. Rondalles. Menjada de castanyes. | Taller de pastisseria. Taller de rondallística. Taller de cartells. Excursió a muntanyes amb castanyers (Montseny...). |
| Desembre | 6 | El bisbetó (Sant Nicolau) | Elecció d'un nen que fa de mestre, amb tots els poders. | |
| Desembre | 25 | Nadal (cicle nadalenc) | Fira de figuretes i ornamentació nadalenca. Fer cagar el tió. Representació Els Pastorets. Cantada de cançons. Pessebres. Construcció d'en Fumera. Dibuixar nadales. | Taller de fang, paper, etc. per a construir figures de pessebre, elements d'ornamentació i obsequis per al tió. Confecció d'instruments musicals populars. Taller de dramatització o de titelles per als Pastorets. Visita a la fira de Sta. Llúcia i a la del Gall. Visita a pessebres vivents i monumentals. |

34 Experiències escolars

3.ª fase: Valoració

Aquesta és la fase més breu i la que més sovint s'oblida. Cal treure suc de l'experiència:

1. Valorar fins a quin punt s'han aconseguit els objectius previstos.
2. Valorar el procés que s'ha seguit.
3. Valorar els tallers i les activitats que s'han fet.
4. Analitzar els problemes que hi ha hagut.

De tot això ha de sortir *un dossier* que inclogui tota la informació que s'ha recopilat sobre la festa, la planificació que s'ha fet i una síntesi de la valoració. Això és molt útil, no solament per a l'any següent, sinó també per a les properes festes del mateix curs.



| Mes | Dia | Festa | Recursos/Activitats | Tallers derivats |
|--------|-----|------------------------------|---|---|
| Gener | 17 | Els Tres Tombs (Sant Antoni) | Cercavila pel barri o poble. Circ d'animals. Aquàriums i terraris. Ambientació de l'escola. | Tallers de natura: aquàriums, terraris, granja, insectes... Taller de màscares. Taller de bestiar popular amb vímet, cartró ondulat i paper <i>mache</i> . Taller de disfresses per al circ d'animals. Excursió a Castellterçol, Caldes M., Balsareny, Igualada (Tres Tombs). |
| Febrer | V | Carnestoltes | Menjar truites i botifarres (Dijous Gras). Jocs carnestolencs. Cercavila i sermó. Concurs de disfresses. Ball de disfresses. Testament i judici. Enterrament sardina. | Taller de gralles i instruments de percussió. Taller de disfresses i màscares. Taller de maquillatge. Taller de barrets. Taller de romanços. Taller de balls de societat. Participació en el Carnaval del barri o poble. |
| Març | V | Festes de Primavera | Ombres xineses. Confecció de mones de Pasqua. Caramelles. Rams de flors naturals i artificials. Floricultura. Estels. Ambientació escola. | Taller ombres xineses. Taller de cistelleria. Taller de pastisseria. Taller de cançó. Taller flors de paper. Taller floricultura. Taller d'estels. Excursions per veure la primavera al camp. |

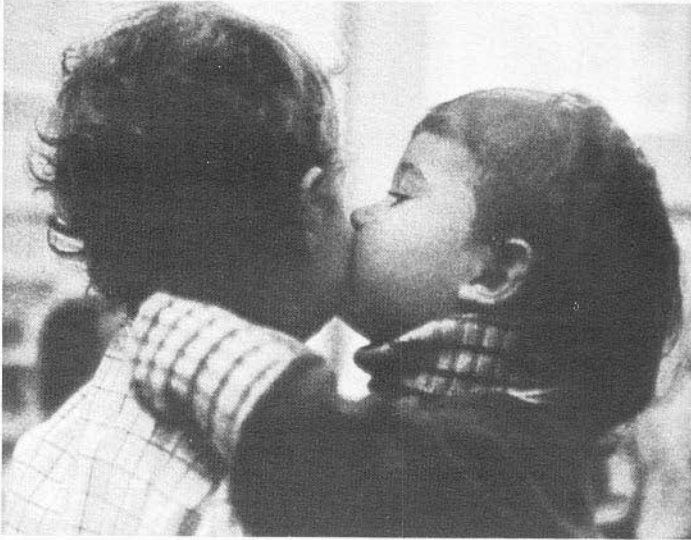
- AMADES, Joan, *Costumari català. El curs de l'any*, Ed. Salvat, Barcelona (5 vol.)
- *Les diades populars catalanes*, Ed. Barcino, Barcelona (4 vol.).
- *Folklore de Catalunya*, Ed. Selecta, Barcelona (3 vol.).
- *Guia de les festes tradicionals de Catalunya*, Ed. Aedos, Barcelona.
- CAPMANY, Aureli, *Calendari de llegendes, costums i festes tradicionals catalanes*, Ed. Laia, Barcelona 1978.
- CARBÓ, Joaquim, *L'home dels nassos*, Ed. La Galera, Barcelona 1977.
- Catalunya també és una festa*, Ed. Diàfora, Barcelona 1976.
- COLOMER, Jaume, *Les festes populars de Catalunya*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1978 (Col. La Xarxa).
- *L'animació de vetllades*, Hogar del Libro, Barcelona 1974 (Col. Gris-Groc).
- FABREGAS, Xavier, *Cavallers, dracs i dimonis*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1976.
- PUIG, Toni i COLOMER, Jaume, *Les festes populars i l'infant*, Hogar del Libro, Barcelona (Col. L'Esplai, 4 vol.).
- SOLER, Joan, *Festes tradicionals de Catalunya*, Martín Casanovas Ed., Barcelona 1978 (Col. Llabor).

Jaume Colomer, març de 1979

| Mes | Dia | Festa | Recursos/Activitats | Tallers derivats |
|-------|----------|---------------------|--|---|
| Abril | 23 | Sant Jordi | Fira de llibres. Fira de flors. Edició de llibres i revistes a l'escola. Reproducció de la llegenda de Sant Jordi. Justes cavalleresques (moros i cristians). Sopar medieval. Taula rodona amb escriptors. | Taller-editorial. Taller de dramatització. Taller medieval. Taller de bibliotecaris. Visita a la fira de llibres i roses. Taller d'impressió. |
| Maig | 11 | Sant Ponç | Mural sobre les herbes remeieres. Muntatge audiovisual - reportatge. Joc de les receptes casolanes (Gran Bruixot). Instal·lació d'un bar naturista: gran sessió de degustació d'herbes. | Taller d'herboristeria. Taller de socorrisme i primers auxilis. Taller de fotografia. Taller de muntatges audiovisuals. Taller de murals. Visita a la fira de Sant Ponç del carrer de l'Hospital (Barcelona). Anar a buscar herbes remeieres al camp. |
| Juny | 23 24 | Nit de Sant Joan | Fogueres. Cerimònia del foc. Jocs de saltar el foc. Danses al voltant del foc. Coca i vi bo. Jocs d'endevinar vins. Paròdia del poder del vi. Vetllada de bruixes (Aquel·larre). | Taller de tècniques de foguera. Taller de llums de petroli, oli, torxes, espelmes... Taller de coques. Taller de dansa lliure. Taller de dansa popular. Taller de disfressa (bruixes i dimonis). |

Nota: El senyal «V» a la data, indica «festa variable».

ROSA SENSAT



LLIBRES AL SERVEI DE L'ESCOLA CATALANA

PUBLICACIONS

- Quins llibres han de llegir els nens?
Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat
- ¿Qué libros han de leer los niños?
Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat
- Apèndix de «Quins llibres han de llegir els nens?»
Modelatge en argila
M. Dolors Giral

- Per una Nova Escola Pública Catalana
Planteigs, discussions i conclusions dels grups de treball del Tema General de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona
- Vocabulari de Matemàtica bàsica
Claudi Alsina amb la col·laboració d'Eduard Bonet
- Programació de la matemàtica a la 1a. etapa d'EGB
Seminari de Matemàtica de Rosa Sensat dirigit per Adolf Almató i Rosa Foix

COL·LECCIÓ DOSSIERS

- Fonemes, sons i grafies del vocabulari bàsic català
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
- Elements per a l'estudi de les dificultats en l'aprenentatge de la llengua escrita
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
- Material de treball
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
- La societat catalana i espanyola des de mitjans del segle XIX (edició revisada i ampliada)
Onofre Janer i Joan Pagès
- Les Ciències Experimentals a 7è. d'EGB
Equip de Ciències de Rosa Sensat
- Orientacions per a la programació de la matemàtica a 2a. etapa d'EGB
Adolf Almató i Rosa Foix
- El Penedès
Pilar Benejam i Joaquim Farré
- Observació i experimentació —deu lliçons per al Parvulari
M. Antònia Pujol i Tina Roig
- Dades bàsiques de les comarques catalanes (1a. part)
Onofre Janer
- El Vallès (coneixements bàsics de la comarca del Vallès i la seva aplicació a l'escola)
Grup d'ensenyants de Sabadell (amb la col·laboració de la Caixa d'Estalvis de Sabadell)
- Vocabulari bàsic castellà
Grup de llengua escrita de Rosa Sensat
- Espanya 1931-1945
Centre de Documentació de Rosa Sensat
- Dades bàsiques de les comarques catalanes (2a. part) en preparació
Onofre Janer
- 10 cançons per a l'Escola Bressol
J. Serra

Per tenir en compte al començament del curs!

«EL JOC SENSORIAL»

PRESENTACIÓ

L'Escola Bressol. El primer any de vida. Un grup de 5 o 6 nens. Un educador. Aquest és el marc on es pot desenrotllar aquesta «didàctica».

Amb els lactants, la «didàctica» és una forma d'actuar de l'adult amb el nen i una forma de possibilitar que el nen actui, és la forma de relacionar-se i en definitiva de créixer, no és un programa d'activitats.

No hi ha compartiments estancs en la vida del lactant. L'infant, en una etapa bàsicament sensorial i motriu, estructura el pensament, llenguatge, emotivitat i personalitat en general a partir de l'activitat i l'exercici dels sentits, en qualsevol moment del dia.

En diem, doncs, *joc sensorial* d'un dels angles d'enfocament de les activitats del nen durant els primers 12 mesos, a l'Escola Bressol.

Per a presentar-ho com a «didàctica» agrupem els diferents jocs sensorials en els següents apartats:

1. *Relació del nen amb les persones*
 - a) amb l'adult
 - b) amb els altres nens
 - c) contacte amb ell mateix
2. *Relació del nen amb l'objecte*

1. RELACIÓ AMB LES PERSONES

a) AMB L'ADULT

La relació amb l'adult té molta importància. S'estableix a un nivell emocional, a causa del benestar que li produeix el contacte corporal i la satisfacció de les necessitats vitals.

A un nivell perceptiu, la visió, primer parcial i més endavant global, de la cara de l'adult, junt amb la veu i amb el moviment de les diferents parts de la cara, constitueixen una altra forma de relació extraordinària entre el nen i l'adult.

Les activitats quotidianes (aliment, son, neteja) són una constant en aquesta edat i qua-

si bé no es poden deslligar del joc, ja que qualsevol moment del canvi, del menjar..., és propici per jugar i comunicar-se, i per donar al nen tots els estímuls necessaris perquè es vagin desenvolupant els seus sentits.

Actituds de l'adult en les diferents situacions diàries

En canviar-lo:

1. Vigilar el to de veu, que ha de ser suau i carinyós.
2. Cantar-li cançons.
3. Enumerar les parts del cos i anar-les tocant.
4. Tractar-lo suaument, parlar-li del que es va fent.
5. Fer-li fregues pel cos, tocar-li la panxa, la galta, la boca, les aixelles, el ventre, la planta dels peus.
6. Voltejar-lo.
7. Agafar-li les dues mans i fer-li tocar la cara de l'adult, després la seva.
8. Treure i posar-li la roba: anomenar-la.
9. Deixar-li tocar els objectes que s'utilitzen.
10. Permetre-li de tocar-se ell mateix.
11. Tenir cura que la roba no l'oprimeixi ni li caigui.
12. Fer-li pessigolles als peus, al coll, fregues a la panxa, a l'esquena, carícies al cap, fer-li la «cuca que puja»...
13. Tenir un sonall a prop perquè el pugui tocar i jugar mentre se'l canvia.
14. Tenir un mirall, junt al taulell de canvi, perquè s'hi pugui mirar i mirar l'adult que li parla.

Als àpats:

1. Procurar posar-lo en una postura que li doni sensació de seguretat.
2. Fer-li tocar el biberó.
3. Fer-li sentir el fred i el calent (a través del menjar).
4. Escoltar el soroll de la llet dins el biberó.
5. Escoltar el soroll de la cullera i el plat.
6. Permetre-li d'agafar la cullera, el vas, de menjar amb els dits, de pastar el menjar, de passar-se'l per la cara, de sentir l'olor del menjar.



Són activitats de tipus sensorial:

1. La succió de la tetina.
2. Sentir el gust dolç i salat.
3. Notar la consistència del menjar: líquid o espès.
4. Mastegar, beure.

Cal vetllar perquè totes aquestes activitats el nen les pugui fer en una situació emocional de calma i tranquil·litat.

A l'hora de dormir:

1. Aconseguir un ambient tranquil, sense sorolls, a mitja claror, bona temperatura.
2. Cantar-li cançons adequades per dormir.
3. Deixar-lo sempre al mateix llit.
4. Donar-li, quan ho necessita, els objectes que li donen seguretat: ninos, coixí, xumet...

En l'estona de joc:

1. Amagar la cara fent «tat... tat...!».
2. Fer que reconeixin la seva veu i fixin l'atenció en el que diu, tot mirant l'adult una estona curta, ensenyant-los un objecte atractiu (un titella, per exemple).
3. Fer soroll amb alguns objectes i que tots es girin a mirar l'adult.
4. Imitar el so dels objectes.
5. Quan gategen permetre'ls que estiguin en contacte amb l'adult, li pugin a l'esquena, a les cames, se li asseguin entre les seves cames, li toquin la cara amb la boca, amb les mans, li toquin els cabells, el nas, els ulls.

b) AMB ELS ALTRES NENS

L'educador ha de procurar que les següents situacions siguin possibles i positives per als nens.

Desvetllar i afavorir una relació a nivell perceptiu (vista, oïda, tacte):

1. Sent els crits que fan els altres nens.
2. Assegut al baby-relax, de costat i de front perquè es puguin mirar i tocar i sentir-se, es riuen mútuament o bé ploren quan l'altre plora.
3. Estirats al matalasset amb joguines s'observen l'un a l'altre, miren el que fan, es toquen, a vegades ploren.
4. Entre els 9 i 12 mesos hi ha un inici de joc «compartit», és un objecte per a dos nens, per exemple: uns objectes amb rodes i cordill, un estira pel cordill i l'altre s'estira per agafar les rodes, el segueixen amb la vista.

Afavorir les situacions que responen a una necessitat de contacte:

1. Acostar-se els més grandets als petits per tocar-los i deixar-se tocar el cap, llepar la mà de l'altre, la cara, els peus, mossegar.
2. Amagar-se junts darrera la cortina, mirar-se i riure.
3. Sentir les olors mútues.
4. Quan mengen permetre'ls de tocar-se i empastifar-se i que fiquin els dits a la boca de l'altre.

c) CONTACTE AMB ELL MATEIX

Les situacions de contacte del nen amb ell mateix comencen d'ençà que neix, a través dels sorolls que ell fa, o bé quan toca, quan plora i encara que ell no sap que són sensacions provinents del seu cos, a mesura que avancen els primers mesos aprèn a diferenciar el que és d'ell mateix del que l'envolta. Cal tenir els nens en situacions físiques i emocionals de benestar perquè frueixin amb el contacte corporal i els sigui positiu.

1. Es mira les mans.
2. Es mira al mirall.
3. Es toca les mans, se les posa a la boca, les xuma, es xuma el dit, també s'agafa els peus, se'ls toca, se'ls fica a la boca; el tacte és amb les mans i amb la boca.
4. Es dona cops ell mateix, s'esgarrapa.

5. Es toca la panxa, els genolls, es frega els ulls, es toca el sexe.
6. Quan va brut es troba incòmode.
7. Fa crits, vocalitza, s'escolta els sons que fa ell mateix quan riu i està satisfet (o bé quan plora), els repeteix, imita els que fa l'adult per tal d'atraure'l.
8. Els seus esternuts l'espanten o el sorprenen.
9. Fa sons guturals, li espurnegen els ulls de satisfacció.
10. Sent els cops que ell mateix es dóna amb la mà o els peus, o bé quan pica al llit, al parc.
11. Sent la seva olor —caques, pipins—.

2. RELACIÓ AMB L'OBJECTE

Tots els objectes que es posin a l'abast del nen, pel fet de ser agafats, tocats, manipulats, portats a la boca, seguits amb la vista... contribuiran al seu desenvolupament.

Per al lactant, la relació emocional més forta és la *personal*, per tant, la relació amb l'objecte és més motivant quan la fa a través d'una *persona* que li ofereix una joguina. Però no sempre pot estar l'adult en contacte directe amb cada un dels nens, per això és important que els objectes siguin al seu abast. *Durant els primers mesos*, el lactant passa estones ajagut al llit de panxa enlaire; també al matalasset que tenim a terra o bé a l'hamaca; per tant necessita joguines amb les quals es pugui relacionar, tenir-les ben a prop. Manipulant els objectes aprèn a diferenciar les sensacions que li vénen de l'interior de les que li vénen de l'exterior.

Mòbils

Tot objecte penjat, susceptible de ser mogut per l'aire o bé en tocar-lo, convida el nen a seguir-lo amb la mirada.

Penjats sobre els llitets perquè el nen els miri i els segueixi amb la vista. Davant de les cadiretes, sobre el matalasset perquè quan està ajagut a terra pugui a més a més tocar-los. També poden anar penjats amb una molla espiral.

Sonalls, de diferents materials, formes, colors i sons, acostumen a ser els primers objectes que es dóna als nens petits.

Cap a la segona meitat del primer any, el nen comença a desplaçar-se i per tant augmenta la necessitat de trobar objectes que desper-

tin el seu interès personal i també la necessitat de comunicar-se i compartir amb l'adult o els companys aquestes descobertes que ell va fent.

Per tant, la sala de joc ha d'estar preparada perquè trobi els objectes al seu abast i de característiques variades: color, mida, tacte, material, forma, volum, so.

Color: que els objectes tinguin color vius i brillants que incitin el nen a agafar-los, ficar-se'ls a la boca, manipular-los, afavorint així el desvetllament de totes les àrees: visual, tàctil i auditiva. Especial interès tenen els objectes transparents, i els que reflecteixen la imatge (mirall).

Mida: que el nen els pugui manipular bé.

Tacte: fi, dur, tou, suau, llis,, granellut, aspre, pelut, càlid, fred.

Material: fusta, goma, plàstic, roba (seda, panna, llana), metàl·lic, paper (celofan, diari, seda), aigua, sorra.

Forma: quadrat, rodó, buit, allargat, amb forats.

Formes dinàmiques: les que va adquirint un mateix objecte quan es mou per l'activitat del nen:

1. Objectes que poden canviar de forma (paper estirat o arrugat).
2. Les diferents col·locacions que resulten en deixar caure un objecte: de costat, dret, inclinat, estirat...

Volum: gran, petit, gruixut, prim...

So: segons el material de què estan fets, i els objectes que van dins d'un altre, el so que fan és: metàl·lic, de paper, musical, de fusta, de plàstic, agut, greu, etc.

TIPUS D'OBJECTES

a) Objectes que rodolien

1. Pilotes petites (que les pugui agafar amb una sola mà, però que no li càpiquen a la boca), de roba, de plàstic.

2. Pilotes grosses, que les pugui manipular, màxim d'uns 30 cm de diàmetre.
3. Pots: diferents mides i materials.
4. Cilindre (80 cm x 15 cm de diàmetre) de goma espuma folrat.
5. Boles de fusta o plàstic dur que no li càpiguen a la boca.
6. Gots.

b) *Joguines per arrossegar*

Qualsevol objecte que tingui un cordill o beta lligats. Encara que no caminin, als nens asseguts a terra, els agrada fer anar endavant i endarrera.

c) *Objectes casolans*

1. Pots de cuina amb tapadora.
2. Trossos de roba de diferents tipus.
3. Plats.
4. Gots de plàstic.
5. Cullera.
6. Coladors d'alumini o un altre material.
7. Cullerots de fusta, d'acer...
8. Oueres de cartró o plàstic.
9. Etcètera.

d) *Objectes ambientals*

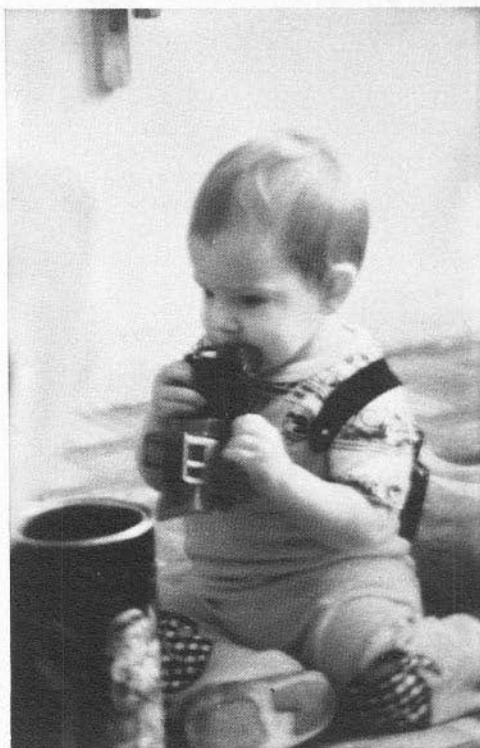
1. Imatges a les parets, poques i amb la figura clara, definida i tan real com sigui possible (evitar figures sofisticades).
2. Les parets i cortines... han de ser de colors agradables.
3. Els llums, que no facin mal a la vista.

e) *Objectes musicals*

1. Caixa de música.
2. Platerets.
3. Pandereta.
4. Maraca.
5. Etcètera.

f) *Encaixos*

Tot tipus d'objectes còncaus, o que tinguin forats, amb altres objectes que puguin encaixar-hi, perquè el nen s'exerciti a treure i posar una cosa dins l'altra.



g) *Material de «deixalles»*

Material amb el qual el nen pot jugar, després d'haver-lo netejat i polit de tot element que li pogués fer mal.

1. Pots metàl·lics o de plàstic, de farinetes o llet en pols.
2. Ampolles de plàstic de detergents o altres productes que acostumen a tenir formes molt variades i color vius.
3. Pots de iogurt.
4. Caixes de fusta i de cartró. Etcètera.

Hem de procurar que sempre trobi una resposta positiva en el contacte amb tots aquests materials, perquè es vagi fent més creatiu, més sensible, més actiu i comunicatiu.

Cal intentar que el nen trobi sempre les joguines al seu lloc, així té més oportunitat de triar i d'orientar-se cap allò que vol. Si s'escampen cal endreçar-les, així no es cansa de veure-les llençades. La sensació d'ordre el fa més actiu, la joguina en el seu lloc torna a tenir un nou interès.

NOUS TEXTOS D'E.G.B.

per a l'escola catalana

ÀREA D'EXPERIÈNCES

- 1 La xarranca
- 2 Soldat plantat
- 3 Saltar i parar

ÀREA DE LLENGUATGE

- 1 Parlem de ... 1
- 1 El finestró 1 (llibre de lectura)

ÀREA DE SOCIALS

- 6 Geografia de Catalunya
- 7 Història de Catalunya
- 8 Art i cultura de Catalunya

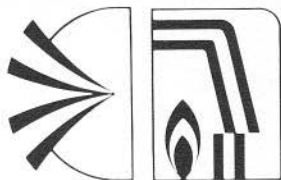
ÉS UNA COEDICIÓ DE
GRUP PROMOTOR / SANTILLANA

Comandes:

SANTILLANA, Rambla de Catalunya, 81.
Telèfons · 215 27 20/24/28

Distribució:

ITACA, Aribau, 228.
Telèfons · 200 94 00 - 200 92 89 - 200 59 88



L'OBSERVACIÓ DEL NEN A L'ESCOLA BRESSOL

En aquest número iniciem una sèrie d'aportacions sobre l'observació del nen a l'Escola Bressol.

Donada la importància que té en els primers anys de vida un tracte personalitzat amb l'infant, creiem que una de les millors eines per aconseguir-ho és conèixer-lo, i que arribarem a conèixer-lo si sabem observar-lo. En el diàleg nen-adult, té una importància cabdal l'actitud dels educadors en els moments privilegiats de contacte individual. És per això que, per començar, hem seleccionat pautes d'observació sobre: L'ALIMENTACIÓ, EL SON, LA NETEJA I EL CONTROL D'ESFÍNTERS.

En aquest número de Perspectiva Escolar reproduïm unes pautes d'observació del comportament dels nens i de les actituds dels adults en la situació alimentària, publicades a la revista ZEROSEI de l'editorial Fratelli Fabbri de Milà.

OBSERVAR ELS MOMENTS DE L'ALIMENTACIÓ

Per què observar?

En principi no per avaluar sinó per aprendre a conèixer millor el nen i adaptar-se a ell. Tampoc observem per judicar el comportament de l'adult, sinó per tenir elements de discussió conjunta sobre el significat d'alguns comportaments i d'algunes situacions.

Per què observar el moment del menjar?

Amb objectius diferents segons l'edat del nen.

A l'Escola Bressol, per captar la progressiva i mútua adaptació entre el nen i l'educador.

Seria ideal poder observar alguna vegada la mare quan dona el menjar al nen i veure si els costums i rituals que hi ha entre ella i el nen es reproduïxen o varien en la relació amb l'educador.

Les observacions seran especialment importants si es fan en el període d'adaptació, perquè el comportament en la situació alimentària és un índex important de l'adaptació del nen.

Serà útil també observar les interaccions amb els nens que presenten problemes d'alimentació (inapetència, voracitat, etc.).

Aquestes observacions poden oferir material de discussió i de reflexió al grup dels educadors.

Com observar

Posant-se en situació de *no participació* durant el menjar.

En general, acabada l'observació, *es transcriu* tot allò que s'ha observat.

Com ajuda es pot prendre alguna nota durant l'observació. No és aconsellable escriure



molt mentres s'observa. Qui vulgui provar-ho, pensant que l'ajuda a recordar, veurà com és de difícil mantenir l'atenció sobre el que escriu i sobre el que observa, al mateix temps.

La situació elegida pot ser observada una sola vegada o periòdicament: per exemple una vegada a la setmana durant uns quants mesos. Amb aquest segon sistema s'obté una *observació longitudinal*.

L'observació ha de ser feta pel mateix observador, però també pot ser feta per dos observadors, o millor si la fan *dos observadors al mateix temps*, a fi de poder confrontar les dades recollides.

És important registrar les «dades» del comportament de manera diferent de *les impressions i valoracions* (per exemple no dir «el nen és agressiu», sinó «ha fet això i això altre»).

Què cal observar?

EL NEN

Moviments del cos i de la mà; agafa alguna cosa? Quina? Com?

Aparta lluny d'ell alguna cosa? Com?

Mira el biberó o el plat? la cullera? la cara de l'adult? Alguna altra cosa?

Fa moviments de succió i masticació? Fins i tot abans de rebre l'aliment?

Intenta evitar el biberó o la cullera movent la cara?

Dóna senyals d'alegria? molèstia? impaciència? ràbia? algun altre? Com?

Reacciona diferent als diferents aliments o sabors?

Demana d'alguna manera? de quina? Vocablitza? sillabeja? parla?

L'ADULT

Parla al nen? Què li diu? Descriu el menjar que va a donar-li? Li pregunta si el vol? Li proposa que triï?

Com ofereix l'aliment? Amb quin ritme? Espera els senyals del nen? Presenta l'aliment abans que el nen obri la boca?

Què fa si el nen refusa l'aliment? el força? com?

Crida l'atenció del nen cap a l'aliment o intenta ficar-li distreient-lo amb un joc o cridant-li l'atenció sobre objectes, persones o alguna altra cosa?

Accepta el contacte físic?

Accepta que el nen prengui la iniciativa? que manipuli el menjar?

I després de l'observació?

Quins aspectes heu observat?

Diferents estils d'interacció.

Quin significat semblen tenir alguns comportaments?

[Extret de ZEROSSEI n.º 5 (feb. 1977)]

Articles dedicats al tema de l'alimentació que poden consultar-se a la biblioteca de «Rosa Sensat»

AXIA, G. - GRAZIAN, L., *Il comportamento alimentare nell'asilo nido*, a «Zerosei» n.º 4/5 (des. 1978), pp. 48-52.

BELOTTI, E. G., *Il pasto del neonato tra rito e tortura*, a «Zerosei» n.º 10 (juliol 1977), pp. 18-21.

BENIGNE, L., *Mangiare nel primo anno di vita*, a «Zerosei» n.º 5 (febrer 1977), pp. 35-37.

PERANI, R., *Nutrire il bambino é un affare?*, a «Zerosei» n.º 8 (maig 1977), pp. 35-36.

RICCI, G., *Il bambino che non vuol mangiare*, a «Zerosei» n.º 4 (gener 1977), pp. 16-18.

DAVIDSON, E., «Problemas de higiene general y de nutrición», a *Guarderías Infantiles*, Nova Terra, Barcelona, 1972, pp. 55-61.

LÉZINE, I., «Les conductes alimentaires», cap. VII de: *Propos sur le jeune enfant*, Ed. Mame, París, 1974, pp. 151-169.

LÉZINE, I., «Le régime de l'enfant: hygiene alimentaire», cap. I-C de *Psychopédagogie du premier âge*. PUF, París, 1964, pp. 43-59.

QUADRIO - VENINI, «Igiene dell'alimentazione» a *Lo sviluppo della personalità infantile (problemi di psico-pedagogia per operatori di asili nido)*. Ed. La Scuola, Brescia, 1977, pp. 102-105.

Comune di Venezia, *L'alimentazione negli asili nido* (ciclostil de l'Ajuntament de Venècia).

L'Institut Municipal d'Higiene de l'Ajuntament de Barcelona ha publicat uns fullets de divulgació: *¿Qué necesita su hijo para crecer fuerte y sano?*

L'EXPLORACIÓ DE L'ESPAI

ESPAI: Medi que hom es representa en principi com a illimitat, continu i tridimensional i com a continent de tots els objectes sensibles, dins el qual aquests poden canviar de posició.

(de l'Enciclopèdia Catalana)

El nen explora l'espai que l'envolta des del naixement mirant, movent-se, allargant les mans cap als objectes que veu. Tota l'activitat motriu que desenvolupa el porta a un coneixement d'aquest espai: en intentar agafar un objecte al seu abast, està mesurant distàncies; en intentar passar per un lloc estret, està comprovant els límits del seu cos.

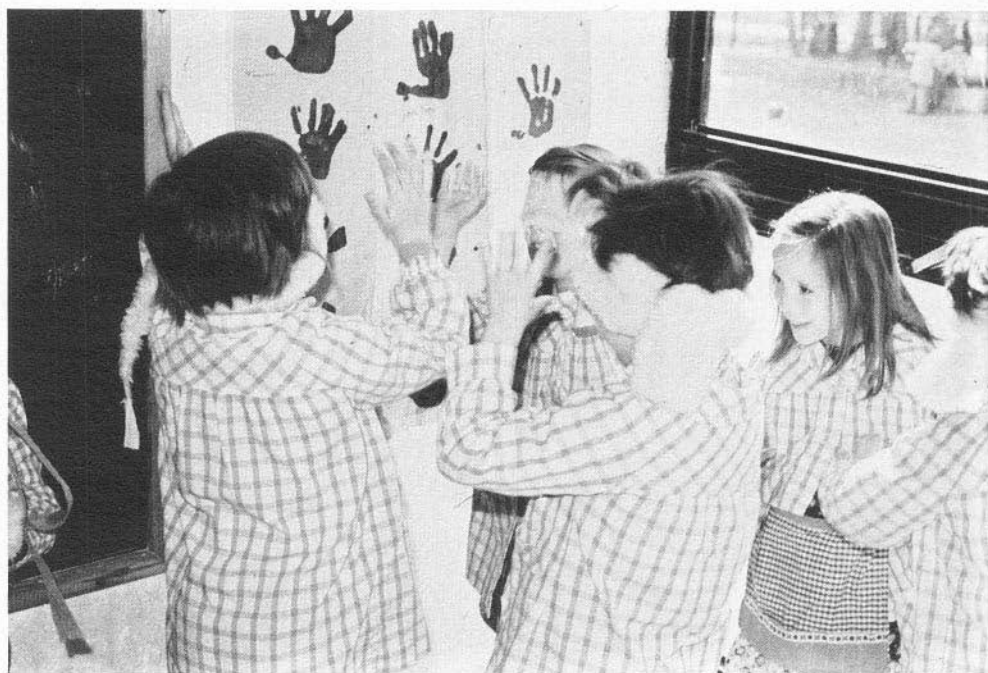
A poc a poc, els seus moviments seran més precisos. Li caldrà, però, bastant de temps per desenvolupar les nocions de perspectiva, de distància, de profunditat, per adquirir nocions com són dins, fora, davant, darrera, etc.

En començar el curs, és important que els nens es familiaritzin amb el nou espai en què es desenvoluparà a partir d'ara la seva activitat: la classe. De la mateixa manera que realitzem activitats per tal que els nens es coneguin entre ells —si és la primera vegada que vénen a l'escola— també hem de programar exercicis que ens portin al coneixement de la classe quant a espai.

La finalitat d'aquest treball és que el nen, a partir del coneixement, es senti cada vegada més segur en aquest nou medi, i que les seves accions i els seus desplaçaments siguin cada vegada més autònoms.

El coneixement de l'espai es realitza en diferents etapes:

- a) partir de l'experimentació, a través del moviment;



De 3 a 6 anys

- b) aplicació de criteris de mesura i quantificació que organitzin aquestes experiències;
- c) simbolització —amb maquetes, plànols senzills, etc.— del que hem treballat.

El nen ha de participar en l'organització i distribució dels objectes que hi ha a la classe. D'aquesta manera fa seu aquest espai.

Per exemple:

Collocant un mural a la paret, veu si cap o no en el lloc on el vol posar; si queda recte o està tort; l'ambientació respon al treball que ha fet i que vol comunicar.

Distribuïnt el material de classe en les prestatgeries, està fent un treball de classificació, fonamental en les primeres edats. A la vegada, sabrà sempre on ha de buscar cada cosa i això li permetrà una organització més autònoma.

Quan deixem que el nen esculli el lloc on vol seure, normalment pren un lloc com a «seu», i es col·loca sempre allí. Aquell és el seu espai «segur» dins la classe. Més tard, va provant diferents llocs, i acabarà escollint-ne un per afinitat amb els altres nens que té a prop. Li hem permès, així, un tempteig de les diferents possibilitats que té.

A l'escola, a diferència de casa, el nen ha d'emmotllar la seva organització a la del grup. Tota activitat que faci a la classe, tota modificació que introdueixi, repercutirà en els companys, els quals ha de tenir en compte.

Les accions quotidianes que el nen va realitzant, sovint van acompanyades de paraules; poques vegades la classe és un lloc lliure del brogit. Les frases que acompanyen els moviments, així com el nom que anem donant a la nostra posició envers els objectes d'altres persones que ens envolten, constitueixen el llenguatge mitjançant el qual podem exterioritzar allò que vivim dia a dia.

La presència del llenguatge permet que a poc a poc el pensament del nen, que al principi és tan concret, es pugui aventurar a les primeres abstraccions; quan comença a aplicar els coneixements adquirits en qualsevol altra situació comencen a aparèixer els primers símbols.

Roser Reverter

ESCOLA EN CATALÀ

45

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

BIBLIOTECA PER A L'ESCOLA

COL·LECCIÓ "AVUI SABREU" (6-9 anys)

Benet/Bagué

La vida dels ocells 200

(Per què canten, fan niu,
marxen i són útils els ocells)

La vida de les plantes 200

(què son el blat, les patates,
les mongetes i les hortalisses).

L'aigua que corre 100

L'aire que respira 100

El sol que t'escafa 100

La terra que trepitges 100

El castell dalt d'un turó 100

El cavaller i el monjo 100

El senyor a la guerra i el pagès a la terra 100

Quant la ciutat tenia portes i muralles 100

D'on surt el fil 100

D'on surt la goma 100

D'on surt el paper 100

D'on surt el sucre 100

El meu amic l'artista 100

L'artista troba el llenguatge de l'art 100

L'artista aprèn la lliçó dels àngels 100

L'artista descobreix nous camins 100

El cavall i el l'home 100

El be i el pastor 100

La vaca i el pagès 100

El gos i el seu amo 100

NOVA SÈRIE

La vinya i el celler 200

Les olives i el molí 200



EDITORIAL TEIDE, S. A.
Viladomat, 291 - Barcelona-29

LA REGLA DE TRES SIMPLE

Abans, quan jo anava al col·legi, no fèiem ni conjunts ni aplicacions ni relacions binàries ni t'introduïem mai el nombre 7. Fèiem aritmètica, simplement aritmètica. L'aritmètica era un llibre de tapes de cartró de color indefinit. La impressió era defectuosíssima. Els números no els desxifrades mai.

— Escolta, Segarra, el problema 9.634 què diu, 376.182 «celemines» o 375.185 colomins? Mai no eren colomins, sempre «celemines»!

Dins de l'aritmètica hi havia el gran apartat de la REGLA DE TRES.

Primer aprenies la regla de tres simple, després la composta.

La composta era divertidíssima:

«Cuatro mineros en cinco días trabajando 6 horas 30 minutos cada día han abierto un pozo de 26 metros y 30 cm de profundidad y 1 1/2 metros de diámetro. ¿Cuántos mineros se necesitarían para abrir otro pozo de triple profundidad y doble diámetro menos 10 cm que el anterior en la mitad del tiempo antes empleado, trabajando doble número de horas cada día y en un terreno cuya resistencia fuese el cuádruplo que la del terreno anterior?»

Bona, xaval!

La regla de tres simple no era tan divertida però Déu n'hi do.

La regla de tres, però, tenia un trencacaps molt fort: saber si era directa o inversa.

Si era directa havies d'aplicar uns signes cabalístics, fer quatre operacions i ja està, el resultat correcte. Si era inversa els signes cabalístics eren a l'inrevés dels de la directa, per tant, si feies els signes cabalístics de la directa en una d'inversa el resultat sortia completament foll.

Aleshores l'hermano et deia: «¿Sabatasses, que no ho veus que aquesta és inversa i no directa?» Clatellada i a canviar els signes cabalístics.

Nois, el senyor Otero Novas i els senyors del MEC s'han fet un garbuix, han aplicat malament els signes cabalístics de la regla de tres: a més alumnes, menys mestres.

Els consellers d'ensenyament elegits democràticament, després de molt discutir i negociar, van arribar a la conclusió que de moment la província de Barcelona per sortir del pas necessitava aquest passat setembre 2.085 mestres nous, ja que com és natural, hi havia més nens.

El senyor Otero Novas dona només 310 mestres, i encara amb recança.

Evidentment, no ha funcionat la regla de tres. Ell deu haver dit: més mestres, menys analfabets. Inversa! aquest és un problema de regla de tres inversa, i el resultat ha estat: a més alumnes, menys mestres.

I cap hermano no li ha donat la clatellada. Al contrari, potser li donaran un diploma.

Si a més a més d'haver aplicat, creiem que malament, el signe cabalístic de la regla de tres ell es confessa un defensor acèrrim de l'escola privada i de la llibertat dels pares de poder escollir l'escola dels seus fills, el resultat ja l'havíem de saber molt abans de començar el curs.

Mestres de Sòria a Gratallops, mestres de Gratallops a Cantalavieja (¿hem o no hem de protegir la RENFE?), pupitres de Cerros de Úbeda via Madrid a Montgat, que encara avui no han arribat, aules a mig fer, aules fetes sense mestres, mils de mestres sense treball i mils de nens sense aula ni mestre.

Tot això què és? Un problema de regla de tres simple, directa, inversa o composta?

Jo voldria plantejar un problema al senyor Otero Novas: «¿De tots els mils de nens que en aquest passat setembre no han començat el curs, quin tant per cent pertany a la gran noblesa, quin tant per cent pertany a la classe alta, quin tant per cent a la classe mitjana acomodada, quin tant per cent a la resta?»

Això, senyor Otero Novas, prefereixo que no intenti solucionar-ho perquè potser el traurien de la UCD.

Segurament, però, que un d'aquests mils de nens que el mes de setembre no ha tingut aula ni mestre, arribarà a ser president de la nació. ¿No diu la UCD que de venedor de diaris es pot arribar a ser banquer?

Llibertat per escollir escola. Igualtat d'oportunitats!

¿Quina escola poden escollir els econòmicament febles si, com sempre, no hi ha cap escola per a ells...?

Renoi, quina sort! Som set germans, el pare en atur, jo no vaig poder anar a l'escola perquè a casa no hi havia diners, venc diaris des dels 7 anys.

Visca, visca, tinc totes les oportunitats i possibilitats de ser president de la nació!

Jo seré president de la Trilateral i Cia.

Jo seré banquer i artista del cinematògraf.

Ja veig a venir que si aquests ximplers ho acaparen tot, jo continuaré venent diaris. Quina mala sort!

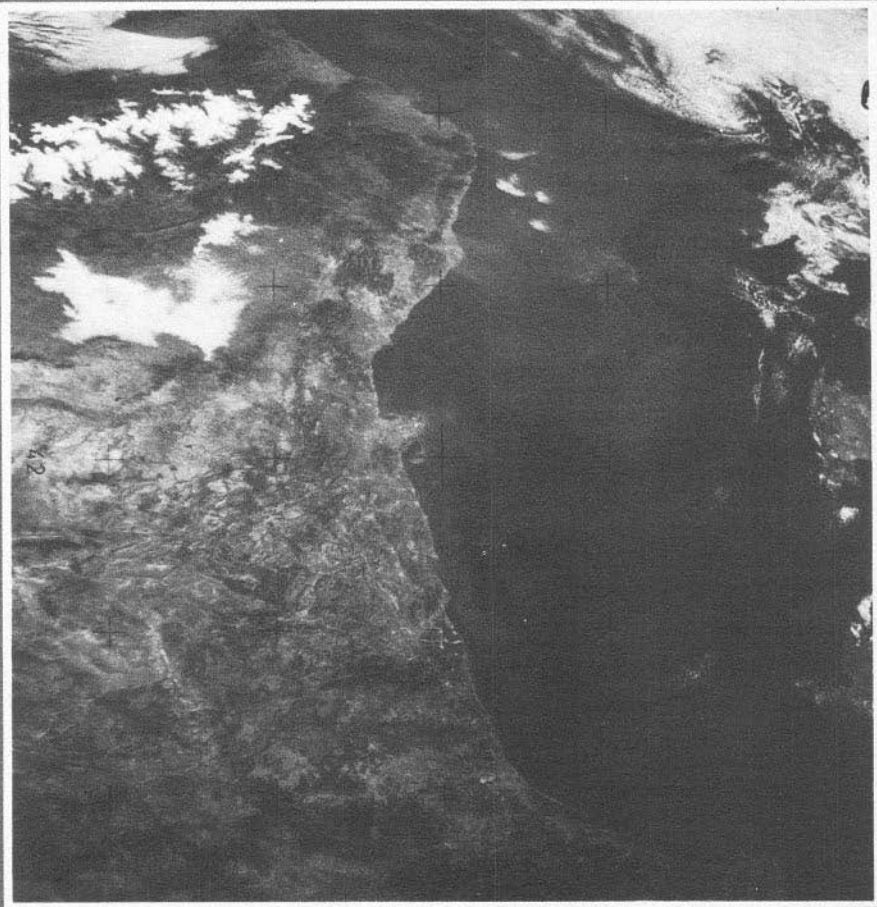
Jo tindrè la càtedra de Medicina Cardiovascularpsicosomàtica i seré president del Consell Superior d'Investigacions Científiques.

Jo seré president de la ITT, de l'INI, de FENOSA, de SOFICO i de la Banca Coca.



ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLÒS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPÉS
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSÀLBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

format: 21 x 29 cm, 228 pàgines, coberta a 5 tintes plastificada
245 il·lustracions, més un mapa de comarques i límit lingüístic

DECRET SOBRE L'ENSENYAMENT DEL VALENCIÀ

Reial Decret 2003/1979, del 3 d'agost, pel qual es regula la incorporació de la Llengua Valenciana al sistema d'ensenyament del País Valencià.

La Constitució protegeix tots els espanyols i pobles d'Espanya en l'exercici dels drets humans, les seves cultures i tradicions, llengües i institucions.

La llengua és el símbol i salvaguarda d'una Comunitat i constitueix un dels vincles més importants d'unió entre els seus membres. El llenguatge es forma al si de la societat i l'individu l'hi aprèn, si aspira a integrar-s'hi plenament. Precisament pel seu substancial valor simbòlic, el llenguatge és l'aspecte més peculiarment humà en la vida social.

Des d'aquesta comprensió de la llengua com a expressió cultural més completa de la comunitat, la nostra Constitució reconeix la riquesa de les distintes modalitats lingüístiques d'Espanya com un patrimoni cultural que ha de ser objecte d'un respecte i protecció especials. Això implica l'establiment d'un criteri superior de qualsevol controvèrsia, mitjançant el qual la proclamació del castellà com a llengua espanyola oficial de l'Estat no és incompatible amb el caràcter també oficial que es reconeix a les altres llengües espanyoles en el si de les respectives comunitats autònomes, d'acord amb els seus Estatuts.

Les manifestacions singulars amb què es produeix el fenomen bilingüe aconsellen establir un tractament diferenciat per a cada comunitat i a aquest propòsit respon el present Reial Decret, mitjançant el qual es regula la incorporació de la Llengua Valenciana al sistema educatiu al País Valencià, durant l'actual situació transitòria fins a la promulgació de l'Estatut d'aquesta comunitat autònoma. En la seva elaboració s'han pres en consideració les circumstàncies socials i lingüístiques existents en el territori, així com també les característiques peculiars del sistema escolar en les províncies que integren l'esmentada comunitat i la disponibilitat de professorat en condicions de proporcionar l'ensenyament de la Llengua Valenciana.

El propòsit d'assegurar l'eficàcia d'aquesta norma i el seu caràcter transitori es reflecteixen en l'ampli marge de flexibilitat que implica l'autorització resultant de la seva disposició final segona, mitjançant la qual es podran afrontar tots els supòsits i incidències que susciti la mateixa aplicació de la norma.

En virtut d'això, a proposta del Ministre d'Educació i prèvia deliberació del Consell de Ministres en la seva reunió del dia tres d'agost de mil nou-cents setanta-nou,

DISPOSO

Article primer.—A més de la llengua oficial de l'Estat, que es verificarà conforme als plans d'estudi en tots els centres docents del País Valencià amb la finalitat que tots els alumnes adquireixin el seu domini oral o escrit adequat a la seva edat, el Ministeri d'Educació assumeix com a obligació pròpia la introducció de la Llengua Valenciana en el sistema educatiu del País Valencià.

Article segon.—L'ensenyament de la Llengua Valenciana s'incorporarà als plans d'estudi d'Educació Pre-escolar, Educació General Bàsica i Formació Professional de primer grau al País Valencià; a aquest efecte es tindran en compte les condicions socials i lingüístiques existents, les distintes situacions pedagògiques que es puguin presentar i, en tots els casos, les circumstàncies personals.

Article tercer.—U. El Ministeri d'Educació, oït el Consell del País Valencià, podrà adop-

tar les mesures oportunes a fi de facilitar que l'ensenyament en els nivells educatius de Pre-escolar, Educació General Bàsica i Formació Professional de primer grau, el basi en la llengua materna, castellana o valenciana dels alumnes, quan es disposi dels mitjans adequats per fer-ho.

Dos. A aquest efecte, en els centres docents estatals i no estatals es podran desenrotllar programes en llengua castellana o valenciana en atenció a la llengua materna de la població escolar, a les opcions manifestades pels pares i als mitjans de què es disposi.

Article quart.— En els Instituts de Batxillerat es procedirà a la creació de càtedres de Llengua i Literatura Valencianes amb el fi d'aconseguir la incorporació progressiva als plans d'estudi de Batxillerat de l'ensenyament de la Llengua i Cultura Valencianes.

Article cinquè.— A les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'Educació General Bàsica es crearan càtedres de Llengua i Cultura Valencianes, amb la finalitat de formar professors d'aquesta llengua a través de la realització, entre d'altres activitats, de programes lingüístics i pedagògics per als alumnes d'aquestes escoles.

Els professors d'Educació General Bàsica que hagin cursat amb aprofitament aquests programes quedaran habilitats per impartir, també en Llengua Valenciana, els ensenyaments propis de cada nivell.

Article sisè.— El Ministeri d'Educació, oït el Consell del País Valencià, podrà reconèixer els estudis impartits per altres organismes i Institucions que tinguin per finalitat l'ensenyament de Llengua Valenciana al professorat. De la mateixa manera, podrà habilitar per impartir l'ensenyament d'aquesta llengua el professorat que acrediti suficientment el seu coneixement mitjançant la superació de les proves que s'estableixin a l'efecte.

Article setè.— L'autorització dels llibres de text i material didàctic destinat als ensenyaments de la Llengua Valenciana, com també la de les versions en aquesta llengua dels altres llibres de text, es durà a terme per una Comissió Mixta, constituïda per representants de l'Administració de l'Estat i el Consell del País Valencià, els quals en la seva actuació s'atindran, amb caràcter general, a allò que es disposa en el Decret dos mil cinc-cents trenta-u/mil nou-cents setanta-quatre.

DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

Primera.— Fins que no es compti amb el professorat suficient per dispensar els ensenyaments de Llengua Valenciana, el Ministeri d'Educació organitzarà, en col·laboració amb el Consell del País Valencià, cursos de formació i perfeccionament del professorat.

Segona.— Per tal que la incorporació de la Llengua Valenciana al sistema d'ensenyament al País Valencià es produeixi de forma gradual, els efectes acadèmics de les previsions establertes al present Reial Decret quadran ajornades fins al curs mil nou-cents vuitanta/vuitanta-u.

DISPOSICIONS FINALS

Primera.— El present Reial Decret entrarà en vigor el dia següent de la seva publicació en el «Boletín Oficial del Estado».

Segona.— S'autoritza el Ministeri d'Educació i, en el seu cas, el Ministeri d'Universitats i d'Investigació, per desenrotllar el que s'estableix en el present Reial Decret i regular, consultant el Consell del País Valencià, el seu àmbit territorial i els seus efectes acadèmics. Igualment se'ls autoritza per tal que, en la situació transitòria actual, arbitrin els canals de col·laboració amb el Consell del País Valencià, mitjançant els acords oportuns amb ell, amb la finalitat d'aconseguir la millor realització dels objectius establerts als articles anteriors.

Tercera.— Els drets adquirits pel professorat numerari dels Centres docents seran respectats, d'acord amb la legislació vigent.

Quarta.— En l'àmbit territorial del País Valencià queda derogat el decret mil quatre-cents trenta-tres/mil nou-cents setanta-cinc, pel qual es va regular, amb caràcter experimental, la incorporació de les llengües natives en els programes dels Centres d'Educació Pre-escolar i d'Educació General Bàsica, com també totes les disposicions d'igual o inferior rang, que s'oposin a allò que es disposa en el present Reial Decret.

Donat a Palma de Mallorca, el tres d'agost de mil nou-cents setanta-nou.

JUAN CARLOS R.

El Ministre d'Educació,
José Manuel Otero Novas

REIAL DECRET del 20 d'abril pel qual es regula la incorporació de la Llengua Basca al sistema d'ensenyament al País Basc. (BOE, 10 agost 1979.)

ORDRE del 19 de maig del 1979 pel qual es disposa que quedi en suspens l'Ordre Ministerial del 29 de març de 1979 en què s'habilitava els catedràtics d'Ensenyament Mitjà per impartir la docència en els col·legis universitaris. (BOE, 6 maig 1979.)

REIAL DECRET del 20 de juliol pel qual es regula la incorporació de la Llengua Gallega al sistema educatiu de Galícia. (BOE, 21 agost 1979.)

ORDRE del 28 de juliol sobre formació religiosa a Batxillerat i Formació Professional per a l'any acadèmic 1979/80. (BOE, 2 agost 1979.)

ORDRE del 28 de juliol sobre formació religiosa als centres docents d'Educació Pre-escolar i Educació General Bàsica. (BOE, 2 agost 1979.)

ORDRE del 31 de juliol de 1979 per la qual es regula l'atorgament de subvencions a centres no estatals per al curs 1979/80. (BOE, 13 agost 1979.)

ORDRE del 3 d'agost que desenrotlla el Reial Decret 1049/1979 del 20 d'abril pel qual es regula la incorporació de la Llengua Basca al sistema d'ensenyament del País Basc. (BOE, 22 agost 1979.)

Comentaris

Conflictes amb les guarderies del PMG de Barcelona

un tema conflictiu. Abans de començar el curs han fet sis dies de vaga i un gran nombre de manifestacions.

Bàsicament, el motiu de totes aquestes accions era que s'havia arribat a setembre i encara no estaven clars alguns aspectes, com:

- ¿Quina seria, per aquest curs, la política econòmica del PMG per a les famílies que porten els seus infants a les guarderies que depenen d'ell? Quota única? Quota indicativa? Gratuïtat?
- ¿Quins serien els estàndards pedagògics pels quals es regiria el PMG? Nombre de nens per educador, nombre de nens per centre, metres quadrats per nen, etc.
- ¿Quin seria l'augment de sou per als educadors de les guarderies i en quin període de temps podrien estar tots assegurats?

Cal ser pacient, ja que l'Ajuntament tot just s'estrena, però les guarderies tenen molt viu encara el record del darrer curs durant el qual fou impossible clarificar les diferents situacions i problemes de les guarderies. Especialment tot el que estava relacionat amb qüestions econòmiques.

Després dels dies de lluita, el problema no ha quedat del tot resolt, ja que el punt a) està encara en camí de negociació i elaboració. En aquests moments l'Ajuntament es compromet a cobrir un 50 % del pressupost, l'Estat un 15 %, per tant, els pares hauran de cobrir un 35 %. Negociació, però, que es preveu difícil, ja que qualsevol barem, per ajustat que sigui, difícilment satisfarà tothom.

Esperem, però, que en les negociacions les dues parts siguin suficientment flexibles i no es reproduïxi un curs com el passat, en el qual el problema econòmic va ser el tema central.

En relació als estàndards pedagògics, la declaració feta pels tres partits del pacte municipal deia que feien seus els pregonats per la UNESCO, sempre que fos possible.

El sou dels educadors ha quedat establert en 35.000 ptes. netes fins que es revisin els sous de l'ajuntament i aleshores es farà l'equiparació amb els educadors de les guarderies municipals. Tothom estarà assegurat.

Aquest començament de curs les guarderies dependents del PMG de Barcelona han estat

Irene Balaguer

DOS TÍTOLS DE LA COL·LECCIÓ «DIDÀCTICA DE LA LLENGUA» D'EDITORIAL BIBLOGRAF

Dirigits per l'Assessoria Didàctica del Català de Rosa Sensat.

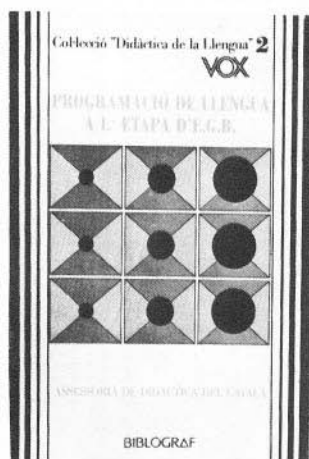
VOCABULARI BÀSIC INFANTIL I D'ADULTS



Fitxa Tècnica.
Format: 16'5 x 11'5 cm
Pàgines: 114
Enquadernació: En rústica

El present **Vocabulari Bàsic Infantil i d'Adults** ha de poder constituir per als mestres un instrument de primera mà de cara a qualsevol treball de llengua. I de fet constatem que fins ara ha acomplert aquest servei d'una manera eficaç.

PROGRAMACIÓ DE LLENGUA A 1.ª ETAPA D'E.G.B.



Fitxa Tècnica.
Format: 16'5 x 11'5 cm
Pàgines: 128
Enquadernació: En rústica

És una invitació a les escoles dels Països Catalans perquè considerin que aquesta és la programació de llengua que haurien, han, hauran de seguir almenys per aquella part dels seus alumnes que són de parla catalana.

QUADRES DE FONOLOGIA CATALANA PER A L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA I L'ESCRITURA, és també una realització en col·laboració amb ROSA SENSAT nascut en una escola de formació de mestres i concretament de mestres d'aquells nivells d'escola en què es realitza l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i l'ortografia.

La retallada dels mestres:

crònica d'un conflicte

Per situar una mica el problema que ha omplert les pàgines dels diaris de tot Catalunya i d'altres llocs de l'Estat —encara que sembla que és a casa nostra on hi ha hagut més sensibilitat pel conflicte— hauríem de situar-nos al mes de maig del curs passat, quan tots els partits parlamentaris i les dues principals federacions de pares de Catalunya (FAPAC i la Federació Diocesana) feien i lliuraven un document a totes les delegacions del MEC de Catalunya i a la Generalitat, on es demanaven mesures precises i urgents per tal que el curs escolar pogués començar amb normalitat i dignitat a l'escola estatal d'arreu de Catalunya. En aquest document es posava com a exemple a no repetir el caòtic començament del curs anterior.

Al cap de poc temps d'haver-se celebrat les eleccions municipals els regidors d'ensenyament i cultura de les comarques de la província de Barcelona, amb la col·laboració de

les associacions de pares, veïns i sindicats i de la majoria d'afectats, junt amb la Inspecció i la Delegació del MEC, van sol·licitar un total de 2.085 mestres nous per tal de cobrir les places de pre-escolar i EGB construïdes pel Ministeri i les habilitades pels Ajuntaments i satisfer les demandes de les aules d'educació especial, i d'educació d'adult, com també de directores i professors d'algunes matèries com educació física.

A mitjan agost, en plenes vacances, el Ministeri anuncia les restriccions i per art d'encantament converteix el número 2.085 en 310. Fent una senzilla resta ens dona la xifra de 1.775 classes sense mestre i oe milers de nens mal escolaritzats, amb més incidència a les zones i sectors més mal atesos.

Pel que fa als treballadors de l'ensenyament més afectats, sembla que són els interins, contractats i substituïts i també els directores amb funció docent i sense, educació especial i física i noves places de parvulari, igual que els 4.000 mestres que tenen feta a la Delegació de Barcelona una sol·licitud de treball a l'escola estatal, suposem que en bona part parats.

La notícia de la reducció de mestres va escampar-se ràpidament per tot Catalunya, a Barcelona i al més petit poble de la muntanya. La reacció i la mobilització van ser immediates: mestres, pares, sindicats i ajuntaments. Les reunions de batlles, regidors, partits, sindicats i associacions de pares es multipliquen fins arribar al Consell Executiu de la Generalitat, que també s'expressa en contra d'aquesta mesura i acorda que el conseller d'Ensenyament i Cultura s'entrevisti amb el ministre d'Educació per analitzar la situació i resoldre el problema.

De l'entrevista Pi Sunyer-Otero Novas en van sortir promeses generals, però no cap xifra concreta. Per l'aplicació d'aquests acords, el Ministeri va nomenar una comissió de «contrast» inspectora de les places demandades, composta per l'Inspector General de Serveis i per l'Inspector General d'EGB, per revisar tota la previsió feta des de Catalunya; amb aquesta acció es posava en entredit la pròpia Delegació i es qüestionava el treball fet pels primers Ajuntaments democràtics.

Tot això succeïa la setmana abans del començament de curs. El divendres el ministre deia que els 310 inicialment previstos era tot el que es donaria i ràpidament era acusat de trencar l'acord realitzat amb el conseller de Cultura de la Generalitat. L'endemà es feia una manifestació a Barcelona, programada dies abans, que reaccionava molt directament contra aquesta decisió i contra la política d'UCD en educació.

El curs «començava» amb vaga molt generalitzada a l'escola estatal, particularment al cinturó de Barcelona a la qual es va adherir bona part de la privada.

Durant els primers dies del curs escolar que havia de començar i no comença, l'onada de protestes i accions de tot tipus continua. Cal destacar la nota del Consell Executiu de la Generalitat, que denuncia al MEC que no ha comptat amb el caràcter de la Generalitat com a institució de govern i representativa de Catalunya, començant per no informar de tot això fins el dia 14 de setembre passat al conseller d'Ensenyament i Cultura, Pere Pi i Sunyer. El Consell Executiu de la Generalitat continua dient a la seva nota que a la comarca del Barcelonès el percentatge d'escola estatal és del 32 %, mentre el conjunt de l'Estat és del 62 %. Tot seguit, la majoria dels ajuntaments de l'àrea metropolitana fan plens extraordinaris per tractar de la situació, en la majoria dels quals s'ha demanat la dimissió del senyor «Otero».

Les mobilitzacions arreu de les comarques segueixen, sobretot al Baix Llobregat, on hi participen en conjunt (manifestacions, aturs i assemblees a les fàbriques) unes 100.000 persones, seguint la crida de CCOO i UGT.

Al Parlament es produeix un enfrontament entre Otero Novas i Joan Reventós, dels Socialistes de Catalunya, on, com de costum, després de negar-li el dret a la rèplica, el

senyor ministre ens va tractar a tots de mentiders. Després d'aquest incident, CDC, PSC, PSUC i ERC presenten conjuntament una moció parlamentària contra la política d'UCD respecte a l'escola.

Més endavant, i després d'un nou viatge a Madrid de Pi i Sunyer, es crea una Comissió Mixta MEC-Generalitat —amb participació dels batlles de les localitats afectades— amb l'acord previ de no reduir les places ja existents el curs passat i de veure poble per poble les necessitats de mestres.

Mentre, les centrals sindicals i la majoria de partits polítics, així com les associacions de pares i ciutadanes convoquen per al dijous 27 de setembre una jornada per l'escola a Catalunya i en defensa dels mestres necessaris per començar el curs amb dignitat, que s'acabà amb una concentració unitària a Montjuïc on hi van participar unes 50.000 persones. Durant el dia hi va haver atur a la majoria d'escoles estatals i al 50 % de la privada del cinturó industrial de les comarques de Barcelona.

Els parlaments durant la concentració, fets pels representants de les centrals sindicals, associacions de pares i partits, varen coincidir tots en l'afirmació que la política ministerial ha volgut enfrontar mestres i pares i que el MEC és el responsable que hi hagin nens i nenes al carrer o mal escolaritzats, i que ningú no té el dret a hipotecar el futur cultural dels infants del país. També van coincidir en l'exigència de totes les places escolars necessàries ja demandades pels ajuntaments i en el traspàs urgent a la Generalitat de les competències i dels recursos financers suficients en matèria d'ensenyament.

En acabar aquesta breu crònica (1 d'octubre) encara no sabem resultats oficials del treball fet per la Comissió mixta. Extraoficialment hi ha bones impressions, però creiem que no cal ser massa optimistes.

Esperem fer més endavant una valoració més profunda de la qüestió; de moment, però, destacaríem el paper que han fet els nous ajuntaments democràtics i els sindicats a l'hora que el problema de l'escola i dels mestres fos sentit per tothom, així com de les grans mobilitzacions a tot Catalunya de pares i treballadors.

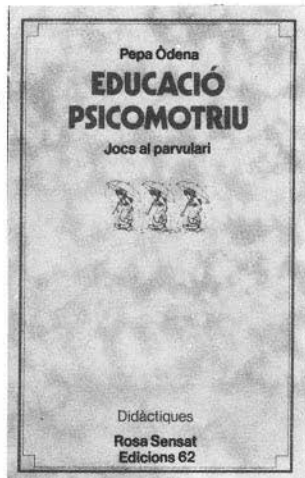


Jordi COTS, **La declaració universal dels drets de l'infant**, Rosa Sensat - Edicions 62, Barcelona 1979 (Col. «Estudis»).*

Es tracta d'un llibre certament interessant tant per l'ample documentació que aporta com per la globalitat d'aspectes que aborda o solament deixa encetats. De vegades, però, i potser per aquesta mateixa ambició, el llibre té diferents ritmes i l'interès de la seva lectura és sovint també irregular.

Nosaltres dividírem el llibre en quatre parts que creiem ben diferenciades. D'entrada se situa el nen en el seu context i es van fent unes necessàries reflexions conceptuals (drets individuals i drets socials, nen i gran, el nen com a subjecte i el nen com a objecte...) que són un ajut inestimable per entendre el tema. Es repassa després, encara que molt breument, el nen en la història i s'estén el tractament en els antecedents històrics immediats a la Declaració Universal. Si bé és aquesta una part necessària, també és la més discutible tant per la seva excésiva extensió com per l'enfoc incontextual que s'hi dona i centrat

Bibliografia



ÓDENA, Pepa, **Educació psicomotriu. Jocs al parvulari**, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1979 (Didàctiques, 1).

Es tracta d'un recull de 62 jocs en forma de fitxa. De primer, hi trobareu una breu presentació de la trama del joc seguida de l'enumeració de les funcions essencials que apareixen a cada un dels jocs.

La història del recull comença el curs 1971-72, amb mestres de diferents escoles que apliquen a les seves classes els jocs del recull, el qual queda definitivament concretat el 1976.

L'autora deixa a mans del mestre la forma d'utilització d'aquest material. És ell qui ha de donar-li la forma més adequada als infants que té al davant.

Cada edat té unes característiques que condicionen el tipus de joc. El nombre de participants també s'ha de tenir en compte. Un altre factor important és la manera d'introduir el joc. L'edat dels nens, el seu grau de coneixement del joc i l'experiència anterior en aquest tipus d'activitat condicionen les explicacions que haurem de donar

gairebé exclusivament en els arguments d'alguns autors.

En l'anàlisi de la Declaració Universal i, sobretot, en l'exposició dels debats haguts en el si de la comissió elaboradora, és on el llibre cobra més interès i actualitat. Exponents de les diferents concepcions polítiques i dels graus de possibilitats, els arguments que van donant les representacions dels Estats són encara avui d'extraordinari valor.

Cap al final del llibre apareix tangencialment una quarta part, la de les formes de concreció i positivització de la Declaració Universal, tema que donaria peu a tot un altre bloc que només s'apunta però que constitueix un aspecte decisiu: com es concreta en normes positives la Declaració (o si no es concreta).

Ramon Plandiura

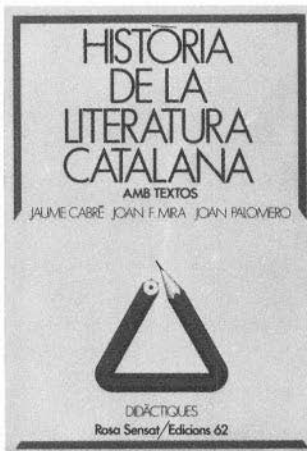
* Un dels primers títols d'una nova col·lecció, que ressenyarem al proper número.

per assegurar-ne la bona comprensió. Un element a tenir en compte en aquesta introducció és el llenguatge, la bona utilització del qual ens ajudarà a crear en el grup interès, cooperació i ganes de jugar. És això del que es tracta, en definitiva.

Aquest no és un compendi d'exercicis d'educació física sinó un recull de jocs motors d'educació global. Es tracta d'ajudar el desenvolupament de l'infant en la seva totalitat, per tant s'entén la psicomotricitat com una activitat lligada amb els diversos aspectes de la personalitat infantil.

A vosaltres, mestres, us toca de fer servir la vostra imaginació, la vostra creativitat per convertir aquestes fitxes en moments d'alegria i d'expansió per anar educant els nens i nenes a través del joc.

R. R.



CABRÉ, Jaume, MIRA, Joan F., PALOMERO, Joan, **Història de la literatura catalana, amb textos**, Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona 1979 [Didàctiques, 5].

Vet aquí un manual escolar que pot omplir un buit manifest en la bibliografia destinada al batxillerat. Es tracta d'una història dels vuit segles de literatura catalana, il·lustrada amb alguns dels textos que protagonitzen certs moments d'aquesta història.

La característica més rellevant del llibre és precisament el fet de proporcionar als alumnes una antologia de textos altrament de mal localit-

zar. D'aquesta manera, la història de la Literatura es pot anar fent damunt la literatura, i no tan sols damunt les afirmacions dels autors del manual. Cosa que, malgrat ser evidentment imprescindible, no era gaire corrent —és a dir, no gens— als manualots que tots havíem arrossegat per les aules —tan inhòspites com els esmentats llibres.

Tot i que la història abraça tots vuit segles, els autors, amb molt bon criteri, s'han centrat més intensament i més extensament en la literatura moderna que no en la clàssica. No pas perquè la moderna els semblí millor que la clàssica —la veritat aniria a l'inrevés, més aviat—, sinó perquè els alumnes només es poden iniciar en el fet literari a través d'aquella literatura que els involucra directament: és a dir, la del seu temps. Per això el pròleg ens adverteix que, a desgrat d'oferir-nos la història ordenada cronològicament, el professor que utilitzi el manual pot començar a treballar per l'època que li semblí més apetitosa per als alumnes.

A parer dels autors, el llibre pot ser útil, també, per a qui es vulgui introduir en la —per raons òbvies— mal coneguda literatura nostra. Tot amb tot, no cal cercar-hi aportacions crítiques o històriques renovadores: el manual és un resum escolar, fet amb nas, però sense pretensions d'innovar criteris literaris.

És una eina de treball que ens feia més falta que el pa que mengem: el nostre batxillerat ja comença a tenir algun instrument. Esperem que, després d'aquest, aniran venint els altres.

M. D.

Bibliografia

Lingüística i pedagogia

per Joan A. Argenté

El mestratge d'una o d'unes determinades llengües —o, pel que fa al cas, d'una determinada variant, generalment de caràcter formal, d'una llengua— ha estat de sempre un dels objectius primordials de tota educació, independentment del fet que amb aquesta comesa hom pretengués eixamplar la densitat de comunicació d'una comunitat social —i, en conseqüència, dotar-la d'una més gran, si bé sempre relativa, homogeneïtat— o, ben al contrari, alçar una barrera lingüística entre un grup més aviat restringit dels seus membres i tots els altres. Allò és el que hom sol dir que es proposaven —o així ho feien veure— els programes d'escolarització obligatòria desenrotllats pels governs dels diversos països del món desenvolupat d'ençà que el nou ordre democràtic burgès i la revolució industrial n'imposaren la necessitat; això, en canvi, és el que hom pot dir que es proposava l'ensenyament de la casta sacerdotal al vell Egipte, a la moderna Java o, en fi, a la veïna Segòvia, poso per cas.

Si ens limitem, però, a la nostra àrea cultural específica, la primera cosa que salta als ulls és el paper que hi han jugat les llengües clàssiques, el grec i el llatí, així com la perseverança amb què s'ha mantingut la tradició del seu ensenyament. Ara bé, és sabut que una perseverança excessiva i massa fàcil tendeix a convertir-se de primer en costum o habitud, tot seguit en un acte reflex, fins al punt que quan a algú se li va acudir de posar en qüestió l'objectiu, la conveniència i la utilitat d'una tan llarga tradició es féu palès que els mateixos hellenistes i llatinistes que professaven en la docència —no tots, ben entès: alguna veu assenyada es va sentir— havien perdut l'agulla de navegar i, a tot estirar, servaven l'instint de conservació. De manera que, mancats com es trobaven d'una

concepció adequada de l'objectiu i límits de llur activitat i avesats a un treball d'esma, no és d'estranyar que quan la necessitat els va espremer l'enginy no sabessin empescar-se altra cosa que allò del «*llatí sicut gymnasia mentis*», sense adonar-se que aquest argument constituïa una renúncia implícita a l'essència mateixa de tota educació humanística i liberal, alhora que esdevenia llur tràgic cant del cigne.

Però no és ara aquesta la qüestió. Si n'he fet esment no ha estat pas amb l'afany d'exhumar polèmiques pretèrites de desenllaços aparentment ja dats i beneïts —en nom qui sap si del progrés, de la protecció de l'infant fàcilment traumatitzable o de l'augment de la renda *per capita* (ironies de la vida!), tant se val—, sinó més aviat per contrastar la pobresa de l'argumentació —d'uns i d'altres, val a dir-ho!— amb les justificacions que en altres moments crítics del desenvolupament del sistema educatiu europeu han avançat homes de seny.

Deixant de banda els arguments d'ordre pragmàtic i utilitari —altrament mai tan justificables com avui— i sense cap pretensió d'exhaustivitat, crec que hom pot distingir almenys tres menes de justificació de l'ensenyament de llengües estrangeres, lligades, en últim extrem, a sengles concepcions del llenguatge, i, ocasionalment, a concepcions globals de l'objectiu de l'educació.

Hi ha primerament la concepció instrumental del llenguatge, que contempla la llengua com un mer vehicle o instrument d'expressió de les idees i troba profit en l'aprenentatge d'aquelles llengües que ens permetran accedir al coneixement —ben entès, al coneixement de qualsevol cosa que s'ho valgui. Aquesta és, si fa no fa, l'opinió defensada pel poeta anglès John Milton en el seu *Tractat sobre l'educació* (1644): «I com que no hi ha cap nació que pugui fornir-se de prou experiència i tradició en tota mena d'ensenyament, és per això que ens ensenyen sobretot les llengües d'aquells pobles que en tot temps més s'han aplicat a la recerca de la saviesa; de manera que el llenguatge no és sinó l'instrument que ens transmet coses que val la pena de conèixer. I encara que un lingüista s'enorgulliria de dominar totes

les llengües en què Babel va dividir el món, tanmateix, si no n'havia estudiat les coses substancials tant com les formes i els significats dels mots, no mereixeria d'ésser tingut per un home més il·lustrat que qualsevol pagès o mercader que tingui un bon coneixement només del seu dialecte matern».¹ Extrapolant una mica les coses, hom podria preguntar-se, davant d'aquest retret, si Milton no endevinava ja els estrets viaransys per on havia d'endinsar-se la lingüística moderna! Menys arriscat fóra, en canvi, de considerar la seva actitud en aquest particular com una conseqüència de la seva concepció pedagògica global, els objectius de la qual expressa en aquests termes: «Així, doncs, anomeno una educació completa i generosa aquella que prepara l'home per dur a terme amb justícia, destresa i magnanimitat totes les tasques, tant públiques com privades, de la pau i la guerra».² La visió unitària de l'home, del saber i de l'activitat humana és encara prevalent en Milton.

Una concepció parcialment similar de la funció que cal assignar a l'estudi de les llengües, per bé que en un context històric i filosòfic diferent, fou exposada pel també escriptor anglès i inspector d'ensenyament Matthew Arnold (1822-88) en afrontar la necessitat d'incorporar a l'ensenyament escolar les llengües estrangeres modernes. Rebutja la justificació estrictament utilitària amb què és abordat el problema per la que ell anomena «teoria comercial de l'educació», a la qual oposa la seva «teoria liberal», i, després de reconèixer la part de veritat que conté «l'observació que el fet de parlar diverses llengües tendeix a tornar el pensament magre i superficial, i dista tant de dur-nos en ell mateix a un coneixement vital que cal una força compensadora que eviti de desviar-nos-en excessivament», conclou: «De manera que aprendre de parlar llengües estrangeres, espectacular sempre com és l'acompliment i útil com sovint és, ha de contemplar-se com un objectiu escolar bastant secundari i subordinat. (...) És en tant que literatura i en tant que obren nous ca-

mins de coneixement que les llengües estrangeres modernes, així com les antigues, esdevenen veritables afers escolars».³

El marc teòric global en què s'insereixen aquestes reflexions és resumit per Arnold d'aquesta manera: «L'ideal d'un ensenyament liberal general és de dur-nos al coneixement de nosaltres mateixos i del món. Som cridats a aquest coneixement per unes aptituds especials que ens són congènites; la grandesa de l'ensenyament consisteix a creure fermament que tothom té aptituds d'aquesta mena. Les aptituds especials de l'un s'adrecen al coneixement dels homes —l'estudi de les humanitats—; les de l'altre al coneixement del món —l'estudi de la natura. El cercle del coneixement els comprèn tots dos i tots hauriem de tenir, en una mesura o altra, una noció de tot el cercle del coneixement. El rebuig de les humanitats per part dels realistes,⁴ el rebuig de l'estudi de la natura per part dels humanistes són, tant l'un com l'altre, una idèntica mostra d'ignorància».⁵

Arnold, per bé que plenament conscient de la progressiva especialització del saber humà, manté encara l'ideal pedagògic d'una educació integral, tot conjuminant el vell objectiu moral de la pedagogia hel·lènica amb la interpretació científica de l'univers, assoliment irrenunciable ja d'ençà de Newton. Tanmateix, la concepció instrumental del llenguatge —reflectida també en els escrits de crítica literària— el priva d'arribar a intuir fins a quin punt l'estudi del llenguatge no permetria d'articular aquells dos semicercles en què Arnold divideix el camp del coneixement humà.

Tota una altra és la concepció del llenguatge a què havia fet camí el pensament romàntic alemany, la qual havia de tenir una doble conseqüència pel que fa a allò que ara ens interessa. D'una banda, el reconeixement de la importància del factor lingüístic en la formació —i, sobretot, en

1. *Of Education*, lletra a Master Samuel Hartlib de 5 de juny de 1644. 2a. ed.: 1673, p. 4.

2. *Ibid.*, p. 8.

3. *Higher Schools and Universities in Germany*, London-New York, 18. (Cito per l'edició de 1892.)

4. Es refereix als defensors de les *Realschulen* alemanyes.

5. *Op. cit.*, p. ...

el conreu— de l'«esperit nacional» de cada poble. No cal remarcar la repercussió d'aquesta idea en la programació de l'estudi de la llengua nacional. De l'altra, la superació teòrica d'una de les deformacions ideològiques congènites de tota ciència social: l'eurocentrisme —per dir-ho d'una manera elegant i pietosa. Aquesta concepció no contempla el llenguatge com un mer instrument o mitjà d'expressió de les idees independent de tot contingut intel·lectual, ni tampoc com un mer «mirall de la ment», reflex d'una sola intel·ligència universal, a la manera del pensament racionalista i de la pràctica escolar eixida de les concepcions lògiques i especulatives de la Gramàtica Universal, sinó més aviat com un element constitutiu dels processos mentals i com un reflex de la individualitat cultural. En altres mots, la llengua no es limita a vehicular el coneixement, sinó que el conforma. Subjacent a tot això es troba la concepció de la llengua com una «forma» —o, específicament, com una «forma orgànica»—, la qual concepció havia d'ésser compartida per tots els corrents de la lingüística moderna. Així, amb les nocions de la «forma interna» i del «caràcter» de les llengües, Wilhelm von Humboldt va expressar la idea que cada llengua representa un punt de mira peculiar de l'univers i forneix als seus parlants d'una específica «visió del món». Segons ell, «tota llengua traça un cercle al voltant del poble que la parla i hom només en pot eixir si alhora entra en el d'un altre poble. Aprendre una llengua estrangera, doncs, ha de constituir la conquesta d'un nou punt de mira en la visió del món (*Weltansicht*) fins aleshores dominant en l'individu».⁶ Amb tot —accepta Humboldt— aquest acompliment mai no és perfecte, car hom sol transferir a l'altra llengua part de la pròpia visió del món (en termes estrictament lingüístics es tracta d'una al·lusió a la interferència lingüística).

Heus ací el punt de partença del que, seguint una afortunada analogia d'Edward

Sapir desenrotllada després pel seu deixeble Benjamin Lee Whorf, ha estat anomenat el principi del «relativisme lingüístic» (o «hipòtesi de Sapir-Whorf»). Segons aquest principi, les categories a través de les quals percebem i organitzem el món no ens vénen de les dades empíriques, sinó de la nostra ment, la qual cosa vol dir, en gran mesura, de la nostra llengua, o —dit a l'inrevés— les categories pròpies de cada llengua no constitueixen l'objectivació de l'anàlisi que de les dades empíriques de la natura fan els parlants, sinó més aviat la condició d'aquesta anàlisi. Compartir una llengua és també compartir una determinada visió de l'univers, i aquesta visió se'ns imposa de forma ineludible: parlar una llengua és, per dir-ho així, subscriure'n la concomitant «visió del món». D'on Whorf conclou que «ens trobem davant d'un nou principi de la relativitat, segons el qual les mateixes dades empíriques no menen pas tots els observadors a una mateixa visió de l'univers».⁷ Si les conseqüències epistemològiques d'aquesta afirmació podien ésser importants, no ho era menys l'oreig de llibertat que aportaven al camp de la lingüística, car, com remarcava Sapir, «aquesta relativitat de la forma del pensament que resulta de l'estudi lingüístic n'és tal volta l'aspecte més alliberador. El que engrillona la ment i encarcara l'esperit és sempre l'enterca acceptació d'absoluts».⁸ Per copsar plenament el *quid* de la qüestió, cal recordar que la hipòtesi relativista anava acompanyada de l'afirmació que «el fet més sobresortint de tota llengua és la seva completesa formal»⁹ —això és, tota llengua és, des del punt de

7. «Science and Linguistics», *Technology Review*, 42, pp. 229-231 i 247-248, núm. 6 (abril 1940). Recollit dins John B. Carroll (ed.), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Mass., 1956, p. 214.

8. «The Grammarian and his Language», *American Mercury*, 1 (1924), pp. 149-155. Recollit dins D. G. Mandelbaum (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, p. 159.

9. *Ibid.*, p. 153.

6. *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Berlin, 1836, p. LXXV.

mira de la forma i en un sentit molt precís, «completa», apta per a l'expressió de qualsevol pensament, per complex o peregrí que sigui. Amb això, Sapir —i d'altres— combatia el prejudici amb què l'home europeu «civilitzat» s'havia atansat a l'estudi de les anomenades «llengües primitives» i a la teorització de l'espectacular fenomen de la diversitat lingüística humana tot fent de la «diferència», «superioritat». És en aquest sentit que hom pot parlar amb propietat de la superació teòrica de l'eurocentrisme i és per aquest camí que hauria calgut esperar potser una radical modificació dels criteris pedagògics que guiaven la planificació dels estudis de llengües estrangeres a l'escola. Més repercussió havia de tenir, en canvi, la nova concepció del llenguatge en la demolició implacable de la tradicional sistematització de la gramàtica escolar basada en una translació de la gramàtica greco-llatina.

Enfront de la concepció instrumental del llenguatge, el relativisme lingüístic ens mena a reconèixer cada llengua com un objecte digne d'estudi en ell mateix i com un «sistema de referència» específic que ens desvetlla una particular orientació cultural envers el món que ens envolta.

Finalment, consideraré la concepció del llenguatge desenrotllada per la teoria lingüística actual. Si la lingüística de la primera meitat d'aquest segle es caracteritza per la recerca d'una cada vegada més ample autonomia respecte de les altres disciplines afins, sense perdre de vista l'articulació que sempre hi manté, la de la segona meitat i especialment potser en els darrers anys es caracteritza per la seva doble reinserció en el si de les ciències específicament humanes: la biologia —o aquella part de la biologia que anomenem psicologia cognitiva— i les ciències socials —o, específicament, la sociolingüística. L'objectiu de l'elaboració d'una gramàtica generativa d'una llengua L, entesa com una teoria d'aquesta llengua L, posa immediatament el problema de la «justificació de la gramàtica». Es diu que aquesta té una justificació externa si és compatible amb el corpus de dades observat, es diu que té una justificació interna en la mesura que es pot deduir de la teoria lingüística general, entesa com el sistema de principis ge-

nerals —o «universals lingüístics»— que defineixen el concepte de «llengua natural possible» —en altres mots, com una teoria de les gramàtiques. L'èmfasi que Noam Chomsky, per exemple, posa en la justificació interna de les gramàtiques causa, en part, que hom no n'hagi sabut derivar fàcilment unes conseqüències pedagògiques immediates i, ensem, que hom hi pugui veure, en canvi, la importància que l'estudi del llenguatge té en el «cercle total del coneixement», puix que una teoria lingüística implica unes hipòtesis molt específiques respecte a l'estructura, organització i funcionament de la ment humana, i l'home és ell també una part de la Natura. És clar que «estudi del llenguatge» i «ensenyament de llengües» no són pas una i la mateixa cosa i hom no ha d'esperar aplicacions mecàniques de la teoria lingüística a la pedagogia escolar, però no ho és menys que la construcció de la teoria lingüística ha de basar-se en el coneixement de llengües específiques. L'estudi de la teoria lingüística pot despertar curiositat, però no per això cal incloure'l en els plans d'estudi d'EGB o de BUP. El meu argument pretenia més aviat de remarcar en quin sentit es pot prendre el llenguatge com un «objecte del coneixement» en ell mateix.

Heus ací com tres concepcions diferents relatives a la natura, estructura o funció del llenguatge ens forneixen justificacions per a l'estudi de les llengües. Cal tenir present que he deixat de banda els objectius d'ordre pragmàtic —per exemple: la creació de barreres socials o, ben al contrari, l'afavoriment de la cohesió social a què he fet al·lusió al començament—, i m'he centrat en la relació entre el coneixement secundari o reflexiu de la llengua i l'augment del coneixement humà en general. L'opció pot no tenir aparentment una utilitat pràctica immediata, pot no constituir una aportació immediata en el terreny del mètode, del *com* cal dur a terme una determinada activitat pedagògica, però per una vegada potser no hi serà de massa la reflexió —baldament hagi estat en forma d'entreteniment cultural i llibresc— sobre el *perquè* d'una activitat que, llevat del cas de les llengües clàssiques, no sembla pas trobar-se en disputa.

CEPEPC

COLLECTIU D'ESCOLES PER L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA

*QUADRE DE MESURES QUE HOM DE-
MANA A LA GENERALITAT DE CATA-
LUNYA EN RELACIÓ A LES ESCOLES
DE TITULARITAT PRIVADA QUE ASPI-
REN A LA SEVA RECONVERSIÓ EN ES-
COLA PÚBLICA CATALANA.*

- I. Exposició de motius
- II. Mesures que es proposen

I. EXPOSICIÓ DE MOTIUS

Existeix a Catalunya un cert nombre d'escoles de propietat privada que es creen en el temps del franquisme i que voldrien perdre el seu caràcter privat i passar a formar part de la xarxa d'escola pública catalana.

Aquestes escoles, que no han estat mai animades per un afany de lucre, en molts casos realitzaren i realitzen una tasca important de renovació pedagògica, de catalanització, gestió democràtica i coeduca-

ció, i han collaborat en el reciclatge de mestres a través de seminaris, Escoles d'Estiu, etc.

Tot això, que ha significat moltes vegades lluitar durament en circumstàncies particularment adverses per recuperar la tradició pedagògica catalana d'abans del 1939; és el que ara volen i poden aportar a l'escola pública catalana. I volen fer-ho amb totes les conseqüències, renunciant a tot allò que pugui significar una situació de privilegi en relació al conjunt d'escoles de titularitat pública.

Els mecanismes legals, però, que regulen l'actual escola de titularitat pública, l'anomenada escola estatal, fan impossible aquesta cessió sense que això signifiqui

una ruptura radical amb la línia pedagògica dels centres i la destrucció d'uns equips de mestres i d'una experiència acumulada.

Es pot constatar, d'altra banda, que la gran majoria de forces polítiques catalanes inclouen en els seus programes uns punts de reforma d'aquells mecanismes legals —molt en especial els que fan referència a l'*assignació de places*— que, en el cas que fossin aplicats, farien menys difícil la reconversió amb garanties de continuïtat. És raonable pensar, doncs, que s'obre una perspectiva de canvis immediats en aquesta matèria.

Ningú no ignora les esperances que el poble català té posades en el procés polític iniciat el mes de novembre de 1975 malgrat l'extremada lentitud i l'escassetat dels resultats reals obtinguts fins ara. Entre aquestes esperances ocupa un lloc important la d'assolir un sistema educatiu català que garanteixi la igualtat d'oportunitats educatives i uns nivells de qualitat pedagògica superiors als actuals i que sigui un instrument eficaç de la reafirmació nacional del nostre poble.

Malgrat la precarietat actual de les nostres institucions autonòmiques, malgrat els greus interrogants que encara planen sobre els traspassos de competències i sobre l'Estatut, la força moral que dona suport a la Generalitat li ha de permetre ocupar parcelles creixents de decisió i d'actuació. En tot allò que no sigui encara matèria concreta de traspassos efectius, queda el recurs de la força moral i del recolzament davant dels organismes centrals que encara detenen les competències. I queda també la coordinació i col·laboració amb els Ajuntaments i Diputacions. Entenem, doncs, que és possible encetar, ara mateix, passes concretes en la direcció de la reforma del sistema educatiu i sobre la base del consens entre les forces polítiques democràtiques presents a la Generalitat.

La majoria de les nostres escoles subsisteixen difícilment, donada la discriminació de què són objecte per l'actual sistema d'ajudes econòmiques a les escoles no estatals, i precisen urgentment un augment sensible del finançament públic. Seria un greu error una planificació que es posi

d'esquena a aquesta realitat, que ignori i faci perillar el resultat de molts anys d'esforços de pares i mestres que hagueren de procurar-se per ells mateixos allò que la dictadura els negava i que, sense pretendre cap privilegi, volen posar ara tot aquest bagatge al servei del canvi educatiu que el poble català reclama.

Pensem que la reestructuració de la xarxa escolar s'ha d'endegar sobre la base del mínim cost, partint del que ja hi és, comptant, com a recursos disponibles, amb les escoles que, de fet, ja estan funcionant i endemés, estan disposades a entrar en un procés de reconversió en escola pública catalana.

Aquest conjunt d'escoles s'ofereix com un instrument més de política educativa en mans de la Generalitat de Catalunya, i amb aquest esperit fa la present sol·licitud.

II. MESURES QUE ES PROPOSEN

El Collectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana sol·licita a la Generalitat de Catalunya l'adopció d'una sèrie de mesures que serien d'aplicació, en principi, a les escoles que representa o, si fos el cas, a totes aquelles escoles de titularitat privada que es manifestin disposades a iniciar un procés d'integració dins de la xarxa pública:

1. *Constitució d'una comissió o organisme*, presidit per la Generalitat i format per persones designades per la Conselleria d'Ensenyament i per representants del Collectiu sota signant i/o de tots aquells col·lectius o organitzacions d'escoles compromesos en l'esmentat procés d'integració dins l'escola pública.

L'objectiu darrer de la comissió seria proposar un procediment general de reconversió i el marc legal necessari per tal que aquesta reconversió es produeixi al mínim cost social possible.

Com a objectiu immediat, la comissió establiria els termes de col·laboració de les escoles representades amb la política educativa de la Generalitat, en l'etapa intermèdia durant la qual les escoles conservaran la titularitat dels centres i dels res-

pectius contractes laborals. Proposarà també mesures transitòries en la línia de les que s'exposen a continuació, i vetllarà per la seva aplicació.

2. *Estudi dels projectes d'ampliació de centres existents i de construcció de nous edificis*, en funció de la planificació general i dels edificis existents.

3. *Un sistema transitori de contractació per concurs públic*.

Per tot el període durant el qual els actuals titulars de les escoles mantinguin la responsabilitat legal del contracte laboral amb els seus treballadors, la contractació de nous mestres es farà per les mateixes escoles però a través de concurs públic, amb intervenció dels Ajuntaments respectius i de la Generalitat, els quals li donaran publicitat.

La selecció serà feta, segons uns criteris generals que establirà la comissió o organisme esmentat abans, per una comissió formada a cada centre per membres de l'òrgan de gestió respectiu, i a la qual prendran part, també, i amb caràcter minoritari, un representant del Collectiu i representants de l'Ajuntament i de la Generalitat.

4. *Pla d'unificació de mòduls*.

S'establirà, en coordinació amb allò que s'estableixi per al conjunt escolar de Catalunya, un pla d'unificació de mòduls per a les escoles del Collectiu. Els mòduls i aspectes a unificar serien:

- a. Index nens/aula.
- b. Index mestres/aula.
- c. Sous, horaris i altres condicions laborals.
- d. Pressupost d'activitats.
- e. Pla de comptabilitat.

5. *Normalització dels òrgans de gestió*.

Totes les escoles acollides a aquest procediment constituïran els seus òrgans de gestió d'acord amb un reglament unificat mínim de règim intern, que determinarà el nomenament democràtic dels càrrecs i la participació de treballadors i pares.

6. *Criteris d'admissió d'alumnes*.

Es determinarien uns criteris comuns

de prioritat en l'admissió d'alumnes que podrien incloure punts com: la proximitat del domicili, tenir germans a l'escola, ser fills de treballadors del centre, etc. però, en cap cas la llengua, el nivell acadèmic previ, ni la confessió religiosa o la definició ideològica o política.

Contra la decisió presa pel centre es podrà recórrer davant els organismes competents que es creïn a nivell de municipi, comarca, etc., o, en el seu defecte, davant de la Comissió o organisme esmentats en el punt 1.

7. *Finançament del funcionament*.

S'establiria un programa de finançament, a partir de les subvencions que perceben actualment els centres que s'acullin a aquestes mesures, amb l'objectiu general d'augmentar progressivament el percentatge de finançament públic i disminuir correlativament les quotes satisfetes per les famílies:

a. Totes les unitats d'EGB seran subvencionades pel 100 % del cost real d'una unitat estatal, a partir del primer de setembre de 1979.

b. Subvencions a totes les unitats de pre-escolar segons el següent calendari: 50 % del cost el curs 79-80, 75 % el curs 80-81, i el 100 % els següents.

c. Subvenció a totes les unitats de FP i BUP, amb calendari i proporcions a determinar.

d. Mentre el finançament públic no cobreixi la totalitat del cost, s'autoritzaran quotes uniformes per a tota l'escolaritat, fent excepció, doncs, a la norma que obliga a aplicar estrictament a l'EGB les actuals subvencions a aquest nivell.

e. Les quotes a pagar per les famílies seran aprovades per la Comissió o organisme gestor de les mesures, el qual tindrà total accés a les comptabilitats dels centres.

f. Les despeses de manteniment de les escoles que s'hi acullin seran cobertes pels respectius Ajuntaments, en els mateixos termes que les actuals escoles estatals.

8. *Finançament de la infraestructura*.

Es facilitaran amb caràcter prioritari les línies existents d'ajuda a la construcció i se'n crearan de noves específiques per a

les escoles acollides a les presents mesures, per tal de garantir un nivell homogeni d'equipament i instal·lacions.

VIGÈNCIA DE LES MESURES

Hom demana que les mesures siguin d'aplicació des del mes de setembre de 1979 i tinguin una vigència de dos anys, renovables tàcitament per anys.

En tot cas, serien revisades un cop entri en vigor l'Estatut d'Autonomia i el desenvolupament legislatiu del Parlament de Catalunya en matèria d'ensenyament.

Barcelona, 20 juny 1979

ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLOS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I GLOPÉS
JOSEP NUJET I BADIA
JOAQUIM GOSÀLBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Obra escrita amb mitjà del Centre del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

El relleu
El clima i les aigües
Els sòls i la vegetació
La fauna

format: 21 x 29 cm
228 pàgines
245 il·lustracions
glossari
bibliografia
índex toponímic
Preu: 1500 ptes.



KETRES EDITORA

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

NOVETAT **Sm**

llibres de MATEMÀTICA

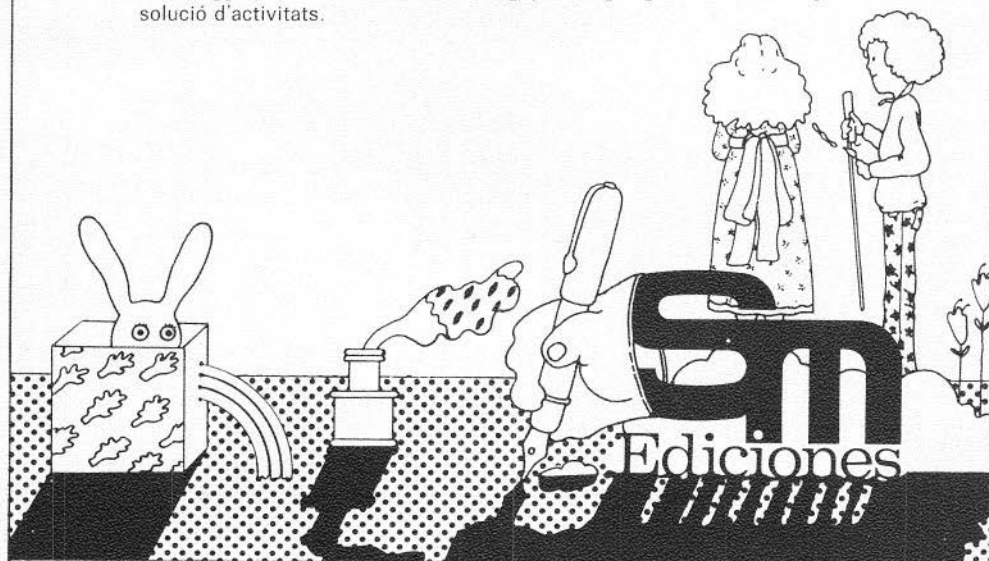
1^a etapa EGB

Línia Matemàtica

Aquesta línia és el resultat d'una reflexió teòrica sobre el procés d'assimilació del nen i d'una experimentació meticulosa de les activitats proposades. L'equip d'autors, format per Llicenciats en Ciències Exactes, Professors d'EGB de 1a. i 2a. etapa i Psicòlegs, han tingut en compte els següents principis, base fonamental de tot el treball: 1r. El nen ha de partir de situacions concretes (centres d'interès) per arribar a nous coneixements. 2n. El nen ha de poder aplicar a qualsevol situació els coneixements adquirits. Per mitjà d'exemples i exercicis programats es dirigeix el raonament de l'alumne.

Guies didàctiques per a cada curs

Contenen una presentació general i una classificació per temes, on es faciliten suggeriments i normes metodològiques, organigrames de continguts i solució d'activitats.



Distribuidor exclusiu:

CESMA S.A. - c/ Ausona n° 97-99 - Barcelona-33 - Tel. 345.37.12

Ceradecor

Les ceres que no taquen

- No son tòxiques
- Admeten barreges de colors
- S'hi pot fer punta
- Son lluminoses
- No necessiten fixador



Si desitgeu rebre gratuïtament una mostra de Ceradecor, ompliu, retalleu i envieu el cupó adjunt a

FLAMAGAS SA

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-13

Voldria rebre una mostra gratuïta de CERADecor

Nom

Col·legi

Adreça

Localitat Província