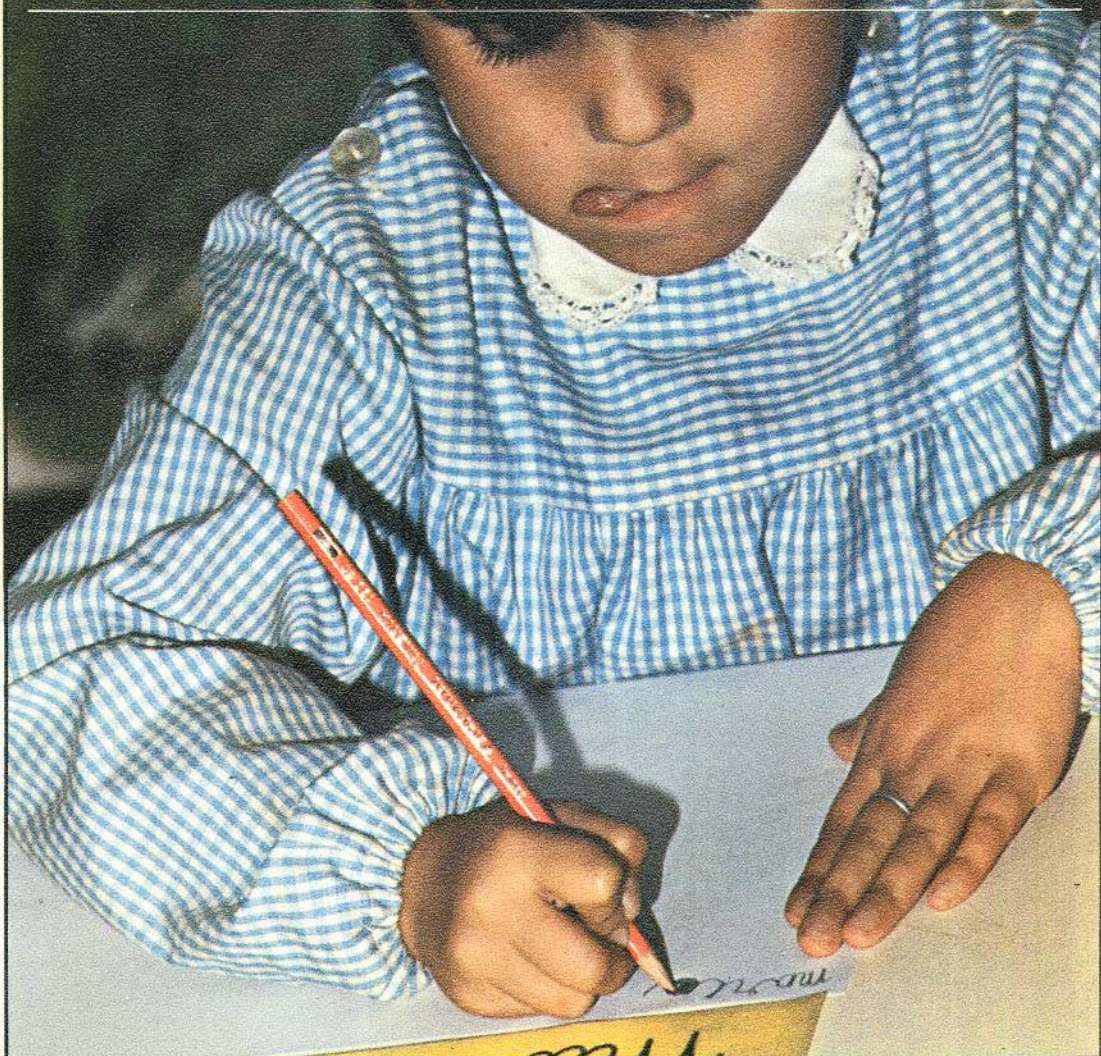



PERSPECTIVA ESCOLAR 89

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1984



La llengua escrita a l'escola

ÍNDEX	
<i>La Patronal</i>	1
SOBRE LA LLENGUA ESCRITA A L'ESCOLA	
1. <i>L'estudi de la llengua escrita a Rosa Sensat</i> , per Marta Mata	2
2. <i>La llengua escrita a l'escola</i> , pel Grup de Llengua Escrita de l'Associació de Mestres Rosa Sensat	5
3. <i>Primers contactes del nen amb els diferents codis de representació gràfica</i> , per Imma Benet, Cristina Herrando i Cinta Margalef	12
4. <i>La percepció en l'adquisició del llenguatge escrit</i> , per Carme Angel, Montserrat Colomer i Teresa Creus	14
5. <i>Xinesos i fenicis: aliats o enemics en el camp de la lectura?</i> per Jesús Alegria Iscoa	16
6. <i>L'ordinador per a aprendre a llegir i escriure?</i> , per Montserrat Fons Esteve	22
7. <i>Com treballem el text lliure a parvulari</i> , per Anna Oliveras, Dolors Rius i Paulina Martín	26
8. <i>Cal que preparem el nen a l'anàlisi de la tira fònica</i> , per Montserrat Correig	28
9. <i>Quins llibres han de llegir els nens o quins llibres volen llegir els nens?</i> , per M. Angels Ollé	31
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Un estudi sobre el barri de l'escola</i> , per Xavier Riu i Sala	35
Fitxes àudio-visuals	
<i>Les ovelles (I). La xollada, tosa o esquilada</i> , pel Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat	39
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Assemblea de l'Associació</i>	43
<i>Reunió de Moviments de Renovació Pedagògica</i>	44
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>El problema de l'escola des d'un ajuntament</i> , per Ernesto Baquer i Maria Josep Udina	45
Notícies	
<i>Lola Anglada i Sarriera</i> , per Teresa Rovira	52
Què en penseu de...	
<i>El procés d'integració de les escoles del CEPEPC</i>	55
Textos legals	65
Literatura infantil	67
	
Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Corsega, 271. Tel. 237 07 01 - Barcelona-8 Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Lurdes Molina, Anna M. Roig Director: Jordi Tomàs Secretària de Redacció: Lourdes Reyes Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» 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 — ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 2.450 ptes. — P.V.P. 275 ptes.	

LA PATRONAL

«Associació de fabricants o patrons per a defensar els seus interessos econòmics i polítics, per a obtenir la protecció del govern (proteccionisme) i per a fer cara als sindicats dels treballadors». Així defineix la Gran Enciclopèdia Catalana aquest terme: la patronal. I després, unes frases d'història des del «Cos de Fàbriques de Teixits i Filats de Cotó» el 1799 a la «Secció Econòmica» de l'organització sindical dissolta el 1977.

El terme «la patronal» queda situat entre fàbriques, empresaris, treballadors, sindicats, governs, protecció i enfrontament. Però entre nens, escoles, pares, mestres, educació, col·laboració, què hi fa una patronal?

Pels qui veiem en el nen l'home que espera la humanitat, la patronal és qui vol convertir-lo en primera matèria i producte a mercadejar en no sé quina mena de sacríleg mercat.

Pels qui veiem en l'escola la primera casa fora de la casa, la primera família fora de la família, la primera comunitat humana, més enllà dels vincles naturals per fonamentar els socials, la patronal és qui concep l'escola com una fàbrica lluny de la natura humana i amb uns vincles ben definits d'organització, de dependència.

Pels qui treballem en l'educació com en un art ben definit però amb la perspectiva sempre de la creativitat, la sorpresa, la novetat, la patronal ens fa pensar en una educació feta de productivitat i rendibilitat.

Pels qui concebem l'educació com una responsabilitat col·lectiva del món adult envers el món infantil, la patronal certament ens refereix a la defensa d'interessos polítics i econòmics ben particulars enfront de qui sigui.

Curt i ras, la patronal no hi cap.

I volem aclarir que una cosa molt diferent d'una patronal, «conjunt de patrons que es conjunten per...» pot ser la iniciativa social, conjunt de ciutadans que es conjunten amb un objectiu social.

L'escola com a servei públic ha pogut ser concebuda des del cim o des de la base de la societat, però no convertida en una estructura privada.

Curt i ras, «la patronal», no hi cap en una concepció d'Escola Pública. Però, ¿és que cap en alguna concepció d'escola?

	水	山	地	天
3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

L'ESTUDI DE LA LLENGUA ESCRITA A «ROSA SENSAT»

Uns principis i una història... o viceversa

per Marta Mata

Quan l'octubre de 1965 l'Escola de Mestres Rosa Sensat començava la seva tasca, l'ensenyament de la lectura i l'escriptura continuava fent-se a partir de la «Cartilla» i dels quaderns de calligrafia a la immensa majoria d'escoles del país.

Els mestres fundadors de Rosa Sensat, però, podien disposar d'un conjunt d'experiències, entre recuperadores i renovadores, i de signe divers, que s'havien anat realitzant i afermant a les escoles on treballaven.

Hi havia l'ús acurat del material Montessori, no abandonat mai en alguns parvularis de l'Ajuntament de Barcelona i renovat en escoles com Talitha i Ton i Guida. Hi havia la tasca de l'Escola Decroly i de l'Escola de Jardineres del CICF pel que fa a la metodologia global, i algun llibret d'Anna Rubiés, perdut i trobat en alguna biblioteca escolar.

Hi havia també uns mestratges. El mestratge d'Alexandre Galí amb les seves sessions per a mestres i assessoraments per a autors. Hi havia la documentació moderna estrangera i l'assessorament aportats per Artur Martorell a través de la Biblioteca de l'IME. Galí i Martorell havien treballat i conegut durant el primer terç de segle Montessori, Decroly i Freinet, a més de diversos textos anglesos, i els seus records i consells van ajudar a superar les dècades de reacció i l'atonía conseqüent.

També aquell any 1965 es podia disposar d'uns primers llibres «diferents» en català i en castellà, fruit ja de tot aquest treball

previ. *Ardilla* i *Beceroles* d'Angels Garriga, encara amb l'aspecte de cartilles, aportaven tota una experiència de globalització i d'anàlisi en l'aprenentatge de la lectura, amb uns textos ben construïts literàriament, adequats i motivadors per als nens. *Chiribit* de Marta Mata pretenia posar en un primer llibre de lectura tot el treball de vocabulari i de comprensió descobert en els manuals nord-americans de W. S. Gray. Molt aviat, també, es disposà de dues col·leccions de primers llibrets, *A poc a poc*, d'Angels Ollé i Assumpció Lissón en la seva versió castellana, i *Les coses de cada dia* de Rosa Armangué.

Potser perquè les circumstàncies adverses esmolen l'enginy, tot aquest treball i material tenia el denominador comú de la qualitat pedagògica i literària. Rosa Sensat començava així els seus cursos de tarda, molt aviat acompanyats per l'Escola d'Estiu i pels cursos de nit, amb un veritable i estimat tresor a les mans pel que fa a l'estudi i la didàctica de la llengua escrita. I no parlem de la llengua parlada ni de la llengua catalana en general, que Joan Solà treballava amb la paciència de mestre de recuperació que era i amb la creativitat de lingüista enamorat que és.

El treball sobre la didàctica de la llengua escrita començava, doncs, a Rosa Sensat amb uns bons fonaments o principis; treball i principis han anat tramant una història en què ja no es poden destriar. Marta Mata portava els cursos i seminaris de didàctica de la lectura, com llavors l'anomenaven.

El curs bàsic d'aquesta didàctica s'anà dibuixant durant els primers cinc anys. No partíem ni buscàvem una metodologia concreta; sabíem que tot al llarg de la història de l'escola i tot a l'ample de la geografia lingüística s'han seguit mètodes més o menys tradicionals i rutinaris, més o menys nous i científics, però que en general quedaven especialment definits per la seva manera de resoldre els problemes de la mecànica de la lectura: analític, sintètic, global, sil·làbic, etc. Entre nosaltres, com hem dit, hi havia un treball de signe divers; no tractàrem, doncs, de disuadir ningú, sinó d'aprofundir científicament en la complexitat de l'aprenentatge de la llengua escrita, com a capacitació del nen per plastificar i decodificar la llengua plastificada. Un procés molt més complex que el purament mecànic.

Els fonaments de l'aprenentatge de la llengua escrita que consideràvem són: la relació amb la vida del nen o *motivació*, la seva utilitat en l'*expressió* i la *comprensió*, i tots els processos que conflueixen en el domini de la *mecànica*. Així dibuixàvem el quadre que anomenem del «quatre per quatre», que extrèiem principalment de les formulacions de Gray i treballàrem especialment el vocabulari infantil per tal d'assegurar un bon material d'aprenentatge.

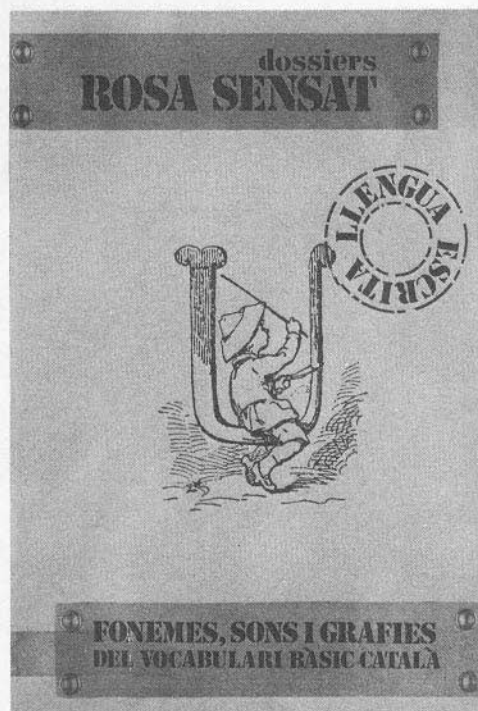
Tot i que és possible i desitjable que els nois aprenguin de llegir i d'escriure a partir de les frases que ells mateixos construeixen, també cal emprar un material inicial que no ofereixi cap dificultat de comprensió per al nen, per tal d'ajudar a solucionar les dificultats de la mecànica. Així recollírem unes dues mil paraules en català i altres tantes en castellà que anomenàrem *Vocabulari bàsic inicial* i encara dins d'ell buscàrem el *Vocabulari mínim*, conjunt de cent a cent cinquanta paraules que, fàcilment suggeribles i recordables, permetien gravar en la memòria del nen totes les solucions de la mecànica de l'escriptura en cada llengua. La col·lecció «Primeres Imatges Primeres Paraules» i els «Dossiers» els posaren a l'abast dels mestres.

L'any 1970, l'estudi d'aquests vocabularis en català i en castellà i els intercanvis amb els companys mestres gallecs que els adoptaren i adaptaren ens portà a una nova convicció-principi i a un nou treball. Cada llengua tenia el seu propi sistema de mecànica de la llengua escrita; dels es-



tudis estrangers ens servia tot el que fa a motivació, comprensió, expressió... però la mecànica l'havíem de treballar segons cada llengua. Per si no ho teníem prou clar, el fet de treballar el català i el castellà ens ho confirmava i exigia. Així començàrem a redactar les fitxes *Lletra per Lletra* i *Letra por Letra*, per separat.

Quan després de redactar les fitxes començàrem a redactar el *Llibre del Mestre* arribàrem a la convicció que no es podia explicar la mecànica de la llengua escrita en el nostre cas si no era a partir del sistema fonològic de cada llengua; Joan Solà ens havia fet comparar els dos quadres de Jakobson poc temps abans. Així nasqueren els *Quadres de Fonologia*, en català i en castellà treballats i publicats per Josep M. Corman i Marta Mata; fer-se conscient dels sons diferencials de cada llengua, o fonemes, dels seus trets, de les seves relacions i del seu comportament en cada llengua és imprescindible per a l'aprenentatge de la llengua escrita en un sistema fonètic. I no hi ha cap llengua que tingui el mateix sistema fonològic que una



altra, per semblants o idèntics que siguin els sons.

Els *Quadres de Fonologia* definien com la mecànica de la llengua escrita en català i en castellà depèn de la situació dels sons consonàntics en la síl·laba, i de la síl·laba en la tira fònica; els sons vocàlics tenien una transcripció dependent del to

síl·labc en català o de la claredat del vocalisme-consonantisme en castellà.

L'estudi de la fonologia ens portà a una nova valoració del tractament del folklore com a preparació fonològica per a l'aprenentatge de la llengua escrita al parvulari i a una nova concepció del pas de fonema a grafia que treballàrem en diversos seminaris a la meitat dels setanta, fins que d'ells mateixos sorgí l'exigència de confeccionar un llibre d'aprenentatge de la lectura, amb el seu material auxiliar, que és el *Tris Tris*, en català i en castellà. El *Tris Tris*, més encara que el *Lletra per Lletra*, pot semblar un mètode, però ni l'un ni l'altre han estat realitzats com a tals, sinó com a conjunt de material científicament ordenat per a resoldre els problemes d'aprenentatge de la llengua escrita en català i en castellà.

El treball continua; la necessitat no sols de fer un bon treball sinó de procurar que valgui a l'escola ens porta a fer sessions trimestrals d'aprofundiment i d'intercanvi amb mestres de diverses comarques a Saïfores. També són extraordinàriament útils els contactes amb estudiosos i escoles d'altres països i l'estudi de les «modes», no sempre positives, que sorgeixen aquí i allà, com la de la lectura precoç o la negació de la metodologia; la polèmica Lurçat-Foucambert ens interessa molt, ara mateix.

I en el moment d'acabar, continuant, aquesta història ens adonem com els principis que redactàrem per al I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica acaben de definir-la i no ens podem sostreure a la temptació de transcriure'ls a manera d'invitació al treball.

FE D'ERRATES

Lamentem que al número 87 es va ometre, per oblit, fer constar que els dibuixos del monogràfic Educació social i cívica són de Francesc Rovira.

3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

LA LLENGUA ESCRITA A L'ESCOLA

pel Grup de Llengua Escrita

de l'Associació de Mestres Rosa Sensat *

1. L'aprenentatge de la llengua escrita és important per a l'escola però, sobretot, per a la formació lingüística del nen

Quan pensem en l'escola, en cicles, metodologies i àrees d'aprenentatge ens cal donar un tractament especial a un aprenentatge amb el qual molts altres aprenentatges es relacionen i que supera els límits dels cicles: l'aprenentatge de la llengua escrita.

En la història de l'escola, en la percepció popular actual de l'escola i en la mateixa realitat de l'escola, *l'objectiu d'ajudar el nen a fer un bon aprenentatge de la llengua escrita ha estat i és un dels objectius de primera línia.*

En civilitzacions i èpoques molt diverses els nens han anat a l'escola a aprendre allò que en la família i en la societat no es podia aprendre: de llegir i d'escriure. Encara avui dia la idea d'una bona escola és la de l'escola que ensenya a llegir aviat i a escriure sense faltes aviat, també. I és cert, així mateix, que hi ha una forta correlació positiva entre l'aprenentatge de la llengua escrita i l'èxit escolar del nen, entre les dificultats de lectura i escriptura i l'anomenat fracàs escolar.

Però aquesta importància de la llengua escrita a l'escola no ens permet oblidar o minusvalorar la importància de la formació lingüística general del nen, essent com és la llengua causa, efecte, instrument i contingut alhora de la formació de l'home. Al contrari, *el tractament de la llengua escrita s'ha d'inscriure en el tractament de la llengua, en general, a l'escola.*

El nen aprèn de parlar a casa, al carrer i amb els mitjans de comunicació social, ara. Aprèn a parlar fora i abans d'anar a

l'escola; continuarà aprenent-ne fora de l'escola, mentre vagi a l'escola; continuarà construint el seu llenguatge després de passar per l'escola.

L'escola ha de rebre i tenir en compte sempre aquest procés de formació lingüística inherent a l'individu i la societat per tal d'inscriure-hi d'una manera adequada la seva activitat pròpia de formació lingüística. Fer conscient el nen de la relació de llenguatge amb activitat, objectivació, vivència, sentiment, pensament, expressió, comunicació, comunitat, personalitat; fer conscient el nen de les lleis profundes que plasmen en el llenguatge aquestes relacions, que sistematitzen la llengua en diversos plans i en diversos nivells, i donar, a partir d'aquesta presa de consciència personal i col·lectiva, la possibilitat d'enriquiment del llenguatge propi, de la llengua en general... tot això, que no és poc, és el paper de l'escola en la formació lingüística. Dins el conjunt d'activitats d'aquesta formació, té el seu lloc, actual i obert al futur alhora, però no preminent, el conjunt d'activitats d'aprenentatge de la llengua escrita.

2. La formació lingüística del nen comporta la seva inserció en el procés de la comunicació humana

Així, doncs, en el procés educatiu d'interacció humana que l'escola propicia, l'ac-

* Núria Arus, Imma Benet, Carme Bernaus, Montserrat Correig, M. Josep Curero, Montserrat Fons, Cristina Herrando, Isabel Jiménez, M. Cinta Margalef, Carme Martín, Paulina Martín, Marta Mata, Anna Oliveras i Dolors Rius.

titivitat és a la base de la representació i la comunicació i, dins el procés de comunicació lingüística, la comunicació escrita tal com ha arribat als nostres dies és un pas, no el primer, ni el darrer, ni l'únic, que interessa a l'escola, ni el més important. Allò veritablement important per a l'escola és situar aquest pas correctament en el procés de comunicació humana, proporcionant al nen un medi estimulants.

Perquè el medi estimuli la comunicació ha de posar el nen en situacions d'experiències comunicatives, tals com:

Comunicació a través de la relació directa amb persones i amb objectes.

Comunicació a través de la imatge, la figuració.

Comunicació a través del llenguatge oral en la vida corrent.

Comunicació amb la tradició literària col·lectiva a través del folklore, la cançó, el conte.

Comunicació a través del text escrit.

Aquesta comunicació pot arribar al nen a través de:

Les institucions: família i escola.

El medi: barri, poble, etc.

Els mitjans de comunicació social (televisió, ràdio, vídeo, teatre, etc.) dins del medi.

L'escola, immersa en aquest medi, té la funció específica de sistematitzar les situacions de comunicació que el nen viu quotidianament.

És funció de l'escola, també, posar el nen en unes situacions que li permetin adquirir nous elements de comunicació per tal de poder utilitzar-los i integrar-los en el sistema, de forma activa, en qualsevol nova situació de comunicació.

Per aconseguir un adult conscient de la importància de la comunicació i que en domini els ressorts, cal educar una resposta activa per part del nen en interacció amb el medi.

Aquesta resposta activa no s'aconsegueix només amb la simple immersió del nen en un medi ple d'estímuls. Si encara a principis de segle calia que l'escola provoqués l'interès del nen per a la comunicació, principalment la comunicació escrita, a compàs del desenvolupament dels mitjans de comunicació social, amb l'ús massiu del llenguatge oral i escrit i de la imatge, l'escola ha d'anar adaptant-se a la nova situació. Avui, cal que l'escola ajudi el nen

a sistematitzar la diversitat d'estímuls desordenats que viu en el seu entorn.

Cal ajudar el nen a viure experiències satisfactòries de comunicació. Això només és possible quan el missatge que es vol transmetre té un veritable emissor i un veritable receptor. L'adult ha de ser conscient d'aquesta realitat i l'escola ha de potenciar el diàleg alumne-alumne, alumne-mestre, en el sentit d'establir un corrent de comunicació constant. Qualsevol canal de comunicació a l'escola ha de tenir present les característiques de l'edat i l'evolució personal de cada nen, i respectar-les.

3. En el procés de comunicació el llenguatge és un codi extraordinàriament complex, però adequat a l'home

El llenguatge és un codi de comunicació arbitrari que s'aprèn relacionant-lo amb les experiències viscudes. Segons el context i les experiències pròpies, la interpretació d'un mateix signe és diferent per a cadascú. Però internament cada llengua és un sistema de sistemes, d'estructures fonològiques, morfològiques i sintàctiques que cal conèixer per poder-se comunicar, que aprenem i dominem en tant que tenim i satisfem la necessitat de comunicació. A causa d'aquella complexa sistematització, el domini de la comunicació a través del llenguatge comporta una complexa reflexió sobre el codi que en la vida quotidiana adquirim simplement convivint.

L'escola ha de tenir en compte aquesta naturalesa de la llengua i la doble via del seu aprenentatge, ús i reflexió, al moment d'introduir l'aprenentatge de la llengua escrita, la qual comporta una nova complexitat:

- és un codi arbitrari fet a partir d'un altre codi arbitrari;
- és fet per i per a adults;
- la relació inicial entre tira gràfica i tira fònica s'ha anat distanciant amb el pas del temps.

Per tot això l'escola ha de tenir present en l'aprenentatge de la llengua escrita:

- que el nen tingui assolit bàsicament el llenguatge oral;
- que el llenguatge escrit és doblement complex.

c) *que cal treballar sempre, de forma interrelacionada, els dos aspectes del llenguatge: l'oral i l'escrit.*

A més a més de la complexitat que comporta el propi llenguatge, *cal tenir en compte la diversitat de factors ambientals i personals i de funcions cognoscitives que intervenen en aquest aprenentatge:*

Factors ambientals: la lletra impresa de l'entorn —rètols, diaris, contes, cartes, publicitat, etc.—, la pressió i l'estímul de la família i de la societat, etc.

Factors personals: necessitat interior de créixer, d'assemblar-se als adults, de no defraudar les expectatives que es tenen sobre el nen, etc.

Funcions que ha de desenvolupar el nen per aprendre a llegir i escriure:

- Desenvolupament de l'aparell fonador.
- Domini de la llengua oral.
- Desenvolupament motòric general.
- Motricitat fina.
- Situació i seqüència en l'espai i el temps.
- Percepció visual i auditiva.
- Capacitat d'anàlisi i de síntesi, etc.

Tota aquesta complexitat de factors i funcions es veu a la vegada embolcallada pel marc de la relació afectiva que s'estableix en tot acte educatiu. No tenir present el marc afectiu pot ser causa de distorsió de l'aprenentatge.

4. L'aprenentatge de la llengua escrita és un procés llarg i complex

Tenint present els aspectes abans esmentats considerem que l'aprenentatge de la lectura i escriptura està fonamentat sobre el desenvolupament cíclic d'aquests quatre processos:

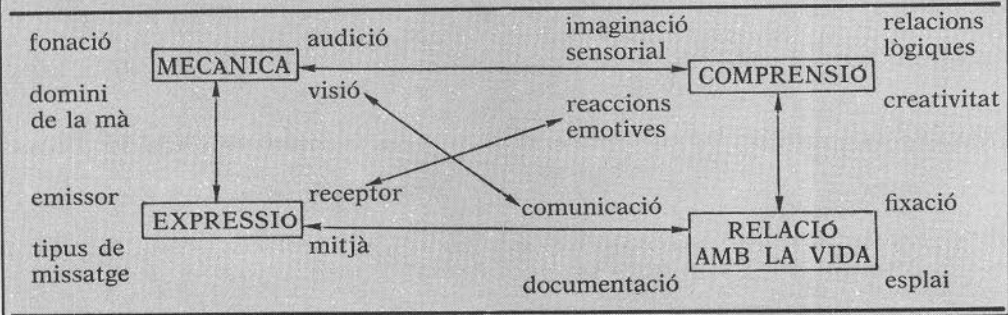
No considerarem que el nen sap llegir i escriure fins que no és capaç de dominar aquests processos de forma interrelacionada. Per tant, qualsevol aprenentatge que no els inclogui tots quatre, serà un aprenentatge parcial de la lectura i escriptura.

És evident, doncs, que tenir en compte la complexitat del llenguatge escrit, la quantitat de factors i funcions que intervenen, l'evolució madurativa del nen i la interrelació dels quatre processos, l'aprenentatge de la lectura i escriptura ha de ser contemplat com a *procés individual i llarg*. El fet d'utilitzar els estímuls de la lletra impresa de l'ambient com a recurs de motivació, en la mesura que el nen hi és sensible i el fet que això permeti a alguns nens reconèixer gran nombre de paraules en un text escrit, no vol dir que cal forçar el procés ni reconèixer-ho com que el nen ja sap llegir i escriure.

5. El nen ha d'aprendre a llegir i a escriure en una llengua que li sigui habitual

Una qüestió que se'ns presenta davant aquest llarg període d'aprenentatge és en quina llengua ha d'aprendre de llegir i escriure el nen. És una qüestió que cal tractar sempre que hi ha una realitat lingüística plural fora i dins de l'escola i cal tractar-la en funció i dins del quadre general de la política lingüística de l'escola.

Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua escrita, hem de remarcar que *el nen ha d'aprendre de llegir i escriure en una llengua que sàpiga parlar, que li sigui habitual. No parlem de llengua materna només, que és la llengua habitual de la família del nen, sinó que parlem de llengua habitual per al nen, que pot tenir ja l'hàbit de parlar dues llengües en el moment de començar l'aprenentatge de la llengua escrita.*



Donada la història de l'escola a Espanya, escola monolingüe i exloent de tota llengua que no fos l'única oficial, cal donar prioritat a l'aprenentatge de la llengua escrita en les altres llengües vives, en el cas dels nens que ja parlen dues llengües en el moment de l'aprenentatge.

Un altre principi que cal tenir en compte quan existeix dualitat lingüística és que així com en el cas de l'aprenentatge oral al principi, o de la sistematització gramatical al final, no veiem dificultats insalvables a simultanejar el tractament de dues o més llengües, en el cas de l'aprenentatge de la llengua escrita, aprenentatge complex i prematur, es veu perniciososa la simultaneïtat. *Cal començar, realitzar i afermar aquest aprenentatge en una llengua, abans de passar a l'aprenentatge d'una segona llengua escrita.*

Considerem que com millor sigui el primer aprenentatge, més ràpid i correcte, sense interferències, és el segon. Situaríem el primer en l'anomenat cicle inicial i el segon en els primers mesos del cicle mitjà.

6. L'aprenentatge de la lectura i l'aprenentatge de l'escriptura són el dret i el revers d'un sol aprenentatge: el del codi de la llengua escrita. Els codis de la llengua escrita poden ser molts

Tradicionalment s'ha separat l'aprenentatge de la lectura del de l'escriptura. S'ha donat prioritat en el temps a la lectura seguint el criteri de major facilitat.

Científicament, en canvi, cal considerar que són dues cares d'un mateix procés. El nen ha de llegir allò que és capaç d'escriure i traduir en escriptura allò que vol comunicar. És a dir, rebre, produir i crear simultàniament.

Hem de posar el nen en situacions que li creïn la necessitat d'escriure i de llegir. Disposem d'una sèrie de recursos ben a l'abast de tots: el nom dels propis nens, la data del naixement, els títols dels treballs, la cartellera de càrrecs, els murals, els avisos als pares, la correspondència, el text lliure, la revista d'escola, la biblioteca de classe, etc.

Ja hem parlat de la doble arbitrarietat del nostre sistema d'escriptura. Arbitrarietat del codi oral (sons convinguts per representar la realitat), arbitrarietat en el

codi escrit (signes gràfics convinguts per representar la realitat i els sons) que s'estableix a partir de l'oral. Les onomatopeies ens estalvien l'arbitrarietat del codi oral i només ens plantegen la del codi escrit, per això les utilitzem a vegades com a recurs en l'aprenentatge de la llengua escrita.

Donada la diversitat dels codis existents per a la llengua escrita, és bo treballar-los també i conèixer així diversos mecanismes de codificació:

- Per descobrir els codis que el nen troba pel carrer: semàfor, altres senyals de circulació, indicadors d'establiments (com farmàcies, estancs, etc.).
- Inventar-ne d'altres. Associar figures geomètriques a realitats concretes, com per exemple els noms dels nens de classe, etc.
- Utilitzar-ne d'altres en la tasca escolar, per exemple una rodona vol dir que cal dibuixar, un quadrat que cal relacionar.
- Fer servir diferents tipus establerts de representació gràfica: la musical, la matemàtica. Cada una d'elles té un codi determinat, una lògica diferent. Sempre hi ha relació entre allò que un vol expressar i la manera en què ho fem i cal que els nens la descobrin.

7. El codi d'escriptura fonètica representa el significant de la llengua oral segons unes determinades lleis o costums ortogràfics

Bàsicament hi ha dos tipus d'escriptura:

- El que parteix de plastificar el significat lingüístic. En ella la idea o la paraula està representada per un signe no lligat als sons que la componen (per exemple, l'escriptura xinesa o la matemàtica).
- El que parteix del significant lingüístic. Reprodueix la sèrie de sons que es van succeir en la tira fònica amb signes arbitraris que són les lletres. Aquest és el cas del nostre sistema d'escriptura, anomenat fonètic.

En el seu origen, l'escriptura fonètica o alfabètica era el producte de la correspondència so-grafia que retratava gràfica-

ment el mecanisme fonològic de la llengua. Després, però, la història el complica; la llengua oral evoluciona popularment i la llengua escrita es fixa acadèmicament.

El domini del conjunt de relacions tira fònica-tira gràfica comporta haver fet prèviament el conjunt dels quatre passos que va haver de fer l'home per arribar al nostre sistema actual:

1. Analitzar el significat, és a dir la successió de sons que formen la tira fònica.
2. Determinar el sistema fonològic d'una llengua. Sistematitzar els sons importants.
3. Crear un signe que correspongui a cadascun dels sons.
4. Construcció de la tira fònica (fer correspondre la successió en l'espai lineal de la tira escrita a la successió temporal de sons importants de la tira fònica).

Les actuals escriptures fonètiques, a més de tenir com a base les quatre operacions esmentades amb la seva lògica de correspondència, reflecteixen la convenció ortogràfica, resultat del compromís entre dos processos: l'evolució general de la llengua i la fonètica en particular que ha fet la comunitat; i per altra banda, la fixació de costums gràfics que els escriptors de cada comunitat han anat definint i imposant amb més o menys força i seny.

8. Mecànica de la llengua escrita és l'establiment de les correspondències segures entre la tira fònica i la tira gràfica

Hi ha una distància entre tira fònica i la tira gràfica de mida diferent en unes o altres llengües; per exemple l'italià té una correspondència gairebé unívoca entre fonema i lletra; en canvi en el francès aquesta correspondència és molt més complexa (grups diferents de lletres per a representar un sol so, diversos sons representats per una mateixa lletra); el català i el castellà quedarien en un terme mitjà.

En la mesura que el nen descobreix activament aquestes correspondències, tot raonant-les, anirà adquirint seguretats i aprendrà a dubtar. D'aquesta manera tindrà una actitud positiva i un interès per

les normes ortogràfiques que es traduirà en un gust per escriure bé.

Tot el conjunt de lleis del codi escrit constitueix l'ortografia de cada llengua. El domini d'aquesta ortografia passa per dos nivells: *el de l'ortografia natural i el de l'ortografia arbitrària*.

Entenem per ortografia natural el domini de la mecànica de correspondència segura so-grafia i el descobriment de les unitats lingüístiques que permet una correcta separació de mots; aquest domini s'assoleix generalment a finals del cicle inicial.

Entenem per ortografia arbitrària el domini del conjunt de normes que solucionen els casos dubtosos de la mecànica, ja sigui a partir de la seva relació amb l'estructura lingüística (v de cantava) o de la memòria de regles fixes (com les d'accentuació) i d'excepcions (com la J de Jeroni).

Difícilment se superarà abans de finalitzar l'EGB ja que demana l'ús del pensament abstracte.

L'escriptura d'una llengua té una normativa fonamentada en la llengua estàndard. Aquesta llengua estàndard no respon, però, a la parla concreta de cada petita comunitat amb les seves variants dialectals. Cada modalitat de pronunciació tindrà, doncs, la seva distància entre tira fònica i tira gràfica. Qualsevol variant dialectal és una realitat que s'ha d'acollir a l'escola; el mestre haurà de trobar en cada cas els recursos necessaris perquè cada varietat lingüística pugui recórrer el seu propi camí per transcriure la seva tira fònica d'acord amb la normativa general.

L'aprenentatge d'aquesta transcripció comporta un treball llarg i sistemàtic del conjunt de correspondències de la tira fònica-tira gràfica, tenint en compte que aquestes correspondències poden ser segures, insegures, d'abast total, d'abast restringit, etc. Això és el que anomenem la mecànica de la lectura i escriptura. No perquè sigui llarg i molt sovint dificultós aquest procés ha de ser avorrit.

Si el nen descobreix el text escrit com a mitjà de comunicació, sentirà la necessitat de dominar aquest conjunt de lleis perquè el seu missatge sigui entenedor.

Tradicionalment s'ha sobrevalorat l'ortografia. Sovint el treball de llengua s'ha reduït a aquest aspecte.

El domini de l'ortografia no ha d'arribar mai a ser un impediment per a les ganes

que té el nen de comunicar-se. D'altra banda, hem d'inculcar l'hàbit d'escriure bé.

9. La comprensió i l'expressió són el dret i el revers de l'ús del codi de la llengua escrita

Si comprendre és «copsar, abraçar el sentit, la natura, la raó d'alguna cosa», per poder comprendre el llenguatge escrit cal que el nen ompli de contingut allò que sent o que veu escrit; per a això ha de comptar amb una bona quantitat d'informacions prèvies que només pot adquirir a través de l'experiència personal i social.

Com més informacions prèvies tingui del contingut del text que se li presenta i més les hagi verbalitzat, més fàcil resultarà la comprensió del text.

La comprensió lectora es fonamenta en la comprensió oral i en el domini de la mecànica. Comprendre serà tenir davant el text la mateixa reacció que davant la realitat.

La comprensió ens ajudarà a augmentar la rapidesa lectora, contribuirà a solucionar dificultats concretes de mecànica i afavorirà l'expressió.

Tradicionalment la comprensió s'ha treballat només quan el nen ja sabia llegir, com a interpretació del text escrit. En un correcte aprenentatge, *la comprensió s'ha de treballar abans, durant i després de l'aprenentatge de la llengua escrita*, tenint en compte els seus quatre aspectes: relacions lògiques, reaccions emotives, imaginació sensorial i creativitat.

Ja abans de començar l'aprenentatge i a més d'aprofundir en la comprensió del llenguatge oral, hem d'utilitzar tots els recursos que ens ofereix el folklore: cançons, contes, poesies, endevinalles, embarbussaments, etc., que contribuiran a augmentar el vocabulari del nen, donar-li noves estructures lingüístiques i fer-li conèixer situacions desconegudes tot relacionant-les amb la seva vida, i fent servir un vocabulari adaptat a la seva edat.

En la fase de postaprenentatge haurem de continuar treballant aquests aspectes aprofundint en tota la riquesa del llenguatge (diversos significats d'una paraula, sinònims i contraris, famílies de paraules, etc.).

Després d'un bon treball de comprensió estem en el camí d'aconseguir la fita lema: «llegir com viure».

Un altre aspecte a treballar en l'aprenentatge de la llengua escrita és el de l'expressió, resultant de la mecànica i la comprensió.

Des de les primeres edats, l'escola ha de fomentar en el nen l'expressió com a mitjà per transmetre el seu pensament, els seus sentiments i els coneixements d'una manera entenedora per als que l'escolten. Per això caldrà fer-li descobrir les diferents maneres d'expressar un mateix missatge i potenciar la seva expressió personal. *Caldrà que els nens mateixos, en un ric debat sobre l'expressió, trobin totes les seves possibles formes.*

El mestre ha d'oferir i els nens han de debatre diferents models d'expressió (narracions, diàlegs, poesia, etc.), que desvetllaran el gust per una expressió més rica.

10. Cal oferir una ampla metodologia científica i riquesa de recursos

Així com no es veu positiu el circumscriure l'aprenentatge de la llengua escrita a un mètode concret, amb passos i material prefixat exclusivament, es veu molt positiu treballar amb una metodologia ampla, variada, progressiva, en la qual cada element sigui científicament comprovat i articulat a partir d'uns fonaments lingüístics, psicològics, unes hipòtesis de treball, unes experiències contrastades i avaluades, corregides i millorades.

Així mateix, en principi no rebutgem cap dels recursos tradicionals o nous, en aquest aprenentatge, però els revisem tots i els modifiquem en funció de la seva justificació teòrica i pràctica. La còpia o la redacció han passat a ser aspectes del text lliure, el dictat tradicional s'ha convertit en dictat preventiu, la cartilla en material, fitxes de treball, cartrons de joc; el llibre memoritzador en llibre de lectura lliure o de consulta, etc.

Pel que fa al material, sembla que a tota classe cal comptar amb:

el material fet pel nen, per a ell mateix o per a la classe, de manera que tots ells tinguin consciència que és amb la pròpia capacitat creadora que aprenen de llegir i escriure;

el material fet pel mestre adaptant a cada curs i cada lloc, vocabulari, interessos, etc., les activitats d'aquest aprenentatge;

el material d'autor i d'editorial a través

del qual fins i tot el nen més petit descobreix la llengua escrita com a aportadora de persones i realitats desconegudes i amb un suport material, el de l'edició mecànica, convertit també en veritable art.

El nen mateix ha d'arribar a sentir-se capaç d'ajudar el mestre a fer material i d'escriure llibres per a la biblioteca de l'escola o per a una editorial.

Però el nen d'avui dia ha de ser situat també per l'escola en la relació entre comunicació escrita i comunicació a través dels mitjans àudio-visuals. Llibre, revista, ràdio, cinema i televisió haurien d'arribar a ser un continuïum de comunicació, tot i que cada un dels mitjans té la seva pròpia «gramàtica», la seva pròpia mecànica. Situar aquestes mecàniques concretes i relacionar comprensió i expressió en tots i cada un dels mitjans, veure'ls tots ells com a canals paral·lels i interrelacionats de comunicació, és el repte d'aquest final del segle XX a l'escola pel que fa a l'aprenentatge, no d'una sinó de múltiples plasticitats de la llengua.

11. ...i recordar que som a finals del segle XX

Havent arribat a aquestes conclusions, sembla que abans d'acabar encara caldria fer dos tipus de puntualitzacions:

en primer lloc, prendre consciència de com l'actual escola nostra, fins i tot aquella en la qual treballem per renovar, conserva *unes sobrevaloracions de la llengua escrita que cal reduir a una justa valoració*;

en segon lloc prendre consciència, com a mestres, de tots aquells *campus de comunicació social* en principi aliens a l'escola però que influeixen en l'aprenentatge de la comunicació escrita del nen i *en els quals els mestres haurien de participar d'una manera decisiva*.

Hem de revisar els veritables «excessos» en l'ús de la llengua escrita, lectura i memorització dels textos escolars, còpia d'exercicis, etc. a què el nen està sotmès a partir de l'actual cicle mitjà; la llengua escrita, en realitat, és el primer instrument d'aprenentatge quan haurà de ser un de tants o, com a màxim, el segon després de l'experimentació pròpia (observa-

ció, ordenació, hipòtesi, realització, comprovació), i, en tot cas, sempre depenent d'ella. Aquests «excessos» són més perniciosos encara en l'estudi de la llengua, car porten a la sobrevaloració de la llengua escrita; ja hem dit com cal solucionar-ho establint una correcta dialèctica entre activitats i llenguatge oral i escrit.

Aquests excessos i aquesta sobrevaloració portarien encara a la realitat minoritària, però no menys punyent, del nen «llibresc», del nen que s'evadeix de la realitat a través de la lectura.

D'altra banda, *els canals de comunicació que arriben als nens en la societat actual exigeixen del mestre un treball que ultrapassa les fronteres de l'escola, així com exigeixen de la societat tenir en compte l'educació del nen, l'escola i el mestre com a institució i professional, respectivament, d'aquesta educació*.

Així no es comprèn una metodologia de la llengua escrita que no arribi a situar el nen dins la biblioteca i la llibreria, i en relació amb la indústria editorial; i, a la inversa, no es comprèn la biblioteca, la llibreria i l'editorial que arriben als nens, sense relació amb l'escola i el mestre.

Així també, cal aconseguir que l'escola tingui un programa d'orientació de la lectura i l'escriptura tot al llarg del període escolar, al mateix temps que la producció i difusió del llibre infantil i juvenil ha de comptar amb un assessorament pedagògic realista a través del qual la dialèctica producció editorial-gust per la lectura o èxit editorial-qualitat pedagògica, sigui una dialèctica positiva.

Finalment, la nostra societat té plantejada sovint en forma de dilema —galàxia Gutenberg versus galàxia de la imatge—, la irrupció dels mitjans àudio-visuals de comunicació. *Cal que l'escola com a institució i sistema i el mestre com a professional, s'obrin a l'estudi de la lectura i escriptura de la imatge i a la seva relació amb la lectura i escriptura de la llengua* i que el sistema àudio-visual de comunicació social aconsegueixi i accepti la relació de col·laboració amb l'escola i el mestre.

12. En la formació inicial i permanent del mestre i en el seu treball de renovació pedagògica, el treball de la llengua escrita en concret i de la comunicació en general han de tenir un lloc preminent.

	水	山	地	天
3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

PRIMERS CONTACTES DEL NEN AMB ELS DIFERENTS CODIS DE REPRESENTACIÓ GRÀFICA

per Imma Benet, Cristina Herrando i M. Cinta Margalef

Ja ho vèiem i dèiem en el moment de formular els nostres principis: dins el procés de comunicació lingüística, la comunicació escrita és un pas, no el primer ni el darrer, ni l'únic que interessa l'home i, per tant, l'escola. Allò veritablement important és situar el nen correctament en el procés de comunicació humana, proporcionant-li un medi estimulant; un medi estimulant per descobrir i crear amb plena consciència els mecanismes de comunicació.

I és ben cert que quan el nen arriba al parvulari ja ha tingut un primer contacte amb elements d'aquests codis, però no tots ni sempre els ha sistematitzat i comprès a fons; i això es veu perquè rares vegades n'ha creat. Potser n'ha trobat massa.

Ha anat trobant pel carrer: semàfors, altres senyals de circulació, indicadors de serveis (hospital, bombers, cabines de telèfons...), indicadors d'establiments (farmàcies, barberies, garatges, estancs...), prohibicions generals (prohibit fumar, prohibit entrar amb gossos...); el número de l'edifici, del replà i de la porta de casa seva... També en pot observar per la carretera: càrrega inflamable, senyal de remolc, indicadors de zones de servei... D'altres els troba en situacions diverses: des de banderes que indiquen l'estat de la mar, fins a signes meteorològics que s'utilitzen als serveis informatius de televisió o bé marques i senyals en les mateixes joguines.

Tot ho inquireix, tot ho reconeix el nen amb el seu interès universal per coses

ben diferents. Els grans distingim entre *un codi de símbols*, representacions que d'una manera o altra s'assemblen a la realitat, com tots els dibuixets dels diversos esports, per exemple, i un *codi de signes*, pures i arbitràries convencions, com ara que el cercle indica prohibició i el triangle prevenció. Aneu a saber què resulta més difícil d'adquirir per als nens; potser la cosa també depèn d'en quin moment de la vida es produeix l'encontre i com, i amb quina freqüència. El cas és que de fet el nen ho reté tot. Si fins, de mica

El nen esdevé capaç de reconèixer paraules escrites que representen marques de productes



en mica o de cop i volta, el nen esdevé capaç de reconèixer paraules escrites que representen marques de productes de consum molt habitual per a ell: marques de iogurs, de llet, de llatinadures, de begudes... Així com noms d'establiments (grans magatzems, supermercats, noms de cinemes) i rétols de serveis (METRO, RENFE). Hem de tenir en compte la forta incidència que en aquest aspecte té la publicitat a través dels diferents mitjans de comunicació i en especial la televisió.

Tot aquest bagatge que el nen porta en el moment d'arribar a l'escola no s'ha de desapropiar i l'hem de lligar amb el que es farà dins la classe, per sistematitzar i crear codis tot jugant.

Ho permetran uns elements de *tipus ambiental* o de funcionament com: el nom de la classe, els diferents rétols per situar espais dins l'aula (cartellera, biblioteca, racons...), els càrrecs (neteja, animals, plantes...); el nom de l'escola, els noms o els símbols de cada nen al penjador, a la carpeta, a la bata. La data a la pissarra i al full. Les dites i rodolins relacionats amb el folklore treballat a l'escola. Els encapçalaments dels murals. Els títols dels treballs individuals. Els rétols dels llocs comuns de l'escola (secretaria, gimnàs, menjador). Els menús de la setmana. El mateix material de joc. Tot, tot permet arribar a un ús conscient i ordenat de diversos codis i simbologies. I no cal dir que també utilitzem mecanismes de codificació en les *tasques pròpiament d'aprenentatge*:

a) Associar formes geomètriques o altres signes amb activitats concretes de la classes: un llapis o una rodona vol dir dibuixar, unes tisores o un rombe vol dir retallar...

b) Fer servir diversos tipus de representació gràfica ja establerts: la musical, la matemàtica...

En la utilització d'aquests codis en la tasca escolar s'ha de tenir present la gradació de més pròxim a la realitat a més llunyà, de més concret a més abstracte, segons les diferents edats. Però parem atenció els mestres, no fos cas que els més menuts ens donessin sorpreses concretes tot decidint-se pels signes més abstractes.

No hem d'oblidar que el nen ha d'arribar a descobrir que cada representació gràfica té un codi determinat i una lògica diferent. Això ho podem aconseguir fent també el procés a la inversa, posant-lo en situació de crear-ne de nous.

Aquest procés no podem deixar-lo només a l'evolució espontània del nen, però si abans d'arribar a l'escola té una riquesa d'informació és a partir d'aquí que hem de començar a treballar, i continuar tenint en compte tots els nous codis que l'aniran assetjant.

Cal que l'escola ajudi el nen a sistematitzar la diversitat d'estímuls codificadors desordenats que viu en el seu entorn.

Al cap i a la fi hem de tenir present en l'aprenentatge de la llengua escrita que aquesta no és altra cosa que un segon codi, el gràfic, bastit sobre un primer codi, el fonètic, sistema sobre sistema, però d'alguna cosa tan pròpia, tan freqüent, tan punyent en la vida de l'home i del nen com és la comunicació. Per això abans de posar-nos-hi sistemàticament ens assegurarem que el nen tingui assolit bàsicament el llenguatge oral.

I al llarg de l'aprenentatge tindrem en compte que cal treballar sempre, de forma interrelacionada, els dos aspectes del llenguatge: l'oral i l'escrit.

Elements de tipus ambiental o de funcionament, com els noms o els símbols de cada nen, permeten arribar a un ús conscient i ordenat de diversos codis i simbologies

paper	llapis	regament, tisores i pinzell	penjador	joquines	neteja	llibres	racons	plantes	puzzles	animals
Albert	Eduard A.	Martíxo	Eduard B.	Raimon	Juan Carlos	Alberto	Yani	Poe	Paul	

	水	山	地	天
3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

LA PERCEPCIÓ EN L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE ESCRIT

per Carme Angel, Montserrat Colomer i Teresa Creus

En l'adquisició del llenguatge escrit intervé entre d'altre factors, el desenvolupament de les funcions motores i perceptives espacials i temporals.

El nen, al llarg dels seus primers anys de vida, va aconseguint dos tipus de coneixement de l'espai i del temps:

a) Coneixement directe de l'espai i del temps, mitjançant les sensacions rebudes de l'espai i les accions executades sobre seu, els objectes, l'horari..., a partir dels seus desplaçaments i manipulacions.

b) Coneixement indirecte de l'espai i del temps, mitjançant la denominació feta pels altres o per ell mateix dels desplaçaments, de les manipulacions, de la durada de les activitats, etc.

Aquests dos tipus de coneixement li permeten el control progressiu de l'espai i el temps pràctic i de l'espai i el temps figuratiu.

Entenem per espai i temps pràctics aquells que estan molt relacionats amb les situacions de la vida quotidiana i que el nen va treballant amb activitats com vestir-se, rentar-se, menjar...

L'espai i el temps figuratius serien aquells que estarien molt relacionats amb la capacitat de representació mental i simbolització de l'espai i el temps.

És important que el nen de parvulari treballi aquests dos tipus d'espai i de temps i que faci activitats encaminades al coneixement directe i indirecte d'aquests.

Donada la importància de la senso-percepció en la base dels aprenentatges de la lecto-escritura ens caldria parlar una mica de cadascuna d'elles.

SENSACIÓ I PERCEPCIÓ

Les *sensacions* són els canals bàsics a través dels quals arriba al cervell la in-

formació sobre els fenòmens externs i de l'estat de l'organisme, donant, d'aquesta manera, a l'home, la possibilitat d'orientar-se en el món que l'envolta i respecte al propi cos.

Les sensacions vinculen l'home amb el món exterior i són tant la font essencial de coneixement com la condició principal per al desenrotllament psíquic de la persona.

Existeixen tres tipus de sensacions:

1. *Sensacions interoceptives* (viscerals). Indiquen l'estat dels processos interns del nostre organisme i fan arribar al cervell els estímuls procedents de les parets dels aparells viscerals.

2. *Sensacions propioceptives* (posturals). Garanteixen la informació necessària sobre la situació del cos en l'espai i la postura de l'aparell motor-sustentador, tot assegurant d'aquesta manera, la regulació dels nostres moviments.



3. *Sensacions exteroceptives*. Asseguren l'obtenció de senyals que vénen del món que ens envolta i creen la base del nostre comportament conscient. Fan arribar a l'home la informació procedent del món exterior i constitueixen el grup fonamental de sensacions que uneixen el ser humà amb el món que l'envolta.

La *percepció* és la sensació organitzada en coneixement, i és la conscienciació de l'objecte (va lligada als analitzadors corticals).

Existeixen també tres tipus de percepció:

Percepció interoceptiva.

Percepció propioceptiva.

Percepció exteroceptiva.

Tipus de sensacions i percepcions exteroceptives

1. *S. P. visual-espacials*: Objectes, colors, formes, mida, quantitats, textura, brillantor, transparència, moviment, espai, situació, direcció, ordenació, composició...

2. *S. P. auditivo-temporals*: so (veu humana, animals, música), soroll, localització del so en l'espai (espai-temporal), relacions temporals: situació, durada, successió-ordenació...

3. *S. P. tàctil-cutànees*: textura, consistència, elasticitat, pes, temperatura, pressió, dolor, posició, moviment...

4. *S. P. gustatives*: dolç, salat, agre, amarg, fat, aspre...

5. *S. P. olfactives*: olors frescos, forts, picants, pudents, de cremat, de ranci, de florit...

La majoria de vegades, els diferents tipus de percepció van estretament associats.

D'entre totes elles podríem parlar de l'especial pes que té la percepció espacial i temporal.

Caldrà que al parvulari i cicle inicial es treballin les següents nocions:

Percepció: gran-petit, alt-baix, obert-tancat, ple-buit, llarg-curt, ritmes, horaris, duració seqüències, ritmes elements.

Situació: dins- fora, davant-darrera, dalt-baix, un costat-l'altre, dreta-esquerra, dinit, ahir-avui-demà, abans-ara-després.

Desplaçament: endavant-enrera, amunt-avall, cap a, ve de, fins a, des de tal moment, fins a tal altre.

Posició relativa: davant de-darrera de, dalt de, baix de, per sobre de-per sota de, a la mateixa alçada que, ordenació en l'espai; més d'hora que-més tard que, ordenació en el temps.

Per tal de treballar aquests tipus de percepció, podem proposar activitats molt diverses i, entre d'altres, jocs motors amb el cos i els objectes, jocs manipulatius d'aparellaments, oposicions i comparacions de les qualitats dels objectes o imatges, jocs amb sèries de figures desordenades, incompletes o errònies, amb imatges en què falten detalls, amb seriacions de dibuixos i sanefes, jocs d'organització i orientació d'elements, etc.

També fóra interessant proposar jocs que estimulin aspectes com la constància de la forma (reconeixement d'una forma encara que en canvi el color, la grandària, l'orientació, la mida, el fons, etc.) i la discriminació figura-fons (identificació de la figura principal i diferenciació d'aquesta respecte a d'altres elements menys importants o que configuren el fons, així com en el cas de figures superposades).

Pel que fa a la percepció temporal podem proposar activitats per treballar les seriacions de sons, intensitats... (dictats auditius amb instruments), l'ordenació d'histories o de seqüències d'accions, etcètera.

A fi que el nen s'orienti de forma espacial i temporal li cal, a més d'un equip biològic suficientment madur, un predomini lateral clar, que s'haurà anat aconseguint en funció de les estimulacions proporcionades pel medi.

Podríem concloure que si volem que el nen faci un bon aprenentatge de la lectura i escriptura cal, evidentment, que a més d'altres aspectes hagi treballat la sensopercepció.

Al parvulari hem d'estimular i proporcionar situacions a fi que el nen maduri les seves sensacions i percepcions interoceptivo-visceral, propioceptivo-posturals i exteroceptives, explicades abans.

I ja concretament fent referència a la percepció espacio-temporal cal donar els mitjans per al coneixement directe i indirecte de l'espai i del temps, tant pràctics com figuratius. I també cal que les diferents nocions espacials i temporals, el nen les treballi de forma interrelacionada en els diferents camps del seu propi espai i de l'exterior a ell.

3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

XINESOS I FENICIS: ¿ALIATS O ENEMICS EN EL CAMP DE LA LECTURA?

per Jesús Alegria Iscoa¹
Laboratori de Psicologia Experimental
Universitat Lliure de Brusselles

Els diferents sistemes d'escriptura que els homes han imaginat per representar visualment la paraula es poden classificar en dues grans categories. En una els objectes o els conceptes són representats directament: sistemes ideogràfics o logogràfics. En l'altra els signes utilitzats representen segments no significatius de la llengua oral: sistemes fono-gràfics. Un gran sistema contemporani d'escriptura, el xinès, és en gran part logogràfic, és a dir, que els signes utilitzats representen paraules i no sons. L'escriptura xinesa té l'avantatge d'estar a l'abast de persones que parlen dialectes diferents i en aquest país n'hi ha més de 1.800. La mateixa cosa passa a Occident en dominis limitats com la senyalització de carreteres o les xifres aràbigues, que poden ser compreses per persones que no comparteixen la llengua. L'inconvenient principal d'un sistema logogràfic és que per a poder realitzar l'objectiu de poder escriure tot allò que es pot dir necessita tants logogrames com paraules. A la Xina, per exemple, n'existeixen al voltant de 50.000 i fins i tot un erudit eminent està obligat a recórrer al diccionari per llegir un text d'una certa complexitat.

La segona categoria de sistemes d'escriptura està basada en la idea de representar, no paraules senceres, sinó segments de paraula: síl·labes o fonemes. Un exemple contemporani de sillabari és el Kana japonès. La llengua japonesa es presta admira-

blement a una representació d'aquest tipus perquè la seva estructura és estrictament sillàbica. Tota seqüència oral en japonès és una successió de síl·labes CV (consonant vocal) o bé V, sense complexitats de tipus CVC, CCV, CCVC, etc. En l'Hiragana, un dels dos sillabaris japonesos, quaranta-set signes permeten de representar tota la llengua (Sakamoto, 1980). Una llengua com el castellà, que és tan pobre de vocals com el japonès, però que admet síl·labes CCV, CVC i CCVC, necessitaria una quantitat de signes tres o quatre vegades més gran per a poder ser representada sillàbicament. El procés de segmentació de la paraula no es va aturar a nivell de síl·laba. La intuïció que síl·labes com *ti, tra, tol*, etc., tenen un segment comú al començament va dur a la idea de representar-lo. L'alfabet és el primer (i l'únic) sistema en la història de la humanitat que va aconseguir aquest resultat. El pas definitiu cap a l'alfabet el van fer els fenicis cap a l'any 2000 abans de JC (Gelb, 1973). La història de l'escriptura mostra un desenvolupament que va sempre en la

1. L'autor d'aquest article, del Laboratori de Psicologia Experimental de la Universitat Lliure de Brusselles, treballa en un equip que està interessat en la psicologia de la lectura i que és dirigit pel professor Paul Bertelson i constituït per Alain Content, Daniel Holender, José Morais, Philippe Mousty i Monique Ra-deau.

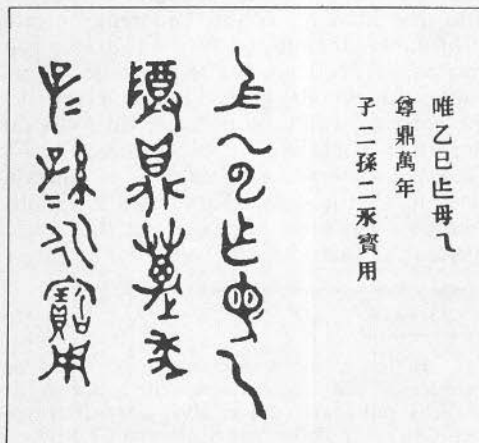
mateixa direcció: a cada progrés el nombre de signes disminueix, però la conseqüència és que la relació que hi ha entre ells i el significat esdevé més complexa. Aquesta tesi ha estat defensada per molts autors (per exemple, Gleitman i Rozin, 1977; Calfee, Chapman i Venezky, 1972; Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler i Fischer, 1977). Per la nostra part, nosaltres hem demostrat que la comprensió del codi alfabètic no es fa espontàniament (Alegría i Morais, 1979; Cary, Morais, Alegría i Bertelson, 1979; Alegría, Pignot i Morais, 1982) i que una proporció, afortunadament petita, de nens, no aprèn a llegir perquè no és capaç de realitzar operacions de segmentació de síl·labes en els seus elements fonètics (Morais, Cluytens i Alegría, 1984).

Aquest examen ràpid de la història de l'escriptura em permet d'abordar el nostre problema principal aquí, és a dir l'estudi dels mecanismes d'identificació de les paraules escrites. Per a poder identificar una paraula sentida és indispensable tenir a la memòria una representació d'aquesta paraula a la qual es pugui accedir per la via fonològica. El so constitueix en certa manera la clau d'accés a l'entitat lexical corresponent. Aquesta entitat lexical conté totes les informacions relatives a la paraula en qüestió. Per exemple la paraula *cavall* accedeix a la seva entitat lexical i això evoca automàticament (és a dir sense esforç ni consciència de part del subjecte) una sèrie d'informacions *semàntiques*: animal, domèstic, etc.; *d'associacions*: el cavall blanc de Sant Jaume, cavall de cursa, els genets de l'Apocalipsis, etc.; *d'informacions sintàctiques*, substantiu, masculí, etcètera; *pragmàtiques*, no pot ser verd, ni volar (si la frase en la qual hi ha la paraula cavall és inclosa, suggereix tals coses, cal prendre-la o bé en un sentit metafòric o bé suposar que el qui la produeix no comparteix el nostre sistema de coneixements del món). Evidentment, les mateixes informacions són evocades quan veig un cavall o la seva representació pictòrica (foto, dibuix, etc.). És a dir que certes entitats locals lexicals (aquelles que disposen d'una representació visual) poden ser assolides tant per la via fonològica com per la via «pictòrica». Aprendre a llegir consisteix a desenvolupar els mitjans necessaris per a obtenir les mateixes informacions emmagatzemades en el lèxic mental utilitzant com a punt de partença la in-

formació ortogràfica i no la informació fonològica com en el cas de la paraula, ni la informació pictòrica quan és possible.

En un sistema logogràfic com el xinès, l'única manera d'arribar al lèxic a partir de l'escriptura consisteix a agregar a totes les representacions internes preexistents una de nova, la representació ortogràfica, que és totalment arbitrària. Un exemple equivalent en un sistema que ens és més proper que el xinès és el de les xifres àrabs. El nen que aprèn a identificar el 3 escrit ha creat en el seu lèxic mental una nova forma d'accés. En el lloc on fins llavors arribava quan sentia la paraula *tres*, la seqüència 1, 2..., o quan una nit clara mirava «les tres Maries», ara hi pot arribar també quan veu un 3 i el resultat obtingut és idèntic. En un sistema fonogràfic, tant sil·làbic com alfabètic, es poden concebre, si més no *a priori*, dues vies d'accés a la informació lexical. Una de directa, com en xinès, i una altra d'indirecta o fonològica. Per exemple la paraula escrita *tres* pot ser tractada exactament com la xifra 3, és a dir sense tenir en compte els seus elements constituents: *t-r-e-s*, com si fos la mateixa cosa que el 3: una entitat global, no analitzable, que evoca directament totes les informacions contingudes en l'entitat lexical corresponent. Una altra forma de tractar la paraula escrita *tres* pot ser considerada. Aquesta forma explota la idea que els segments ortogràfics constituents: *t-r-e-s*, representen

Fragment d'escriptura xinesa (Gran Enciclopèdia Catalana, XV, p. 761)



segments de la llengua oral. L'aplicació de regles abstractes de transformació de segments ortogràfics en segments fonològics permet de crear una representació sonora de la paraula escrita, i gràcies a aquesta representació, accedir al lèxic mental i obtenir així totes les informacions emmagatzemades aquí. Jonathan Baron, en un article cèlebre, va batejar aquesta via d'accés al lèxic intern la via *fenícia* per a distingir-la de la directa, la qual va anomenar via *xinesa* (vegeu Baron, 1979; Baron i Treiman, 1980).

La part que resta d'aquest article vull dedicar-la a discutir certes idees sense fonament empíric, que suposen que els mals lectors, tant debutants com adults, són lectors «fenícis» mentre que els bons són els que van adoptar el mode «xinès». Aquesta idea suposa implícitament que les vies «xinesa» i «fenícia» són antagonistes, és a dir que la presència de l'una tendeix a excloure l'altra. Així, per exemple, el nen que comença a llegir seguint un mètode fònic que afavoreix la lectura «fenícia», no podrà desenvolupar la lectura «xinesa», que té la reputació d'eficàcia. Els treballs experimentals realitzats en els darrers 10-15 anys mostren clarament que xinès i fenici no són enemics, sinó aliats, i que contràriament al que moltes doctrines suposen, la majoria dels mals lectors que trobem a les escoles es comporten més aviat com a «xinesos» que no com a «fenícis» i això ben a desgrat d'ells mateixos.

Un dels arguments més poderosos sobre l'existència de la doble via d'accés al lèxic intern prové dels treballs dels neuropsicòlegs sobre les deficiències de lectures causades per un traumatisme cerebral localitzat.² Certs pacients presenten allò que hom ha volgut anomenar *alèxia profunda* o *fonèmica* (*deep dyslexia*): són incapaços de llegir pseudo-paraules i paraules funcionals, però aconsegueixen llegir certes paraules concretes. Un individu descrit per Marshall i Newcombe (1966), G. R., correspon perfectament a aquesta descripció. Els seus errors (paralèxies) llegint paraules eren, per exemple: *ill* → *sick*, *ancient* → *historic*, *city* → *town*, *brush* →

tree, *daughter* → *sister*, *short* → *small*, etc. Aquest pacient havia perdut completament la capacitat de traduir signes ortogràfics en so, és a dir, la via «fenícia», però havia conservat la via «xinesa» d'accés al lèxic. La conseqüència és doble. D'una banda la presència d'un gran nombre d'errors de lectura: amb una llista de 2.000 paraules els autors observen un 55 % d'errors amb els substantius, un 84 % amb els adjectius i un 94 % amb els verbs. De l'altra, la presència de paralèxies semàntiques. L'origen d'aquest tipus d'errors, típics de l'alèxia profunda, és que la paraula escrita accedeix al lèxic intern per la via directa i evoca automàticament l'entitat corresponent, però també tots els seus associats semàntics. En absència d'un control fonètic, el subjecte no pot elegir l'ítem correcte. Per exemple, la paraula *ill* evoca tot el paradigma relatiu a la malaltia i per consegüent *sick*. Si l'alèxic hagués conservat la seva capacitat de traduir grafemes en fonemes podria haver trobat la resposta adequada, *ill*, sabent per exemple que el fonus inicial és [i] i no [s]. Aquest cas entre molts d'altres descrits en la bibliografia mostra que, contràriament a certes ciències ben arrelades, la via «xinesa» sola no permet de llegir eficaçment.

Marshall i Newcombe el 1973 van descriure el cas d'una altra pacient, J. C., que presentava una síndrome en certa manera oposada a la precedent: l'*alèxia superficial* (surface dyslexia). Aquest subjecte havia conservat la capacitat de traduir grafemes en fonemes, és a dir la via «fenícia», però havia perdut la via «xinesa». Els autors el descriuen com una persona que llegeix en una llengua que no coneix. Desgraciadament per a ell, l'anglès és summament irregular en el sentit que un mateix grafema pot donar origen a diversos fonemes i que diferents grafemes poden produir el mateix fonema. En aquestes condicions, la lectura «fenícia» és totalment insuficient per a llegir i comprendre un text. Alguns exemples dels seus errors són *guest* [gest] → [dz^st], *island* [ailand] → [izland], *bike* [baik] → [bik], etc. Llengües com el castellà, el finlandès, el serbo-croata, etcètera, en les quals la correspondència grafema-fonema és molt més sistemàtica que en anglès, es presten més bé a la lectura «fenícia». És possible, encara que jo no conec resultats publicats en aquest camp, que els alèxics superficials siguin capaços de llegir relativament bé, utilit-

2. El lector interessat en aquest tipus de problemes pot llegir l'excel·lent col·lecció de treballs publicats sota el títol *Deep Dyslexia*, per Coltheart, Patterson i Marshall (1981).

zant exclusivament aquesta via, textos no gaire difícils.

Un últim exemple provinent de la neuropsicologia de la lectura en relació amb la doble via d'accés al lèxic ve del Japó. Com he dit abans, els japonesos utilitzen simultàniament dos sillabaris, el Hiragana i el Katakana (genèricament Kana) i a més a més un sistema logogràfic que van importar de la Xina en una de les incursions que van fer en aquest país, el Kanji. La lectura del Kanji és obligatòriament «xinesa», mentre que la lectura del Kana pot ser «xinesa» i/o «fenícia» com la lectura en un sistema alfabètic. Segons Sasasuma (1975), aproximadament la meitat de la població d'alèxics japonesos té problemes tant amb el Kana com amb el Kanji. L'altra meitat presenta problemes específics en Kana o en Kanji. Els alèxics específics en relació al Kana (25% d'una població de 400 pacients examinats) es comporten com els alèxics profunds occidentals. Són incapaços de desxifrar pseudo-paraules i llegint paraules que coneixen bé produeixen paralèxies semàntiques. La interpretació dels seus resultats és que el seu accident neurològic va destruir la via «fenícia» al lèxic intern. Els pacients amb problemes específics en Kanji (un sol cas) són equivalents als alèxics superficials accidentals.

La conclusió que s'imposa a partir dels treballs de la neuropsicologia de la lectura, tant occidental com oriental, és que per a llegir eficaçment és indispensable disposar de les vies «xinesa» i «fenícia». Cada una d'elles per si sola és insuficient. La bona reputació de la via «xinesa» o directa prové sens dubte de la idea que l'accés ràpid al significat és l'objectiu principal de la lectura i que el pas per la fonologia introdueix essencialment errors i retards. Els lectors «xinesos» purs mostren que la fonologia fa un paper determinant quan es tracta de decidir quina entre totes les alternatives evocades per la via directa és la bona en cada cas particular. A partir d'aquestes dades es pot formular la hipòtesi que el bon lector és aquell que aconsegueix utilitzar harmoniosament les dues vies d'accés al lèxic i en cap cas no abandona la via «fenícia» que és indispensable a tots els nivells.

El primer fet important que cal tenir en consideració respecte a aquesta hipòtesi és la presència en l'*adult bon lector*, que no ha estat víctima de cap accident

neurològic, del mètode «fenici». Si els progressos en lectura consistissin a desempallegar-se d'aquesta forma suposadament primitiva de llegir, els bons lectors, estudiants universitaris, per exemple, que són els subjectes més utilitzats en les nostres experiències, no haurien de recórrer a la lectura fonològica. Les experiències anomenades de decisió lexical mostren que en realitat hi recorren. La tasca del subjecte en aquests experiments consisteix a decidir al més ràpidament possible si una sèrie de lletres és una paraula (per exemple CASA) o no (CUSA). El resultat típicament observat (Rubenstein, Lewis i Rubenstein, 1971) és que la resposta «no» a pseudo-paraules homòfones de paraules que existeixen realment és més lenta que la resposta «no» a paraules que no són homòfones. Per exemple, en francès respondre «no» a *galair* o a *gryphe*, pseudo-paraules que es pronuncien igual que *galère* i que *griffes* respectivament, és més lent que respondre «no» a *balair* o a *bryphe*. En un experiment recent fet en el nostre laboratori els temps de reacció mitjans respectius van ser de 696,0 i 678,7 m. respectivament. La diferència és altament significativa (Alegría i Laeybaert, 1984). Aquests resultats, àmpliament confirmats per molts d'altres del mateix tipus, demostren que el lector tradueix fonològicament la seqüència de lletres en una situació de

Alfabet fenici (Gran Enciclopedia Larrouse, vol. 4, p. 779)

antic	recent	neopúnic	nom	valor	antic	recent	neopúnic	nom	valor
𐤀	𐤁	𐤂	alef	ʾ	𐤃	𐤄	𐤅	lamed	l
𐤆	𐤇	𐤈	bet	b	𐤉	𐤊	𐤋	mem	m
𐤌	𐤍	𐤎	gimel	g	𐤏	𐤐	𐤑	nun	n
𐤒	𐤓	𐤔	dalef	d	𐤕	𐤖	𐤗	samek	s
𐤘	𐤙	𐤚	he	h	𐤛	𐤜	𐤝	'ayn	ʿ
𐤟	𐤠	𐤡	waw	w	𐤢	𐤣	𐤤	pe	p (f)
𐤦	𐤧	𐤨	zayn	z	𐤩	𐤪	𐤫	qaf	q
𐤬	𐤭	𐤮	het	h	𐤯	𐤰	𐤱	qof	k
𐤳	𐤴	𐤵	tet	t	𐤶	𐤷	𐤸	ret	r
𐤺	𐤻	𐤼	yod	y	𐤽	𐤾	𐤿	sin	s
𐥀	𐥁	𐥂	kaf	k	𐥃	𐥄	𐥅	taw	t

lectura silenciosa com la d'aquests experiments. La comparació de bons i mals lectors en un experiment de decisió lexical mostra que l'efecte d'homofonia és més important en els bons que en els mals lectors (Barron, 1978; 1980). Aquest autor va estudiar l'efecte d'homofonia en un grup de lectors de 10 a 12 anys. Un test de comprensió li va permetre de constituir dos subgrups de 32 nens cada un, l'un de bons lectors i l'altre de mals lectors. La diferència entre grups era d'1 σ en el test de lectura i no hi havia diferència de QI entre els dos grups (QI = 106). Els resultats de l'experiment de decisió lexical mostren que l'efecte d'homofonia és superior en el grup de bons que en el grup de mals lectors. Aquests resultats són francament oposats a la doctrina que suposa que els mals lectors usen el mètode «fenici» i que els bons usen el «xinès». Evidentment, la lectura a la «fenícia» és responsable de l'efecte d'homofonia i aquest és superior en els bons lectors. Això no indica que aquests lectors no practiquin la lectura a la «xinesa». Indiscutiblement ho fan. En llengües com el francès i l'anglès (molt menys el castellà) moltes paraules homòfones tenen una representació ortogràfica que permet distingir-les les unes de les altres. Per exemple, les paraules *verre* (got), *vers* (hacia), *vert* (verd) i *ver* (cuc) es pronuncien totes iguals, per consegüent la lectura a la «fenícia» que consisteix a aplicar regles de transformació grafema-fonema, no permet de llegir-les (almenys fora de context). La representació ortogràfica permet, amb tot, identificar-les correctament a condició que el mètode «xinès» sigui utilitzable, és a dir, si el lector s'ha creat una via d'accés directa al seu lèxic mental a partir de la representació ortogràfica.

Un important problema des d'un punt de vista pedagògic i terapèutic és comprendre com les vies «xinesa» i «fenícia» intervien en l'adquisició de la lectura. Ja hem vist en el paràgraf precedent que fer progressos en lectura no correspon a l'abandonament de la via «fenícia» per a transformar-se en un «xinès» pur. Els treballs experimentals recents (vegeu per exemple l'anàlisi de la literatura sobre el desenvolupament de la via «xinesa» presentada per Jorm i Share, 1983) demostren clarament que aquesta via és summament precoç. En realitat índexs clars de la seva presència han estat posats en evidència en

grups de nens de 6 anys, en el seu primer any d'aprenentatge de la lectura. El mecanisme principal, gràcies al qual la via «xinesa» es desenvolupa és la repetició i això no sorprendrà probablement ningú. El nen que sap allò que vol dir la paraula *tres*, per exemple, i que la veu escrita per primera vegada, no podrà identificar-la directament perquè en el seu lèxic intern no és accessible a partir de la informació ortogràfica. Si d'una manera o altra s'assabenta del significat de la configuració visual *tres*, i la memoritza, la pròxima vegada que es trobi amb ella serà capaç d'identificar-la (a condició de no haver-la oblidat). El procés pel qual s'assabenta del significat de *tres* no pot ser sinó global (xinès): el seu professor li diu això és «tres», o analític (fenici): el professor li explica com transformar les lletres en sons. El mètode «fenici» té un avantatge considerable sobre el «xinès» i és que fa del nen un lector autònom, és a dir, li dóna la possibilitat d'identificar paraules que troba per primera vegada sense l'ajuda de ningú. Si s'accepta la idea que la via «xinesa» es desenvolupa gràcies al trobament repetit, acompanyat d'identificació, de paraules escrites, la conseqüència evident és que la via «fenícia» és un element essencial d'autoaprenentatge. Gràcies a ella, el nen identifica sense professor (ni diccionari com l'erudit xinès) les paraules noves que troba al text que llegeix, i crea d'aquesta manera una via directa al lèxic que accelerarà la identificació ulterior d'aquestes paraules.

En resum, les dades presentades mostren que el lector adult ordinari utilitza de manera harmoniosa les dues vies d'accés al lèxic que se li ofereixen. La patologia neurològica demostra clarament que cada una d'elles per separat és insuficient. El bon lector es caracteritza probablement per la possessió d'un vocabulari d'accés directe molt extens que li permet identificar les paraules freqüents ràpidament. Aquest vocabulari se l'ha creat ell mateix, llegint, gràcies al seu coneixement de regles abstractes de transformació de segments ortogràfics (de dimensió més o menys importants) en segments fonètics. Quant al mal lector és difícil parlar-ne en general. Llegir és un procés complex i per consegüent pot presentar deficiències a diversos nivells. El cas més corrent, en canvi, sembla ser el del nen (o de l'adult) que té dificultats amb la via «feni-

cia». La conseqüència d'aquesta deficiència és doble. Segons el model proposat, l'absència d'aquesta forma d'accés al lèxic impedeix la lectura autònoma i per ella, la creació de la via «xinesa». D'altra banda, la lectura «fenícia» intervé en el procés de control de la lectura «xinesa», com ho demostren les paralèxies dels alèxics profunds (com l'individu de G. R. de Marshall i Newcombe: *city* → *town*, *short* → *small*, etcètera). El nen que llegeix «gos» per «gat» comet un error d'aquest tipus que indica l'absència d'un control fonològic dels diversos resultats obtinguts per la

via «xinesa» o directa. Una de les raons per les quals el nen no desenvolupa (o desenvolupa difícilment) la via «fenícia» és perquè per raons que encara no entenem, té dificultats per a identificar els segments fonètics que corresponen als segments ortogràfics del nostre sistema de representació de la llengua.³

3. Aquest tema, per bé que perfectament pertinent en el context present, és massa llarg per a ser tractat aquí. El lector interessat pot llegir Alegria, 1982; Alegria i Content, 1983; i Morais, Cluytens i Alegria, 1984.

Bibliografia

- ALEGRIA, J., *Estructura del lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lectura* (manuscrit), Barcelona 1982 (en premsa).
- ALEGRIA, J., i CONTENT, A., *Explicit analysis of speech and learning to read: Some experimental studies* (manuscrit), Gent 1983 (en premsa).
- ALEGRIA, J., i LEYBAERT, J., *Codage de l'information linguistique chez le déficient auditif*, Otica 1984 (en premsa).
- ALEGRIA, J., i MORAIS, J., *Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture*, «Archives de Psychologie», núm. 47 (1979), pp. 251-270.
- ALEGRIA, J., PIGNOT, E., i MORAIS, J., *Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers*, «Memory and Cognition», núm. 10 (1982), pp. 451-456.
- BARON, J., *Orthographic and word-specific mechanisms in children's reading of words*, «Child Development», núm. 50 (1979), pp. 60-72.
- BARON, J., i TREIMAN, R., «Use of orthography in reading and learning to read», a J. F. Kavanagh i R. L. Venezky (Eds.), *Orthography, reading, and dyslexia*, Univ. Park Press, Baltimore 1980.
- BARRON, R. W., «Visual and phonological strategies in reading and spelling», a U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling*, Academic Press, London 1982.
- BARRON, R. W., «Reading skills and phonological coding in lexical access», a M. M. Gruneberg, R. M. Sykes i P. E. Morris (Eds.), *Practical aspects of memory*, Academic Press, London 1978.
- CALFEE, R. C., CHAPMAN, R. S., i VENEZKY, R. L., «How a child needs to think to learn to read», a L. W. Gregg (Ed.), *Cognition in learning and memory*, Wiley, New York 1972.
- COLTHEART, M., PATTERSON, K., i MARSHALL, J. (Eds.), *Deep Dyslexia*, Routledge, Kegan i Paul, London 1982.
- GELB, J. J., *Pour une théorie de l'écriture*, Flammarion, Paris 1973.
- GLEITMAN, L. R., i ROZIN, D., «The structure and acquisition of reading. 1. Relation between orthographies and the structure of language», a A. S. Reber i D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading*, John Wiley i Sons, New York 1977.
- JORM, A. F., i SHARE, D. L., *Phonological recoding and reading acquisition*, «Applied Psycholinguistics», núm. 4 (1983), pp. 103-147.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A. M., FOWLER, C., i FISHER, F. W., «Phonetic segmentation and reading in the beginning reader», a A. S. Reber i D. L. Scarborough (Eds.), *Towards a psychology of reading*, Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1977.
- MARSHALL, J. C., i NEWCOMBE, F., *Syntactic and semantic errors in paralexia*, «Neuropsychologia», núm. 4 (1966), pp. 169-176.
- MARSHALL, J. C., i NEWCOMBE, F., *Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach*, «Journal of Psycholinguistic Research», núm. 2 (1973), pp. 175-199.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J., i BERTELSON, P., *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?* «Cognition», núm. 7 (1979), pp. 323-331.
- MORAIS, J., CLUYTENS, M., i ALEGRIA, J., *Segmentation abilities of dyslexics and normal readers*, «Perceptual and Motor Skills», núm. 58 (1984), pp. 221-222.
- RUBENSTEIN, H., LEWIS, S. S., i RUBENSTEIN, M. A., *Evidence for phonemic recoding in visual word recognition*, «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior», núm. 10 (1971), pp. 645-657.
- SAKAMOTO, T., «Reading of Hiragana», a J. F. Kavanagh i R. L. Venezky (Eds.), *Orthography, Reading, and Dyslexia*, University Park Press, Baltimore 1980.
- SASASUMA, S., *Kana and Kanji processing in Japanese aphasics*, «Brain and Language», núm. 2 (1975), pp. 369-383.

	水	山	地	天
3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

¿L'ORDINADOR PER A APRENDRE A LLEGIR I A ESCRIURE?

per Montserrat Fons Esteve

Tot just traspassem la porta d'una classe de 6 anys, d'una escola pública de Washington, veiem els seus 25 alumnes treballant amb la mirada fixa a la petita pantalla de l'ordinador personal, amb els dits damunt un teclat que intenten dominar, amb els peus balancejant perquè amb prou feines arriben a terra... amb un tic! tic! tic-toc! de música de fons i de tant en tant un bip! més estrident, i... dues mestres que estimulen, ajuden, supervisen o avaluen. Ni més ni menys, una classe de treball individualitzat de finals del segle xx.

Algunes possibilitats, alguns desafiaments

Dins dels múltiples usos de l'ordinador a l'ensenyament definits i per definir, encara, ens referim aquí a alguns dels observats a l'àrea de Washington D.C. (EEUU) referents a l'aprenentatge de la lectura i escriptura.¹

No entrarem en la discussió de les diferents postures davant la introducció de la computadora a l'escola. Escèptics o apologetics o simplement venedors s'encarreguen ja d'elaborar-la. Partim del fet que existeixen, que ens envaeixen, i que depèn de l'assimilació que en faci l'escola i sobretot la societat, perquè l'ensenyament assistit per ordinador tingui un determinat valor. No pensem, tampoc, en cap moment, que pugui substituir el mes-

tre (menys encara en les edats que ens referim). Veiem l'ordinador com un instrument més, com en el seu dia va ser innovadora «la pissarra», «el llibre de text» o «la torre rosa» i, com aquesta última, pot aportar una nova manera d'entendre els processos d'ensenyar i aprendre.

Presentem, primer, aquells programes que utilitzen capacitats específiques de l'ordinador i que són revolucionaris, més perquè ofereixen una nova possibilitat d'accés al coneixement que no pas pel seu aspecte tecnològic:

Classes de 4 i 5 anys

Bon dia! L'ordinador és a la porta de la classe. Cada nen, quan entra, va a la màquina i tecleja el seu nom, per exemple Joan. L'ordinador respon: BON DIA JOAN! Si un nen torna a escriure el seu nom, respon: BON DIA JOAN, UNA ALTRA VEGADA!

Passar la frontera. Cada setmana introduïm a la màquina la paraula que decidim que ens deixarà «passar la frontera» i entrar a la classe. Semblantment a l'anterior, cada nen escriu la paraula clau en entrar a la classe i l'ordinador respon: POTS PASSAR!, NO POTS PASSAR! adequadament. (La paraula està escrita en un racó de la classe per si és necessària la consulta.)

Ambdós programes reforcen un aprenentatge global de la lectura. Però, així com en el primer l'ordinador sempre respon (encara que no estigui correctament escrit), en el segon només «deixa passar»

1. Aquest treball s'ha pogut realitzar gràcies al suport d'un ajut d'ampliació d'estudis i estades a l'estranger, concedit per la CIRIT.

si està ben escrit. En aquest cas està dient al nen que les lletres són importants (que la paraula té un significat diferent si hi canvia alguna lletra) i inconscientment està accelerant el procés d'anàlisi i de síntesi, bàsic per llegir i escriure.

La majoria d'aquests nens no saben escriure ni el seu nom, ni la «paraula clau» sobre un paper; per això podríem dir que són exercicis de preparació a la lectura (només identifiquen unes quantes paraules) i de preparació a l'escriptura (es tracta fonamentalment de reconèixer i discriminar formes, algunes lletres). Aquests exercicis preliminars també tenen la funció de posar el nen en contacte i exploració del teclat de la màquina que utilitzen freqüentment, més tard.

Classes de 5 i 6 anys

Escriure per llegir. El nen té unes cartes amb paraules escrites que no sap pas llegir. Es tracta de prémer les tecles corresponents a les mateixes lletres que presenta la carta i a la pantalla apareix el dibuix d'allò que significa la paraula teclada. Molt aviat el nen aprèn: en aquesta carta hi diu casa, nen, poma, plàtan... per memorització visual. Després s'adona que quan vol que li surti «poma» la primera tecla que prem és la mateixa que per «plàtan», etc., fins que arriba a l'anàlisi i és capaç de compondre i llegir noves paraules.

Al nostre entendre, aquesta és una nova aportació a la didàctica de la lectura i escriptura que ens facilita l'ordinador. Aquest programa conegut també per «WRITING TO READ»² (escriure per llegir) ofereix el camí oposat al que normalment té accés el nen: a partir del dibuix arriba a descobrir el significat de les lletres que té a sota, ara les lletres són les claus per accedir al dibuix, «¿A veure què surt si teclejo GOS? Mira! Un gos!...»

Variants del programa:

a) La màquina també articula el so d'allò que escriu.³

b) Només prement una lletra, apareix a la pantalla un dibuix, dos, tres... d'un



Què hi diu, en aquesta cartolina? (Il. «El Correu de la Unesco», abril 1983, p. 19)

objecte/s que comenci/n amb el so/sos que representa la lletra.

c) El dibuix que apareix a la pantalla es pot moure amunt i avall i a dreta o esquerra, permeten al nen fer una composició de dibuixos.⁴

Classes de 6-7 anys en endavant

Processar paraules. El nen escriu un text (lliure, dirigit, motivat...) en el computador i aquest li permet esborrar lletres, fer insercions, canviar una paraula per una altra, combinar paràgrafs i crear-ne de nous; adaptant la resta del text, sense necessitat de tornar-lo a teclejar. Després, gràcies a la impressora, se'n poden fer tantes còpies com calgui i també es pot deixar enregistrat per fer-hi modificacions un altre dia o/i treure'n noves còpies.

El principal avantatge que aporta és que qualsevol correcció, inserció o modificació no implica tornar a escriure tot el text de nou, i es pot obtenir en qualsevol moment l'elaboració del text, còpies clares i netes.

2. De John Henry Martin, «Journal of the National Catholic Education Association», setembre 1983.

3. Capital Children's Museum (Washington D.C.).

4. «El Correu de la Unesco», març 1983.

5. Kleiman i Humphrey, *Word Processing in the Classroom*, «Compute 22», març 1982, pp. 96-99.

Les possibilitats que ofereix el fet de processar paraules aporta modificacions a la didàctica de la llengua escrita més enllà de l'aprenentatge inicial al qual ens estem referint. Les seves implicacions i resultats són tot un altre camp a investigar. Podem anunciar alguns resultats⁵ comprovats, segons els quals els alumnes escriuen més sovint i produeixen textos millors i més llargs.

Altres programes

Oferim a continuació una llista d'altres possibilitats —d'entre les desenes de programes nous que apareixen cada dia al mercat, dins l'anomenat *software*— menys interessants, perquè presenten exercicis que es poden realitzar sense ordinador, a fi d'entreveure l'abast d'aquesta màquina en l'aprenentatge de la lectura i escriptura:

Flash. Dues paraules apareixen uns segons a la pantalla, cal determinar si són iguals o diferents.

Pot, pet, pat. Aconseguir paraules amb significat que comencin amb una síl·laba determinada.

Alfabet. Trobar la lletra que falta en una seqüència de lletres ordenades alfabèticament.

Ordenar alfabèticament un conjunt de paraules, amb ordre creixent de dificultats (monosíl·labs, bisíl·labs...).

Comprensió de la lectura. Llegir un text que apareix a la pantalla (es pot llegir la largada) i respondre a unes preguntes de comprensió.

De cadascun d'aquests tipus d'exercicis hi ha gran quantitat de varietat segons la presentació (dibuixos que acompanyen l'exercici, moviment d'aquests dibuixos, colors...). Segons la dificultat que presenten s'estableix una gradació que pot ser de rapidesa o del mateix contingut i combinacions entre ells.

Malgrat que aquests exercicis no desobreen la sopa d'all, respecte a l'aprenentatge de la lectura i escriptura, veiem com el computador hi aporta algunes característiques:

Característiques generals dels exercicis amb ordinador

a) *L'ordinador no es cansa.* Els compu-

tadors són infinitament pacients —encara que també podem programar-los perquè no ho siguin— i permeten que l'alumne estigui tant temps com necessita per resoldre un exercici, així com presentar un problema tantes vegades com calgui per camins diferents «sense immutar-se».

b) *L'ordinador t'ensenya a partir dels teus errors.* L'ordinador informa el nen i només a ell, del resultat correcte o incorrecte del seu exercici. El nen no se sent jutjat ni pel mestre, ni pels seus companys, i sovint la informació que rep de part de l'ordinador és un nou camí per aproximar-se a la resposta, o una reflexió sobre el procés realitzat, per localitzar l'error. A través de l'ordinador les coses deixen de ser, molt sovint, totalment falses o totalment veritat. Per exemple una resposta pot ser correcta de concepte, però equivocada d'ortografia, l'ordinador no accepta la resposta; això ensenya a pensar per què el resultat és equivocacat, i a aprendre dels errors.

c) *L'ordinador respon immediatament.* La capacitat d'interacció o *feedback*, especialment per a respostes incorrectes de l'alumne, en el mateix moment que es realitza el procés d'adquisició d'un coneixement és fonamental. Això depèn, en gran manera, de la qualitat del *software* que s'utilitzi, però ja que és possible, s'ha de garantir en tots els programes que es posen a l'abast del nen.

d) *L'ordinador et gradua o treu a l'atzar els exercicis.* Cada programa pot presentar exercicis en un ordre invariable, seguint una gradació de menys a més complexitat. Dins d'aquest ordre lineal es poden saltar passos, a fi d'adaptar el programa a les necessitats de cada nen, però sempre torna a l'immediat procés anterior, quan el resultat no és del tot correcte. Altres vegades convindrà presentar un determinat programa a l'atzar. Per exemple, sobre preguntes de comprensió d'un text, és interessant no presentar-les sempre amb el mateix ordre, ja que aviat és de domini de tota la classe que la primera resposta és Joan i la segona Maria, fet que desvirtua la finalitat de l'exercici. Amb un *software* adequat podem demanar al computador que presenti les preguntes a l'atzar.

e) *L'ordinador et controla el temps.* Aquest control pot realitzar-se en dos camins: seleccionar la velocitat de presentació (segons el qual, passat el temps asse-

nyalat desapareix l'exercici de la pantalla) o bé, deixar temps il·limitat (en aquest cas, podem demanar, després, que el computador ens digui el temps que ha tardat a resoldre l'exercici).

Alguns desafiaments, algunes possibilitats

Cadascuna de les característiques que presenta l'ordinador és un valor i un contravalor, a la vegada. El mateix fet de la individualització del treball que permet, és altament apreciable, però, creiem que pot ser ben negatiu si s'utilitza per fomentar la competitivitat i l'individualisme (valors típics de la societat que els ha generat) i no es compensa amb un treball col·lectiu que tingui per objectiu la socialització.

Aconseguir l'equilibri entre la mitificació i l'abús de l'ordinador, per una banda, i el refús i a vegades la ignorància, per l'altra, costarà uns quants anys. Siguem crítics, però no passius en aquesta recer-

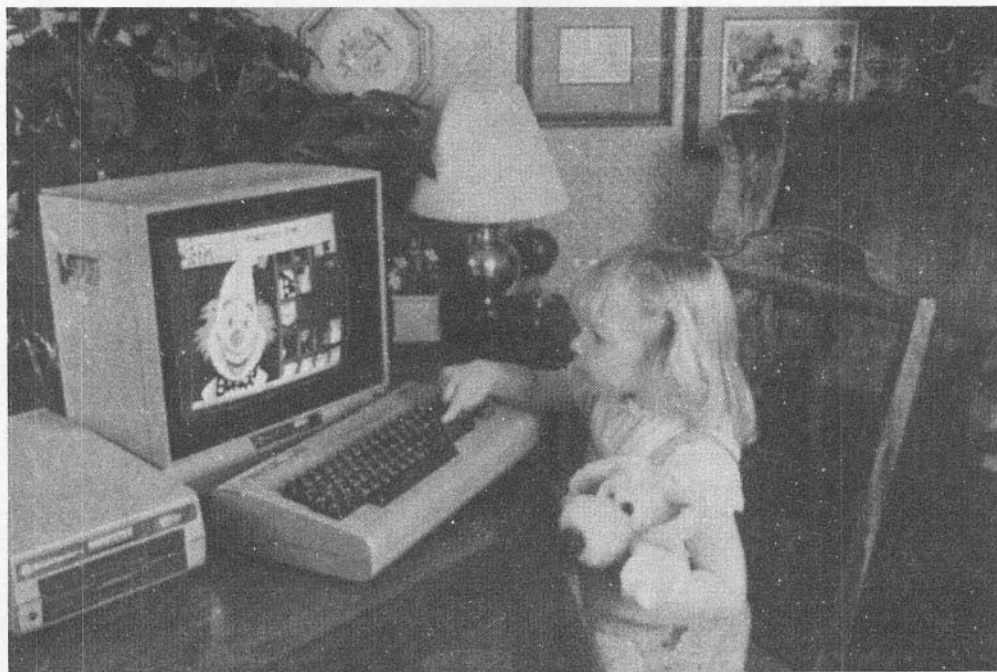
ca, perquè ja ha començat, i ens espera, encara més, una vertadera allau informàtica moguda essencialment per interessos de mercat.

De moment, aprendre a llegir i a escriure amb l'ordinador ofereix moltes possibilitats, però si buscàvem resoldre problemes anàvem equivocats; més aviat en ve a crear-ne de nous. Del que estem segurs és que és un recurs més (no l'únic ni l'absolut), que *tots* els nens (no només els privilegiats) tenen dret a accedir a una nova tecnologia i que els n'hem d'oferir l'oportunitat.

Bibliografia

- R. LAWLER, *Els ordinadors i les llengües tradicionals*, «El Correu de la Unesco», núm. 59 (abril 1983), pp. 18-23.
- H. JUDD, Dorothy, *Learning to Read and Write Using the Computer*, «Educational Computer», octubre 1983.
- BALAJTHY, Ernest, *Reinforcement and Drill by microcomputer*, «The reading Teacher», febrer 1983.

Què hi surt, si teclejo «pallasso»?



2	水	山	地	天
3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

COM TREBALLEM EL TEXT LLIURE A PARVULARI

per Anna Oliveras, Dolors Rius i Paulina Martín

Quan el nen comença el parvulari, per comunicar-se fa servir la paraula acompanyada del gest i sobretot del contacte físic. A mesura que va madurant, va suplint el gest per la paraula i comença a trobar un nou mecanisme de comunicació mitjançant el dibuix. Arriba un moment en què el nen no en té prou amb el que dibuixa, ja que s'adona que perquè els altres sàpiguen què vol expressar, ho ha d'acompanyar de la paraula. Al mateix temps va descobrint a través dels contes que li llegim, de les cartes que donem per als pares, del rètol, dels treballs, dels poemes que tenim penjats... que els grans utilitzem un altre mitjà de comunicació per explicar-nos les coses, l'*escriptura*, i sent la necessitat d'utilitzar-la. És quan el nen començarà a fer el que anomenem text lliure.

El text lliure es convertirà des d'aquest moment en una eina d'expressió de les seves vivències, dels sentiments, desigs... tot això ho podrà fer arribar als seus companys i al mateix temps quedarà constància escrita del seu treball.

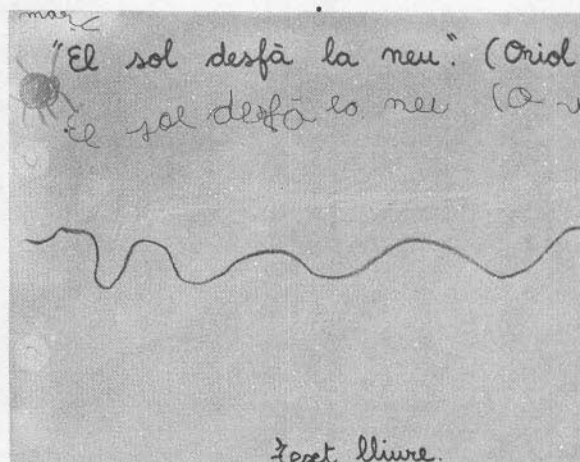
Segons Freinet, el text lliure servirà com a punt de partença de les activitats escolars; els interessos que el nen manifesta a través del text ens serviran per a aprofundir en aspectes concrets de la seva vida diària: investigarem, observarem, experimentarem i buscarem documentació fins a donar resposta a les seves inquietuds.

El text lliure realment ha de ser *lliure*, el nen l'ha de fer en el moment que en tingui ganes, quan senti la necessitat de comunicar-se. No podem fixar una hora per fer el text lliure, perquè llavors el que fariem seria fer una redacció de tema lliure.

Dins del funcionament de la classe hauríem de preveure unes estones en les quals el nen tingui opció a triar diverses activitats i que una fos la de comunicar una cosa a tots els altres per mitjà del text lliure. Aquest espai de temps, el podem proposar de diferents maneres segons l'organització de la nostra classes. Si quan arribem a l'escola, al matí, fem una estona de «racons» (oferir als nens diferents possibilitats d'activitats, jocs o treballs per realitzar individualment o col·lectivament) un d'aquests racons podria ser el de «textos lliures». També el podem incloure en el «treball individual».

En aquest article, de totes les activitats que es poden derivar del text lliure, analitzarem només les que estan lligades a l'aprenentatge de la lectura i escriptura.

Com que el nen de parvulari encara no sap escriure, li diu al mestre el que vol



explicar i aquest a mida que li ho escriu ho va repetint en veu alta, el nen copia el text i fa el dibuix. Quan ha acabat el guarda a la bossa de textos que hi ha penjada a la paret.

Una vegada cada quinze dies el mestre recull els textos i en fa una primera tria tenint en compte:

- la creativitat;
- l'expressió;
- les possibilitats de treball;
- que siguin textos de nens que no els haguem triat mai;
- l'esforç del treball del nen.

D'aquesta primera tria surten cinc textos que es presenten a la classe, dels quals escollirem un per treballar col·lectivament.

El mestre els va llegint un per un i entre tots comentem el dibuix. L'autor del text ens amplia la informació que tenim. Com que els nens no saben llegir i encara no donen un títol al seu text, busquem una paraula representativa del contingut com a punt de referència per al moment de fer la tria. Dibuixem la paraula clau de cada text a la pissarra i després passem a fer la votació. Cada nen pensa quin és el text que més li agrada i ho diu a la mestra a cau d'orella o bé en veu alta a tot el grup classe. Fem el recompte de vots i veiem quin és el text que ha estat triat. El mestre escriu aquest text a la pissarra i fem un primer treball de lectura:

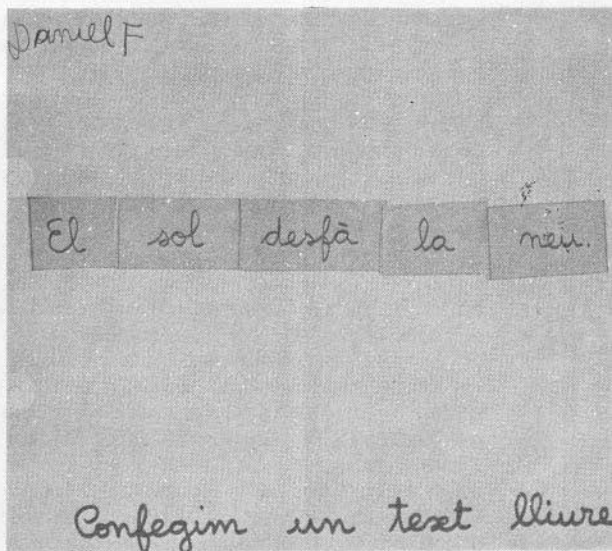
- mirem quantes paraules té el text:
- les que són llargues;
- les que són curtes;
- les que comencen igual;
- les que acaben igual;
- si hi ha alguna lletra que coneixem;
- si hi ha cap tros d'alguna paraula que s'assembla al nom d'un nen de la classe;
- comentem si el text explica una cosa inventada o podia haver passat de veritat;
- com ho podríem dir estant contents, tristos, enfadats...
- si ens ha passat o hem vist el que explica aquest nen.

Després escrivim el text en una cartolina gran i la pengem a la paret de la classe, que serà el nostre primer llibre de lectura.

Un cop treballat el text col·lectivament, podem fer una sèrie d'activitats individuals:

a) Perquè cada nen pugui tenir el text que hem triat, el reproduïm en una de les tècniques d'impressió adequades al parvulari (limògraf, gelatina, ciclostil...). Cadascú, quan té el full amb el text, el copia i fa el dibuix. Un cop acabat, el text lliure passarà a formar part del llibre de textos de cada nen.

b) En una cartolina petita escrivim la frase text i la tallem, separant les paraules. Tots junts la tornem a compondre. Aquest material quedarà a la classe incorporat al treball individual. Quan ja ho hem treballat col·lectivament cada nen compon el text en el seu full, fent la lectura de cada paraula i enganxant-la en el lloc corresponent.



c) Les paraules del text que podem dibuixar passen a formar part del diccionari de classe, que serà un material de consulta per als nens i que ajudarà a enriquir el seu vocabulari.

d) També podem escriure les paraules del text escampades en un full; els nens les han d'ordenar per mitjà de fletxes.

e) D'altres vegades podem donar la frase incompleta i demanar que escriguin la paraula que falta.

Aquesta sèrie de possibilitats de treball amb el text lliure parteix de la nostra experiència a l'escola; de segur que se'n poden afegir o treure tenint en compte les diverses realitats dels grups-classe.

2	水	山	地	天
3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

CAL QUE PREPAREM EL NEN A L'ANÀLISI DE LA TIRA FÒNICA

per Montserrat Correig

En el seu origen l'escriptura alfabètica era el producte acabat i perfecte d'una llarga cadena evolutiva, ja que retratava gràficament el mecanisme fonològic de la llengua —després la història el complicarà i el desorganitzarà en part.

Ha representat molta més dificultat que les altres ja que està basada en segments de la paraula extremadament abstractes i que són representats únicament de manera indirecta en l'onda acústica.

El nen que aprèn a llegir —el nen de 5 o 6 anys— ha de fer un descobriment semblant al que va fer la humanitat per descobrir l'alfabet. Ha de prendre consciència de les unitats mínimes de les paraules: els fonemes. Això, normalment, li comporta una gran dificultat. Per què? No hi ha una correspondència directa entre les unitats acústiques i les unitats fonètiques (les unitats acústiques correspondrien a les síl·labes, no als fonemes); per tant, li és molt difícil trobar els límits entre el començament i l'acabament de cadascun dels fonemes de la tira fònica.

D'aquí és d'on neixen la major part dels fracassos lectors —a més de la dificultat ortogràfica, naturalment.

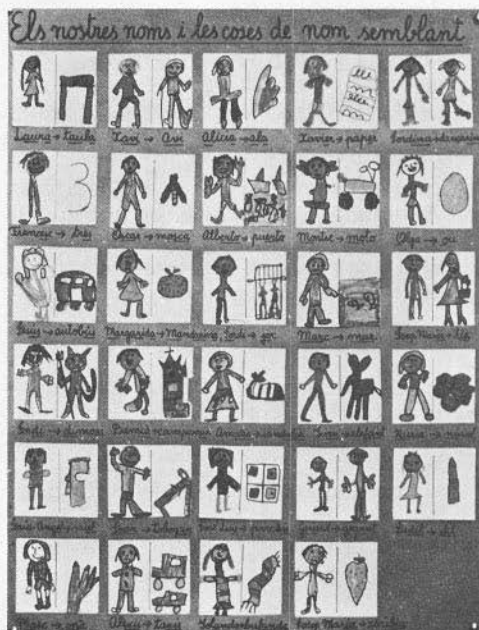
Alguns nens potser arribaran a fer aquesta anàlisi simplement per maduresa intel·lectual. La gran majoria, però, cal que sigui ajudada mitjançant exercicis adequats.

N'apuntaré a continuació una petita mostra que podem fer a classe abans de començar amb els nens els exercicis d'aprenentatge de la lectura i escriptura pròpiament dits.

Un bon treball preparatori és el maneig de les rimes i rodolins que els mateixos nens poden crear o poden observar a partir del folklore de la pròpia llengua.

Un dels primers exercicis que podem fer és, a partir del seu nom, veure quins són els noms dels nens que d'una manera o altra s'assemblen. Cal que en un primer intent els deixem totalment lliures. Així ens trobarem amb agrupacions fetes segons les terminacions, segons el començament, segons un so que ressalta molt i es va repetint... Després pot ser interessant fer-ne un mural i comentar les agrupacions que han sortit espontàniament.

Continuant amb el seu nom podem fer el següent exercici: cada nen ha de pensar una o algunes paraules que s'assemblin al seu nom. A partir d'aquí podem construir també senzills rodolins que després illustraran per formar un mural o llibre de biblioteca de classe.

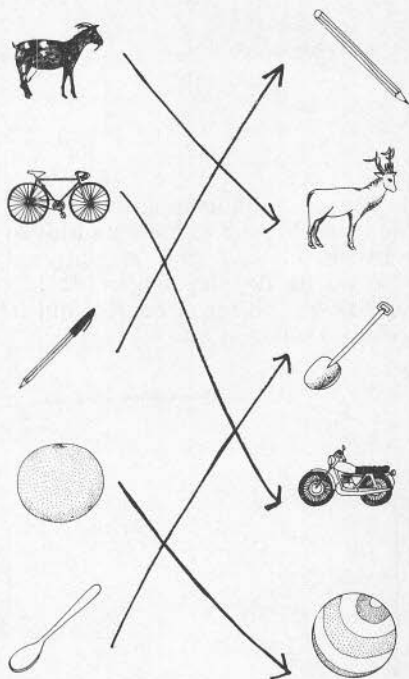
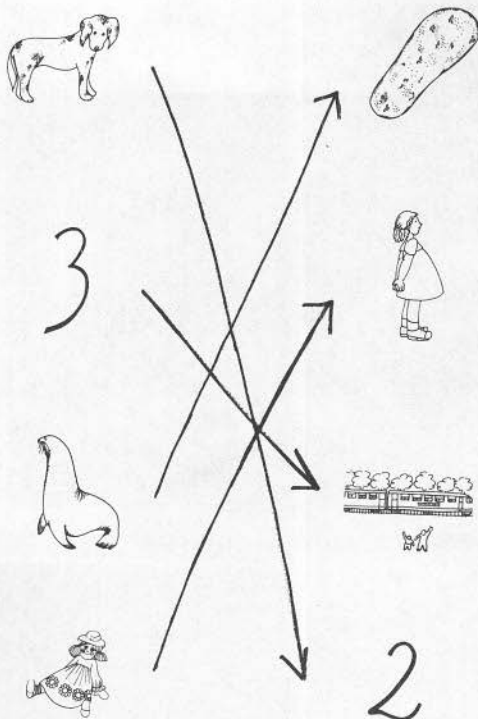


Seguidament partirem dels conceptes de significat i significant per fer adonar el nen que un canvi mínim en el significant comporta un canvi total en el significat.

Podem començar fent buscar parelles de coses de la classe que s'assemblen molt (per exemple llapis i bolígraf). Fer adonar als nens que el seu nom no s'assembla gens.

El mestre diu després parelles de noms molt semblants (per exemple cara i casa). Els nens poden anar dibuixant el seu significat i comprovar que aquests dibuixos no s'assemblen gens entre si.

Passant ja a la relació gràfica, podem donar a cada nen dos fulls amb dues files. Han d'unir, primer, els dibuixos que representen coses que s'assemblen molt i després aquelles el nom de les quals s'assembla. Va bé fer aquests dos exercicis en dies consecutius, quan els és fàcil de recordar encara el primer. D'aquesta manera veuen molt clar el fet de treballar amb dos conceptes totalment diferents (significat i significant).



El nom d'aquestes coses s'assembla molt.

Una varietat d'aquests mateixos exercicis seria buscar paraules noves que sortiran canviant només una miqueta les que coneixem.

Finalment els farem reflexionar ja d'una manera més formal en les unitats mínimes: els fonemes.

Fem agrupar els nens de la classe el nom dels quals comença o acaba igual. En un primer intent deixarem que ho interpretin com vulguin (una síl·laba sencera, un tros de síl·laba, un so...). De mica en mica, però, els encaminarem que arribin a agrupar fixant-se únicament en l'últim o en el primer so, que de fet és l'objectiu de l'exercici.

També podem fer buscar objectes i materials de la classe, el nom dels quals comenci igual.

Aquestes coses s'assemblen molt.



Una manera atractiva de presentar l'exercici pot ser en forma de joc. El mestre diu el nom d'una cosa. Els nens, l'un darrera de l'altre —i al més de pressa possible— van dient també noms de coses que comencin o acabin segons la consigna que s'ha donat prèviament: amb el mateix so. Es van eliminant els que no ho encerten. El que quedi guanyador és el que donarà l'ordre a la següent jugada.

Una altra forma de treballar tot això és utilitzant cartronets amb dibuixos. Cal que cada nen —individualment o amb petits grups— busqui a la capsa dels cartronets dibuixos el nom dels quals comenci o acabi igual.

I passant tot això ja al paper podem trobar innombrables exercicis a fer:

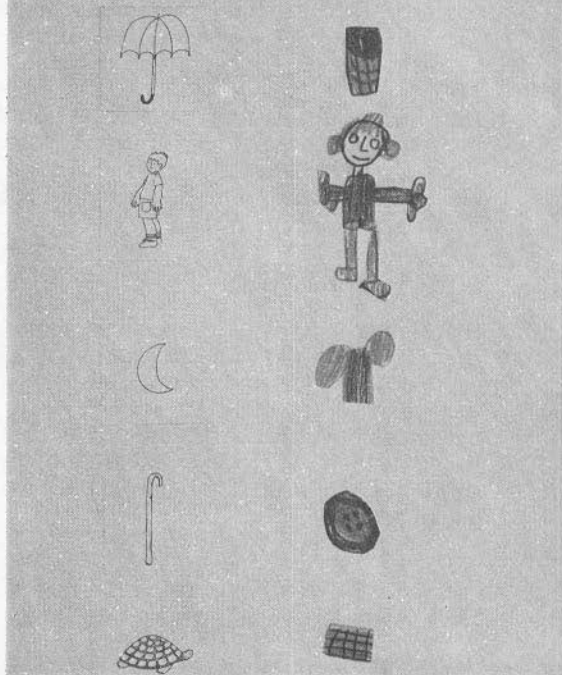
a) Relacionar dibuixos i objectes el nom dels quals comença o acaba igual.

b) D'entre una sèrie de dibuixos pintar únicament els que comencen amb el so de... (el mestre ha de dir com a model una paraula sencera, no donar un so aïllat).

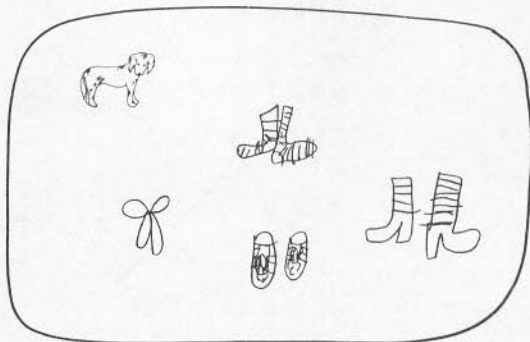
c) Donar a cada nen un full amb una tira de dibuixets. Al costat de cada un, el nen n'hi ha de fer un altre el nom del qual comenci amb el mateix so.

d) Pensar i dibuixar conjunts de coses el nom de les quals comença o acaba amb el mateix so.

Al costat de cada dibuix fer-ne un altre el nom del qual comenci amb el mateix so.



e) Pensar i dibuixar coses el nom de les quals acabi amb el mateix últim so del que hi ha dibuixat dins el conjunt. (El mestre no ha de dir el nom de la cosa dibuixada. Ha de ser el nen sol qui ha de descobrir i aïllar el so.)



El nom d'aquestes coses acaba amb el mateix so.

3	水	山	地	天
4	水	山	地	天
5	水	山	地	天
6	水	山	地	天
7	水	山	地	天
8	水	山	地	天
	a	b	c	d

¿QUINS LLIBRES, HAN DE LLEGIR ELS NENS, O QUINS LLIBRES VOLEN LLEGIR ELS NENS?

per M. Àngels Ollé

Els moviments, els grups, les cultuletes, creen els seus tòpics, amb expressions, frases, actituds, que van molt bé perquè són com un «comodín» en els moments de sorpresa i donen seguretat personal i un cert estil dins del grup, moviment o cultuleta a la qual aspira pertànyer.

Així doncs, en el món del llibre infantil s'han creat uns principis, creences i criteris que amb el temps s'han anat divulgant i topificant. Avui no hi ha cap mare o mestra «progre» que en comprar un llibre infantil no puntualitzi l'edat, el tema, el dibuixant i fins i tot l'editorial.

Aquests criteris i creences que fa uns anys van servir d'orientació, ara s'estan usant d'esma, sense saber-ne les raons; amb l'ajuda de tots hem fet uns tòpics, i quan d'un concepte se'n fa un tòpic és el moment de revisar-lo, renovar-lo, arraconar-lo, regalar-lo, però mai quedar-se'l a les mans perquè corres el perill que et peti als dits.

Ja sé que aquestes idees i conceptes han donat la volta al món pedagògic català durant aquests últims anys i són fruit de l'esforç de moltes persones, entitats i editorials que han treballat i treballen per donar als mestres del país uns certs criteris útils per a la selecció dels llibres dels nens. Vull aclarir per tant que la meua intenció no és pas la de carregar-me res, ben al contrari, si ho fes em carregaria la meua feina de fa molts anys, ja que personalment em sento vinculada directament o indirecta a aquesta tasca, però també, i aquest és l'aspecte important, perquè gràcies a aquesta feina ara tenim un solatge, un graó, certa sensibilitat popular vers el

llibre infantil des d'on llençar-nos a fer un altre pas en aquest camí aventurer de millorar els llibres dels nens.

Sabem d'on partim: «quins llibres han de llegir els nens», aquest eslògan representa la filosofia d'aquests últims anys, la filosofia de l'adequació.

La lectura és satisfactòria quan respon als interessos del nen, per tant els temes han de ser propis de l'edat, així com el text, i el vocabulari just i precís, que el

Molts llibres de lectura repeteixen durant anys els mateixos temes, per exemple, la pluja:
Les coses de cada dia (La Galera, 1970)...



32 nen no es cansi ni pateixi i tasti la satisfacció de la comprensió del text.

I aquest ha estat el plantejament de quasi bé tots els llibres de lectura; la por a les dificultats de la mecànica, l'interès per assegurar la comprensió, així com la relació amb la vida del nen han motivat la creació d'uns llibres de lectura molt acurats tècnicament; frases simples, vocabulari adequat, repetició de les paraules noves, escenes de la vida quotidiana, etc.

Com es pot veure en aquest país comencem a saber el que fem, tenim ja criteris de com *han de ser* els llibres dels nens i per tant quins *han de llegir*, i ara que ja en sabem una mica, volem fer el salt mortal, perquè tot això comença a encarcarar-se, a ser un tòpic més, i també, per què no repetir-ho, en sabem una mica i ens hi podem atrevir.

I el salt mortal va cap a escorcollar el món dels nens d'avui, i canviar l'eslògan: que *han* de llegir, per què *volen* llegir, no-més és un canvi de verb, deixar la seguretat i obligatorietat de l'HAYER, per la voluptuositat del VOLER.

¿Quins llibres volen llegir, per exemple, aquells nens que no cauen encantats pels llibres que pares o mestres han triat per a ells? Quan ets un mestre jove i saberut i et trobes amb un brivall que no s'enganxa a la lectura penses que segurament el brivall no té allò que exigeix el gust per a la lectura, però quan ja fa una colla d'anys que et remulles amb la mateixa aigua, comences a pensar que no tot deu ser culpa del brivall i que potser hem quadrulat massa el quadrat i no hem deixat cap possibilitat a tot allò que ens fa una mica diferents. Amb creacions més diversificades, els nens podrien anar perfilant els seus gustos personals de forma molt més individualitzada, però avui per avui l'oferta editorial dels primers llibres de lectura és massa uniforme. Els mateixos temes, els mateixos recursos didàctics, els mateixos il·lustradors es repeteixen des dels anys 70.

Fins ara hem funcionat seguint els nostres criteris d'adult, ¿però algú sap quins són realment els llibres que *volen* els nens? Intuïtivament podem, repassant el mercat editorial, preveure les mancances, recollir opinions i actituds dels nens sobre un llibre determinat, però això últim no és pas gaire fàcil, ja que quan els nens comencen a llegir, l'acte de desxifrar és tan gran que no saben destriar el fet de llegir

del llibre, l'acció de llegir i el llibre és un tot únic, per tant el rebuig d'un text o d'una història es fa difícil de comprovar, i qualsevol forma negativa del nen davant d'un llibre, primer l'atribuïm a dificultats de l'aprenentatge no pas a la poca estimulació d'un text.

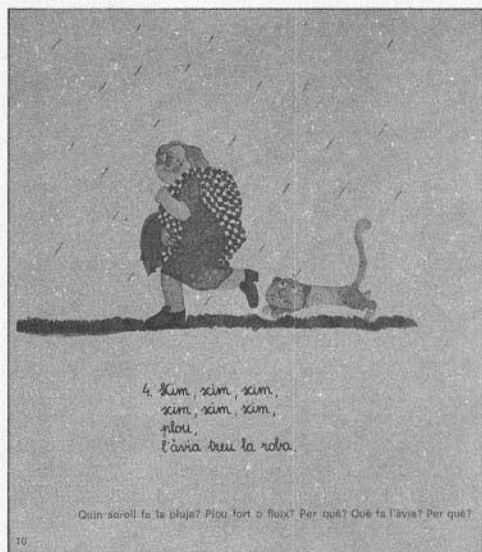
Cal recomanar a pares i educadors una observació més acurada de les dificultats del nen quan aprèn a llegir; canviant els textos escrits es noten de vegades canvis en la motivació del nen, que millora en la rapidesa lectora i la comprensió.*

D'altra banda, si els preguntes directament quins són els llibres que volen llegir i els anomenes la llista de classificació per temes et pots trobar amb expressions de desconcert, no saben com dir-ho, quan són una mica més grans se'ls escapen les seves opinions personals (una nena de 9 anys em va contestar, amb un to de cansament, «a mi m'agraden els llibres que hi passen coses»).

I una pensa, ¿què deu voler dir? ¿Que hi passin coses com en els contes orals que acaparen l'atenció de petits i grans? ¿Que hi passin coses amb l'agilitat dels

* Bruno Bettelheim i Karen Zelam, *Aprender a leer*, Ed. Crítica, Barcelona 1981.

Foc (Casals, 1975)...



còmics que acaparen l'atenció de tants alumnes fins a l'adolescència?

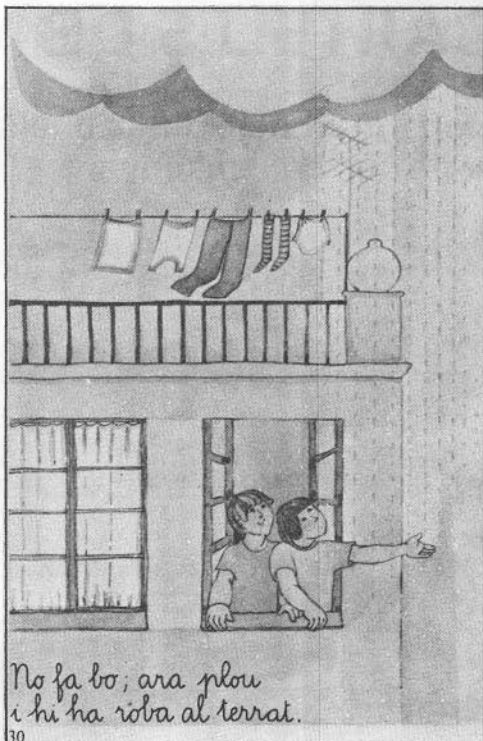
L'acurada vigilància del text, quant a lèxic i sintaxi, la temàtica sobre els esdeveniments de la vida diària, han encotillat molts autors, i aquests han fet mans i mànegues per poder contar una mini-història amb un mini-text. D'altra banda, l'interès a relacionar les primeres lectures del nen amb les seves vivències han presentat una vida familiar poc real, sense les tensions i angoixes amb què el nen creix dia a dia, els hem passat una pel·lícula velada, sense colors vius, i potser sí que el nen veu que en aquell món no hi passa res.

Els nens ja saben com acabaran aquestes històries dels seus llibres de lectura, acabaran bé, perquè el pare, la mare, l'avi, fins i tot els nens del llibre sembla que són d'una altra fusta, són de llibre. L'interès de saber què passarà, no el susciten aquestes històries; l'excitació de continuar llegint, d'arribar al final, no es manté al llarg del llibre. ¿On és el racó de la sorpresa?

I amb tot això encara els adults hem fet un altre pecat: el de la còpia. Satisfets de la temàtica sobre la vida familiar hem anat repetint la idea, i ara fan peneta la quantitat de llibres de lectura que repeteixen els mateixos fets i moltes vegades amb els mateixos il·lustradors.

El panorama dels llibres de lectura és ric en publicacions, però no pas en noves ofertes, per exemple les històries amb protagonistes animals no han tingut massa resposta, i el fet de projectar en animals les frustracions familiars suavitza la personalització de problemes sense desmillo- rar les figures paternes i s'inicien uns plantejaments molt més alliberadors.

I també, cal recordar-ho, tenim el camp lliure per usar els animals com a protagonistes, llibertat que potser d'aquí a un temps, si la influència nord-americana continua, veurem minvades, ja que, segons notícies,* als EEUU les societats protecto-



Tris tras (Onda, 1979)...

res d'animals moltes vegades han vedat un llibre de lectura perquè un determinat animal feia de dolent en les històries del llibre.

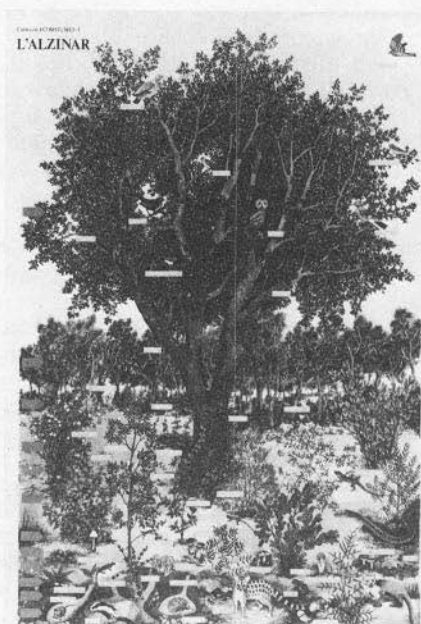
És bona hora, doncs, per encetar nous camins, amb ofici, amb sensibilitat i creativitat. De tota manera crec que haurà de passar un temps fins que surtin nous llibres de lectura dels primers nivells, ja que el mercat n'està saturat, ¿però d'aquí a uns anys quan els llibres s'hagin de renovar algú se'n recordarà, algú s'atrevirà a mirar enrera i a preguntar als nens?

CARTELLS DE NATURA

amb informació addicional ampliada
per a l'ús de l'ensenyant



OCELLS MIGRADORS (44 × 66 cm). Dibuixat a escala 1:6. Recull una selecció d'ocells fàcils d'observar i identificar a les nostres contrades, amb els noms científic, català i castellà de cada un, i unes indicacions clares per a la seva localització que assenyalen l'època i el lloc on podeu identificar-los. La informació addicional explica el fenomen de la migració, trets d'identificació, règims alimentaris, reproducció i altres característiques especials de les espècies dibuixades.



L'ALZINAR - Ecosistemes I (57 × 81 cm). Presenta l'ambient d'aquest bosc mediterrani tractant els diferents estrats: arbori, arbusti, herbaci i muscinal. Al costat de cada individu s'indica el nom en llatí i català i al marge esquerra l'estrat i el nom del grup al qual pertanyen. A la informació addicional hi trobareu una introducció a l'ecosistema bosc i funció de les espècies. Costums i característiques de la fauna. Nom científic, català i castellà. Variants de l'alzinar.

Preu: Ocells 300 ptes. L'Alzinar 350 ptes.

Els trobareu a les tendes **ABACUS** (S. Coop. C.L.)

UN ESTUDI SOBRE EL BARRI DE L'ESCOLA

Presentació

Aquest treball es va dur a terme amb els alumnes de 8è d'EGB de l'escola Elaia, a mitjan curs 1983-84. L'escola està situada a cavall entre dos barris de l'Eixample barceloní, amb un local a l'Esquerra de l'Eixample i un altre —el dels més grans— a Sant Antoni. És una cooperativa de mestres, amb ensenyament en català, i una de les escoles que estan lluitant per incorporar-se a la xarxa pública.

El grup classe estava format per 20 noies i 13 nois, amb una amplíssima majoria de residents en aquests dos barris i predomini dels de Sant Antoni, que és el que vam estudiar. Era el segon any que els tenia com a alumnes a la classe de ciències socials.

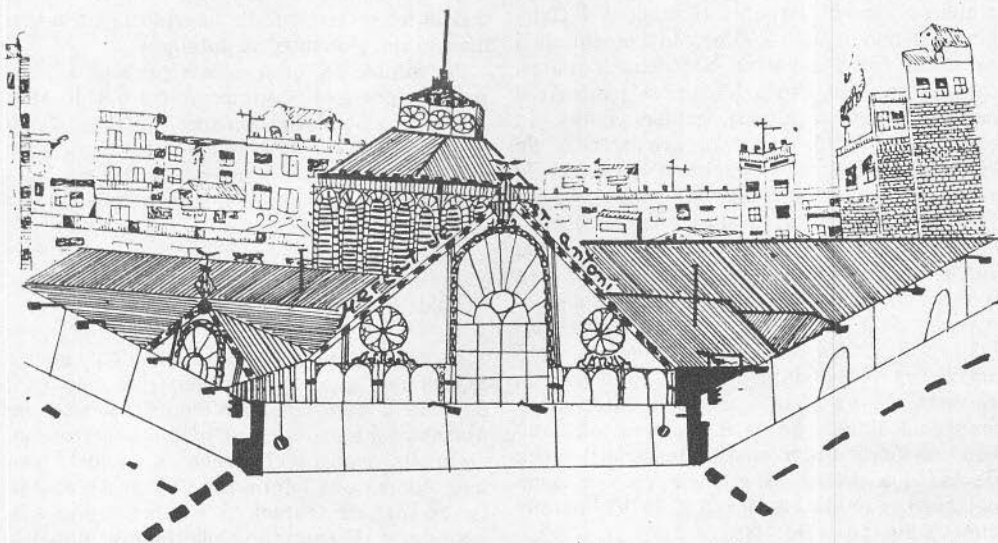
Es va iniciar la recollida d'informació, com a «treball de camp», mentre estudiàvem els profunds canvis socials i urbans produïts per la revolució industrial (noves classes socials, explosió demogràfica, fortes migracions, concentració urbana) i la concreció de tot aquest procés en l'evolució de la Barcelona contem-

porània. El nostre barri és fruit d'aquesta evolució, està poc estudiat (en els últims 15 anys no s'havia publicat res), i nosaltres hi teníem prou relació com per aportar algunes dades i esforçar-nos per investigar-ne de noves.

Objectius

Ja des dels primers cursos, s'estimula els nens i nenes de l'escola a realitzar la descoberta del seu medi, seguint una progressió d'àmbits espacials cada cop més amplis (la família i l'escola, el carrer i l'illa de cases, el barri, la gran ciutat i la comarca, Catalunya, etcètera) i estudiant-los també en la seva dimensió temporal, de procés històric.

Aquesta descoberta permet progressivament treballar la dimensió social, col·lectiva, que té també la vida de les persones, a més de la dimensió més estrictament individual, i també permet l'aprenentatge dels continguts i les eines metodològiques que han de per-



metre un coneixement, cada cop més rigorós, de la realitat que els envolta.

Treballar en l'elaboració d'un llibret-dossier sobre el barri de Sant Antoni, a partir de la consulta de les poques coses editades sobre el tema i d'una posterior investigació i reflexió col·lectiva, podia representar una molt bona oportunitat per avançar en aquests objectius generals, per assolir, de forma activa, una noció prou clara de la magnitud i de les característiques de la transformació produïda a la Barcelona dels segles XIX i XX i per experimentar els instruments i les tècniques metodològiques apreses.

Un altre objectiu era portar a terme una experiència important de treball en equip, per descobrir entre tots que «junt amb els altres» es poden fer moltes coses que un de sol no faria. I per últim, l'edició i distribució pel barri, del dossier realitzat, donava una projecció externa al treball i obria l'escola al seu entorn, fent que aquesta tingués el paper actiu i dinamitzador que li correspon en la col·lectivitat.

Realització del treball

El nostre programa de ciències socials, com ja he dit, inclou per a 8è d'EGB, i al llarg del primer trimestre del curs, un estudi de la revolució demogràfica i urbana que es produeix en entrar al món contemporani. Aquests temes es treballen partint de les realitats més properes als nois i noies (Barcelona i Catalunya) i donen peu a diferents comentaris i exercicis sobre aspectes concrets. S'utilitza, per exemple, el Padró Municipal (dades del barri i de tota la ciutat), es fan visites, es recull informació sobre la urbanització de l'Eixample (el Consell Municipal del Districte va organitzar per aquelles dates una interessant exposició) i sobre altres temes, etc.

De tota aquesta tasca «acadèmica», en va sortir la idea de fer un treball col·lectiu, a fons i amb el màxim rigor possible, sobre el barri de Sant Antoni. Per acabar d'engrescarlos, es va preparar un resum històric, amb anècdotes i suggeriments que estimulessin l'interès. Es va muntar un petit àudio-visual amb diapositives, es va demanar a les famílies col·laboració per aportar material i idees de la seva pròpia experiència com a veïns del barri, es va recollir tota la bibliografia que va ser possible.

Sobre aquesta base es formaren diferents grups de treball, que realitzaren la seva feina al llarg del segon trimestre, paral·lelament i sense interrompre gaire les classes normals. Es definiren tres grans apartats: «Una mica d'història», «El barri avui» i «La gent que hi viu». Un cop a la setmana fèiem un repàs a la tasca feta, comentàvem les dades que anaven sortint i engegàvem noves iniciatives que completaven certs aspectes. Alguna setmana la dedicació va ser més intensa.

Per elaborar l'apartat «Una mica d'història», un grup es va repartir la bibliografia general; un altre buscà l'origen dels noms de tots els carrers del barri; un altre, el de la seva festa tradicional, els «Tres Tombs»; un es centrà en la història del Mercat, veritable centre vital del barri, que fins i tot li dóna nom; i un darrer recollí anècdotes sobre la «petita història» d'alguns edificis o altres qüestions d'interès.

Els que prepararen l'apartat «El barri avui» també es dividiren: uns van passar una enquesta personal a més de cent veïns del barri; uns altres preparaven una llarga entrevista al president de l'Associació de Veïns; i un grup va recollir informació sobre diferents serveis i alguns aspectes urbanístics, i va confeccionar uns mapes del barri amb tota aquesta informació.

L'apartat «La gent que hi viu» va ser elaborat bàsicament amb el Padró Municipal; s'hi va aprofundir el que s'havia treballat ja el primer trimestre. Va exigir clarificar alguns conceptes de demografia i perfeccionar la realització de gràfiques de tot tipus.

Per últim, un grup anava preparant il·lustracions per a la posterior edició del dossier. Aquesta edició va demanar, a més, l'impenta definitiva dels grans (correcció dels textos, passar-los a màquina, muntatge, fotografies, etc.), cosa que donà més consistència al treball realitzat.

Conclusió

El balanç general d'una iniciativa com aquesta, per poc que s'aconsegueixi, és clarament positiu. A part dels continguts assolits, representa una experiència pràctica interessant en molts aspectes (treballar en equip, anar a les fonts de la informació i haver d'elaborar-la, compaginar estudis i hipòtesis diverses, necessitat d'expressar amb rigor el que s'a-

prèn, etc.). Crec, però, que és més important constatar les mancances, que és el que ens permet avançar. Jo en destacaria de dos tipus: en relació al treball en equip i en relació al temps i la dedicació que exigeix una experiència d'aquesta mena.

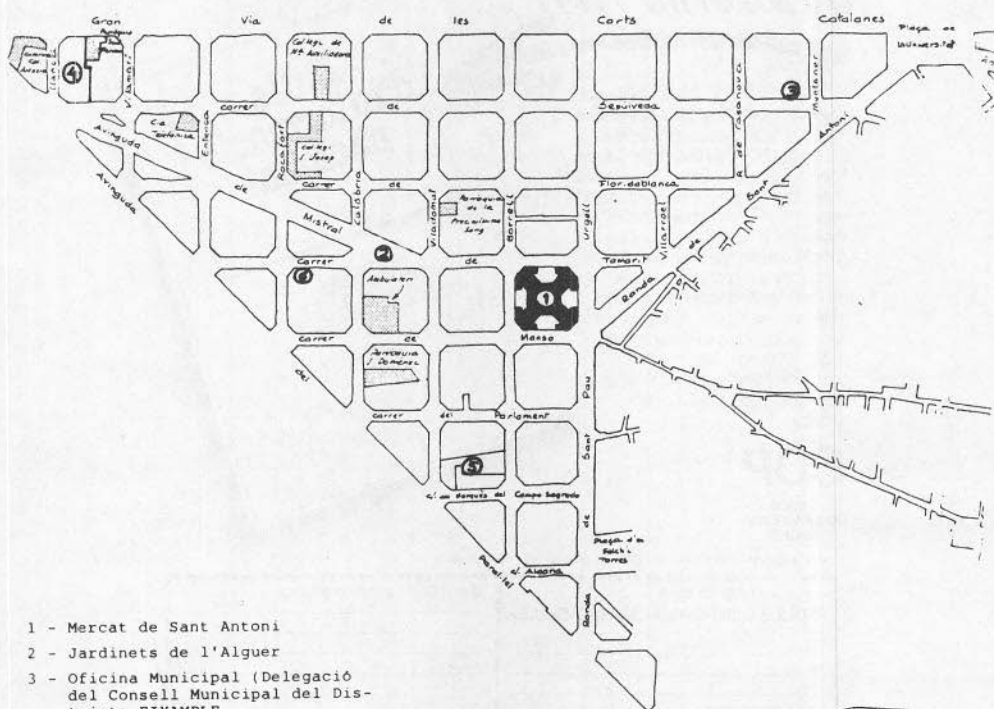
Quan va sortir de la impremta el treball fet entre tots, cada noi i noia, que reconeixia la part que havia elaborat, es «sorprengué» de la seva globalitat. En tot el procés no aconseguírem lligar prou clarament cada part amb el tot, i el resultat es va quedar només a mig

camí, entre una suma de treballs individuals i un veritable treball d'equip.

Per últim, quan s'impulsa una iniciativa d'aquesta envergadura, que exigeix un treball de mesos, és difícil no desequilibrar una mica el programa general del curs, no perdre fins i tot el fil en algun moment. Hauria calgut organitzar millor la feina dels grups i concentrar-la potser en menys temps.

Xavier Riu i Sala

El mapa del barri



- 1 - Mercat de Sant Antoni
- 2 - Jardinetes de l'Alguer
- 3 - Oficina Municipal (Delegació del Consell Municipal del Districte EIXAMPLE)
- 4 - Antic "Canòdromo"
- 5 - Cotxeres de la Companyia Municipal de Transports.
- 6 - Local de l'Associació de Veïns del barri

SI T'INTERESSA EL NACIONALISME, LES LLUITES, D'ALLIBERAMENT NACIONAL, LA SITUACIÓ POLITICA I CULTURAL DE LES NACIONALITATS OPRIMIDES, I LA NOSTRA RECONSTRUCCIÓ NACIONAL.

SUBSCRIU-TE A

«FULLS D'INFORMACIÓ NACIONAL» que és un recull de premsa, de tots aquells articles, notícies, anàlisis, reportatges i dossiers apareguts a la premsa dels Països Catalans, Euzkadi, Galiza, Estat Espanyol i internacional preten fer de documentació i informació de caire nacionalista a aquells sectors implicats en la construcció d'una alternativa nacional catalana que ens ha de permetre portar a terme la nostra reconstrucció nacional. També presenta un tractament especial envers les nacionalitats oprimides com Quebec, Escòcia, Gales, Flandes, Bretanya, Còrsega, Occitània, etc. La seva periodicitat és bimestral, de difusió restringida i per a ús exclusiu del seu destinatari.



CDP
Centre
Documentació
Política

Gran Via de les Corts Catalanes, 570, Tel. 254 97 02 - Barcelona-11

Nota: No es fa devolució. Indescomentable en cap altre banc.	Targeta de subscripció a «FULLS D'INFORMACIÓ NACIONAL»		Domiciliació a Banco o Caixa de _____ de 19__	
	Nom _____ Cognoms _____		Sr. Director _____	
	Adreça _____ Tel. _____		Banc o Caixa _____	
	Població _____ Professió _____		Sucursal _____	
	Quota, el pagament només es pot fer per domiciliació a Banc o Caixa		Distingit Senyor:	
	<input type="checkbox"/> Subscripció anual _____ 6.000 ptes		Us preguem que fins a una nova ordre feu efectiu a «CDP» amb càrrec al meu compte corrent/libreta d'estalvis.	
			Num. _____ a nom de _____	
			Els rebuts mensuals/trimestrals/semestral/anuals, que per aquest Centre us siguin presentats.	
			Condició _____	
			Signat: _____	

GRÀFIC COMUNICACIÓ

LES OVELLES (I) La xollada, tosa o esquilada

FITXA TÈCNICA: 20 diapositives en color.¹

Material que l'acompanya: Guió de la sèrie de diapositives, que inclou:
 — Introducció a l'activitat ramadera a Catalunya.
 — Bibliografia.
 — Comentari de les imatges.
 — Lèxic.

Autor: Montse Lluch i Pep Ros.

Editorial: AULA.

Any: [no consta].

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Ramaderia
 Ovelles
 Xollada o esquilada
 Indústria tèxtil
 Feines artesanals
 Aprofitament del bestiar

EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Els autors no la mencionen. El contingut, però, de les imatges —i a més si el complementen amb les de la sèrie de «Les ovelles II»— fa que pugui ser utilitzat des dels primers nivells, sempre que n'adaptem l'explicació. Aquesta adaptació és afavorida pel fet que no hi hagi banda sonora enregistrada.

La motivació concreta que ens mogui a servir-nos-en i la relació que volguem establir amb la programació dels elements configuraran les diferències a establir en l'explicació segons ens adrecem a una o altra edat.

SINOPSI

A través de les imatges de la sèrie se'ns presenta el procés seguit a la xollada de les ovelles, així com les eines utilitzades, i què se'n fa de la llana.

VALORACIÓ DEL MUNTATGE

Aspectes positius

1. Cal destacar la qualitat de les imatges i la riquesa tant pel que fa al cromatisme com a la selecció, i la varietat de plans en l'enquadrament.
2. La temàtica és prou interessant, especialment per a destinataris d'ambient urbà que desconeguin totalment aquestes feines o treballs.
3. També cal valorar positivament el lèxic de paraules tècniques que acompanya el guió, tot i que caldria incloure-hi el significat de «pega amb quitrà» (diap. 19) i «fus» (diap. 20).
4. La senzillesa en la descripció de les imatges estimula, sens dubte, a adequar al vocabulari usual dels destinataris.

Aspectes a millorar

1. Filant molt prim trobem a faltar —atès que en altres sèries d'aquest estil de la

¹ Del mateixos autors i editorial hi ha una altra sèrie que, amb el títol «Les ovelles II», tracta de la pastura, la transhumància i l'art dels pastors.

- mateixa casa hi és present— en el guió l'apartat corresponent a locucions o frases fetes que tenen el seu origen en aquesta feina.
2. La diap. 8 sembla anterior a la 7 en el temps. A més la diap. 7 no s'adiu amb el text explicatiu, ja que apareix el xai sense la immobilització.
 3. L'inici de la descripció de la diap. 19 potser caldria il·lustrar-la amb una imatge, ja que no s'aprecia el marcat fet amb pega de quitrà al qual fa esment el text.
 2. Motivar els infants a buscar fotografies d'altres productes que aprofitem de les ovelles.
 3. Treballar amb els infants la diversitat de planificació de les imatges, ja que hi ha des de la «panoràmica» (ex. diap. 19) fins el «pla de detall» (ex. diap. 13).
 4. A partir dels elements que es donen en el comentari de les imatges, i els que hagin pogut introduir en l'explicació, podem mirar d'elaborar amb els nois i noies una banda sonora, de la qual ells construeixin el guió i seleccionin els aspectes sonors i la música que els expressin.

Propostes de treball

1. Completar la sèrie amb noves diapositives —fàcils d'obtenir— que presentin el conjunt del ramat, així com de les peces d'abric en les quals l'home se serveix de la llana.
- En aquesta activitat caldrà vetllar per tal que el guió no sigui merament descriptiu de les imatges, és a dir, que les paraules no repeteixin allò que ja diu la imatge. Evidentment, per completar aquest conjunt podem tenir en compte la sèrie «Les ovelles II» que hem citat a l'apartat «Fitxa tècnica».

MANUAL DE PSICOPATOLOGÍA DEL NIÑO

J. de Ajuriaguerra i D. Marcelli

Una exposició pràctica dels problemes del desenrotllament psicoafectiu del nen. feta des dels fonaments teòrics que sostenen les bases de la clínica, i des de diferents punts de vista necessaris: semiològic, estructural, genètic i ambiental.

464 pàgines, 5 figures.

PSICOPEDAGOGÍA DEL NIÑO PSICÓTICO

J.-P. Favre i M. Midenet.

Les principals tècniques pedagògiques que hauria d'emprar un equip psicopedagògic i mèdic de cara al nen psicòtic. Exposició senzilla, didàctica i il·lustrada amb molts casos.

232 pàgines.

REHABILITACIÓN DE LA AFASIA Y TRASTORNOS ASOCIADOS

Jordi Peña Casanova i Montserrat Pérez Pamies

Aquest llibre presenta els esquemes bàsics de la clínica i la classificació de l'afàsia tant com dels trastorns que se li associen.

208 pàgines, 12 figures, 9 quadres.

Per a conèixer millor el nostre fons psicopedagògic editorial, demaneu el catàleg a:

MASSON 
 Balmes, 151
 08008 BARCELONA
 Tel. 217 99 54

LA GALERA us ofereix una nova col·lecció de llibres de làmines bàsiques, a manera d'atlas, pensats, en primer lloc, com a complement dels llibres de text en els últims cursos de l'E.G.B., per donar un coneixement elemental dels temes de Ciències Naturals: anatomia, astronomia, geologia, mineralogia, paleontologia, botànica i zoologia. El segon objectiu que pretenen és una aportació a la normalització lingüística catalana de l'ensenyament i la divulgació científica.

Per això cada llibre conté una base eminentment gràfica amb un ampli vocabulari i comentaris sobre les figures. Tots els mots de les làmines i tots els que surten en negreta dins els textos es poden trobar ordenats alfabèticament en el vocabulari del final de cada llibre. Allí van acompanyats d'una succinta definició i de la indicació de les pàgines on apareix la paraula.

Textos de Carme Solés i Albert Martínez, L.C.B.

Volums de 64 pàgs. 28 x 21 cm amb 21 làmines a tot color, més il·lustracions complementàries entre text. Glossari alfabètic. Enquadernació cartoné, plastificada.



1. EL COS HUMÀ

Làmines bàsiques d'anatomia

Organització del cos humà. Aparell locomotor. Sistema nerviós. Òrgans dels sentits. Funció de nutrició. Aparell reproductor. Vocabulari.

2. LA TERRA

Làmines bàsiques del nostre món

(Astronomia, geologia, mineralogia, paleontologia)

La terra i l'univers. Aspecte de la terra. Estructura de la terra. L'atmosfera. La hidrosfera. Geodinàmica externa. Geodinàmica interna. Els minerals. Les roques. Paleontologia. Vocabulari.

en preparació: 3. **LES PLANTES** (Làmines bàsiques de botànica)

4. **ELS ANIMALS** (Làmines bàsiques de zoologia)



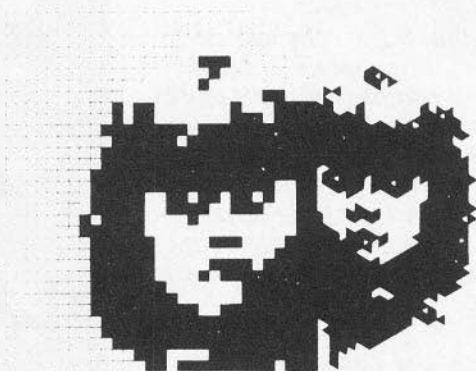
LA GALERA, S. A. EDITORIAL

Ronda del Guinardó, 38

08025 - Barcelona

infancia y aprendizaje

REVISTA TRIMESTRAL DE ESTUDIOS E INVESTIGACION



para la renovación y actualización psicopedagógica
teoría, métodos, planteamientos, programas

Con más de seis años de existencia, Infancia y Aprendizaje permite acceder al trabajo más avanzado y riguroso de la psicopedagogía actual. La inclusión de un «Tema monográfico» (los últimos: Relato y memoria de cuentos, Bilingüismo, Enseñanza de la historia..., La interacción en la escuela) por número, y una gran variedad temática a través de otros artículos, en sus 128 páginas y monografías anuales (La adquisición del lenguaje, Piaget, Nuevas perspectivas de la psicología del desarrollo de habla inglesa, Lecto-escritura...), hacen de Infancia y Aprendizaje una revista imprescindible para la consolidación de las bases teóricas e instrumentales de la renovación científica en los procesos y contenidos educativos.

No prescinda de ella y recíbala número a número.

Oferta especial para suscriptores:

Suscripción anual (números 25 al 28): 1.800 ptas., más gastos de envío (a elegir):
reembolso 320 ptas.
domiciliación bancaria 150 ptas.

Para extranjero (gastos envío incluidos): 3.000 ptas. o 20 \$.

Colección completa (24 números, de 1978 a 1983 inclusive), 5.000 ptas., más 400 ptas. de gastos de envío.

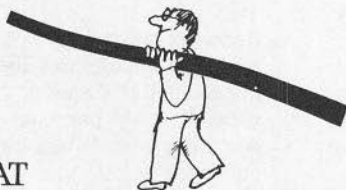
Para extranjero (gastos envío incluidos): 9.000 ptas. o 60 \$.

Suscripciones:

EDISA. López de Hoyos, 141. Madrid-2. Teléf. 415 97 12.

REDACCIÓN:

Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. Madrid-33. Teléf. 200 93 38



ASSEMBLEA DE L'ASSOCIACIÓ

El dissabte, 20 d'octubre, es celebrà als locals de l'Associació l'assemblea ordinària d'associats. S'hi van aplegar 34 associats, als quals es repartí la Memòria de l'Associació del curs 198384.

Els punts de l'ordre del dia, i els acords presos sobre cada un d'ells, són els següents:

1. *Aprovació del document «Punts de reflexió sobre la situació actual»*, que s'havia enviat als socis abans de l'Escola d'Estiu i que s'havia d'haver discutit en una assemblea a celebrar el mes de juliol, cosa que no va ser possible per problemes de correu. S'aprova, doncs, el document i es decideix que, quan es publiqui, s'hi farà constar la data de juliol de 1984.

2. *Prioritats de treball a l'Associació per a aquest curs.*

a) Reelaboració del document d'Escola Pública aprovat a l'Escola d'Estiu de 1975.

b) Estudiar la possible renovació de l'estructura de treball, tenint en compte la integració de les etapes per tal d'acollir millor els mestres que vénen, la renovació de l'Escola d'Estiu, l'ampliació de locals, tot per dinamitzar i aprofundir en el treball de l'Associació.

c) Atenció als temes de política educativa.

d) Atenció i suport als grups de treball.

e) Resposta a les demandes dels associats i d'altres.

f) Relacions amb altres MRP de Catalunya i l'Estat, institucions oficials i mitjans de comunicació.

3. *Escola Pública.*

Concretant la primera prioritat del curs, es presentà un pla per treballar-lo els mesos de desembre, gener i febrer, amb uns grans temes que es subdividiran en grups de treball. Aquests temes són:

La funció social de l'escola.

L'escola dins un nou concepte de cultura. Continguts i organització de l'Educació Bàsica.

Fer de mestre.

Administració i institucions educatives.

Es decideix que cal donar molt pes al tema «Fer de mestre», i donar llibertat a cada comissió perquè pugui subdividir-se com li sembli millor. Si algun lector de «Perspectiva Escolar» s'hi vol apuntar, que ho comuniqui a l'Associació (tel. 237 07 01), i se l'avisarà quan el tema concret es discuteixi. Hi ha una comissió de tres persones que és qui coordina el treball.

4. *Renovació de l'Escola d'Estiu.*

És important renovar l'estructura de l'Escola d'Estiu i cal fer-ho molt aviat, perquè, si no, l'organització immediata no ho permet. Amb tal fi, convocarem una reunió oberta a tots els socis per parlar del tema.

5. *Grups de treball.*

Es parla de la importància que tenen al si de l'Associació, de la dotació econòmica (condicionada al fet que la Generalitat concedeixi subvenció) i de la necessitat d'organitzar activitats més generals, de manera que els mestres que formen part d'algun grup de tre-

ball no ho facin només per l'interès concret d'una matèria, sinó per altres interessos igualment importants.

6. Es constata que les assemblees han canviat de to i de contingut, i que en aquest moment es fan discussions de fons que abans no es feien.

Fora de l'ordre del dia, s'informa sobre el decret del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, que es refereix als Centres d'Ensenyament d'Interès Públic (CEDIP), que no comentem aquí perquè ja n'ha parlat l'editorial del número 88.

regiran la futura federació dels moviments d'àmbit català.

Un altre punt va ser valorar les dues reunions que es van celebrar amb el senyor Martí Recover, director general d'Ensenyament Universitari. Vam veure els següents aspectes:

Reconeixement per part de l'Administració de la importància dels MRP.

Impossibilitat d'ajudes en forma de subvencions o de personal alliberat.

Ajuts per a activitats concretes (cursets, seminaris, etc.).

Restriccions econòmiques per al curs 84-85 pel que fa a les activitats anteriors.

Necessitat del plantejament de temes concrets i elaborats per escrit amb propostes, quan calgui parlar amb l'Administració.

Fixació d'un calendari de trobades.

Els MRP van valorar el paper que tenen en la formació permanent i en les escoles d'estiu. Es va iniciar una anàlisi, però es va decidir continuar-la en una altra reunió, que es farà a Terrassa el dia 10 de novembre.

REUNIÓ DELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

El dia 6 d'octubre, els Moviments de Renovació Pedagògica van celebrar una reunió a la Seu d'Urgell.

En aquesta reunió es va decidir un calendari per concretar i aprovar els estatuts que

PER LLEGIR

A TOTA MÀQUINA PERQUÈ SÓN LLIBRES PLENS D'AVENTURES A FI QUE ELS NENS APRENGUIN I ES DIVERTEIXIN. POTENCIANT-LOS LA IMAGINACIÓ. HI HA UNA JOGUINA MÉS CREATIVA?



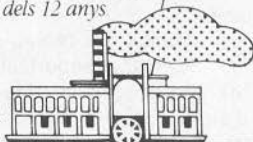
RICARDO PÉREZ ASSOCIADOS

Els llibres de la col·lecció "Vaixell de Vapor" creen l'afecció a la lectura. Són històries meravelloses, escrites per reconeguts autors de narrativa infantil, fàcils de llegir i d'entendre. Són presentats en petit format i amb il·lustracions intercalades per amenitzar la lectura.

EN QUATRE SÈRIES:

Sèrie Blanca, primers lectors - Sèrie Blava, a partir dels 7 anys - Sèrie Taronja, a partir dels 9 anys - Sèrie Vermella, a partir dels 12 anys

col·lecció
EL VAIXELL DE VAPOR



Distribuidor exclusiu: CESMA, S. A. Carrer Progrés, 482-484. BADALONA (Barcelona)

EL PROBLEMA DE L'ESCOLA DES D'UN AJUNTAMENT

Tot i que escrivim des de Castelldefels, un poble petit del cinturó de Barcelona (27.400 habitants), hem tingut prou contactes amb els Ajuntaments veïns, sobretot els de la nostra comarca, el Baix Llobregat, com per poder fer un breu viatge sobre com es viu als pobles, i als Ajuntaments dels pobles, el començament de curs. Diguem que som un «per exemple» de la problemàtica generalitzada de l'escola.

Comencem per la història

L'any 1970 va promulgar-se la Llei General d'Educació, segons la qual tots els nois i noies de 6 a 14 anys tenen el dret al mateix tipus d'educació. Des d'aquesta declaració tan bonica, no s'ha fet tot el que calia per

arribar a posar-la en pràctica d'una manera real: ni la política de construccions escolars, ni l'adequació de programes i continguts a les necessitats dels nois, ni moltes altres coses, no han estat pas massa treballades.

Abans de 1979, ens tocava «callar i creure», entre altres coses, perquè als ciutadans se'ns feia molt difícil fer arribar la nostra veu a una administració llunyana: la local, llunyana quant a interessos, objectius i llenguatge. La general, a més de tot això, també llunyana físicament.

Quan l'any 1979 van ser elegits els alcaldes i regidors, la situació de l'escola, després de nou anys de Llei d'Educació, era molt poc més bona que l'any 1970. Els Ajuntaments a partir del 79, i d'una manera especial els d'esquerres, donaren una gran importància a tot allò que abans no en tenia ni poca ni

FENT FUM

El VAPTEL DE VAPOR

Elisabeth Heck
Miquel i el dragó

El VAPTEL DE VAPOR

René Escudé
El gran llop salyatge

editorial **cruïlla**
ediciones **sm**

Oberts al futur.

gaire: l'educació, la cultura, l'atenció als joves, als grans, etc. I començaren a treballar amb il·lusió i amb empena per fer funcionar uns serveis que cobrissin les necessitats socials i culturals dels ciutadans.

Tot això creà expectatives, i benvingudes!, als ciutadans del nostre país, expectatives que varen ser correspostes en molts casos. Un dels més espectaculars, i que va reeixir, fou per exemple, en començar el curs 1979-80, quan el MEC retallà el nombre de mestres que es necessitaven. Els pobles, amb els Ajuntaments al front, es van mobilitzar i van aconseguir el que tan justament demanaven.

El 1981, es fa el traspàs de competències en matèria educativa a la Generalitat. No direm, perquè no és veritat, que no es notés un cert canvi en l'escola. Sí que direm, però, que va ser més un canvi de forma que de fons: l'administració educativa està més a prop, i et tracta molt educadament. Ja és molt. Tampoc no direm que la Generalitat en aquests gairebé quatre anys no ha fet res: ha fet, però no suficient.

Sabem, perquè ho hem patit, que les condicions de l'educació en el moment dels traspàsos eren molt deficitàries: manca d'edificis i de mestres, excessiu nombre de nens per aula, escassos recursos pedagògics, mestres mal formats...

L'esforç de la Generalitat

Ara, els edificis continuen mancants, però el que eren barracons lletjos, s'han convertit en «caracoles» boniques. Els mestres ja no manquen; s'ha de reconèixer que totes les aules en tenen, i que es concedeixen tots els que fan falta. El nombre de nens per aula ha passat de 40 o 45 a 35; si continua baixant, anirem bé. Els recursos pedagògics han augmentat i s'ha fet un esforç per posar en funcionament centres de recursos que, en molts casos, coincideixen amb els Moviments de Renovació Pedagògica, i això és bo. La formació inicial dels mestres ha millorat en general; potser la dinàmica que ha fet aquest millorament no ha estat provocada pel traspàs de competències, sinó pel moviment que hi havia ja abans, però és evident que ha millorat. La formació permanent s'ha concretat en el reciclatge de català, poc engrescador; l'ajut a

les Escoles d'Estiu ha estat considerable, perquè la Generalitat ha apreciat la seva validesa i també perquè han fet pressió amb la seva pròpia història i realitat.

Concretant-nos en les construccions, és veritat que el Departament d'Ensenyament ha comprat aules prefabricades —les «caracoles»— i les ha dotat de material, i no ha negat mestres per atendre tota la població escolar que no en tenia. I és veritat que això suposa quantitats importants de diners. Fa també els projectes de les escoles a construir: els projectes són realment ben fets i tenen en compte l'entorn per al tipus d'edificació, i no com abans, que qualsevol plànol servia per a qualsevol barri, ciutat o poble. Però també és veritat que, concretament a Castelldefels, en els darrers cinc anys no s'ha posat ni un toxco per a edificis escolars estables.

D'altra banda, la preocupació que tots els nens tinguin mestres, no ha estat tal perquè també tots els adults en tinguin, i n'ha posat ben pocs. Ajuntaments com Gavà i Sant Boi, per exemple, han contractat mestres per a adults pel seu compte, perquè les xifres pertanyents a l'any 1983 d'adults que confessen que no llegeixen ni escriuen o que només tenen dos anys d'escolaritat, són esgarrifoses: a Castelldefels, 4.100 i 6.500 respectivament, de 27.000 habitants. A Sant Joan Despí, 2.100 i 5.500, de 25.000. A Viladecans, 3.200 i 14.800, de 44.900.

Aquestes dues fotografies mostren la diferència evident



Quatre anys de pressupostos decreixents

¿Per què, ens preguntem, l'any 1981 apareixien al pressupost presentat al Parlament de Catalunya els noms de les escoles que s'havien de construir i les localitats on anaven destinades, i a partir de llavors no ha figurat als pressupostos més que el nombre global d'escoles?

El problema, pensem, és que en el camp de les inversions per a construccions, la Generalitat ha destinat cada any menys diners en xifres absolutes, mentre que cada any rebia més diner, per exemple, del fons de compensació interterritorial. ¿On són aquells diners? Segurament a les carreteres, que llueixen molt més.

L'escola Margalló, a Castelldefels, havia de funcionar en començar el curs 1982-83, segons se'ns havia dit de paraula. Ara, el curs 84-85, la Generalitat ha posat «caracoles» en el terreny on s'ha de construir no se sap quan, perquè encara no entra dins els pressupostos. ¿Fins quan aniran posant «caracoles»? ¿Fins que ja no calgui tirar endavant el preciós projecte que ens varen ensenyar l'estiu del 83?... I mentrestant, l'escola Margalló ocupa majoritàriament locals que l'Ajuntament ha habitat i comprat per a això, i que disten, l'un de l'altre, de 5 a 6 quilòmetres. ¿Com pot tenir qualitat pedagògica una escola així? Doncs, encara que ens sorprengui, en té. Gràcies a qui? Als mestres i a la seva bona voluntat.

L'escola Margalló no és al pressupost. Però l'Institut, «caracola» sobre «caracola», ja estava adjudicat a una constructora. I la constructora es retira, el deixa córrer. Diuen les males llengües que per por —fonamentada— de no cobrar fins qui sap quan. Ens diuen que en un mes i mig, aproximadament, faran una adjudicació directa. N'han passat tres, i estem com abans. Però ara sabem que la construcció de l'Institut —que si estava adjudicat vol dir que tenia pressupost— depèn (cosa rara!) del fet que arribin els diners del Fons de Compensació Interterritorial! És a dir, que si no fan l'Institut, la culpa serà de Madrid!

Pel que fa a Formació Professional, després de molta discussió, el curs 1979-80 va funcionar en aules habilitades. I encara està igual. Aquesta no té ni tan sols «caracoles» de la Generalitat.

Mentrestant, el personal del Departament d'Ensenyament, inspectors, caps de servei, etcètera estan desbordats per les urgències i tenen uns pressupostos mínims, amb els quals és impossible cobrir les necessitats.

2.400 aules habilitades a Catalunya

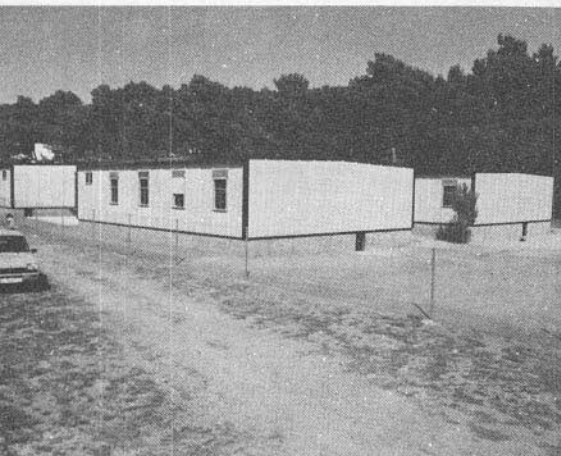
La majoria d'elles al cinturó de Barcelona. El Prat passa de cent. Cornellà s'hi acosta força. Viladecans en té 85. Sant Joan Despí i Castelldefels tenen els percentatges més alts: 40 aules habilitades cada poble (al voltant de 25.000 habitants cada un). En totes dues poblacions tot l'Ensenyament Mitjà públic està en aules habilitades. Xifres semblants a aquestes del Baix Llobregat, les trobem també a Santa Coloma de Gramenet, Premià de Mar, etc.

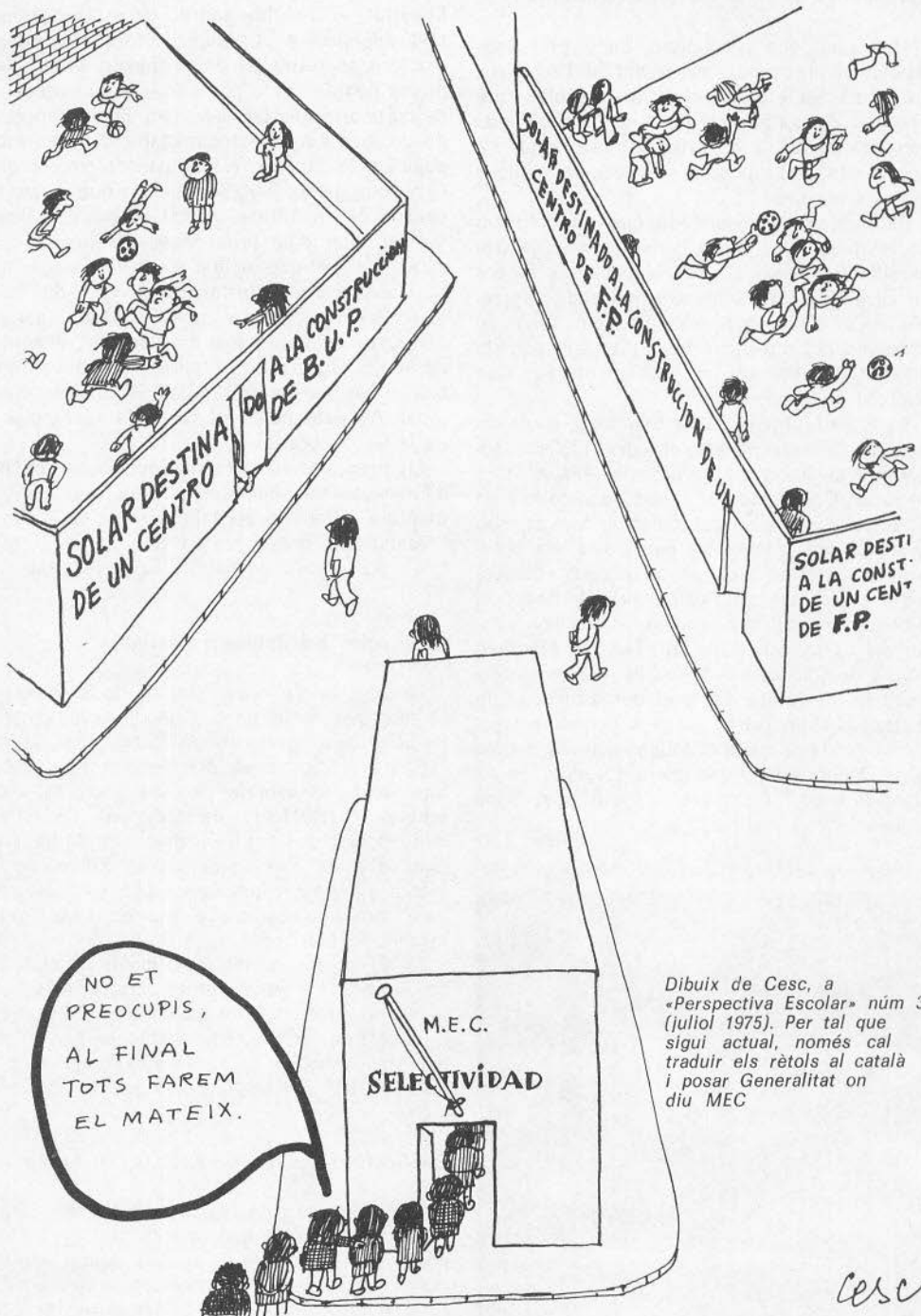
2.400 «aules», o més aviat locals de classe, un per grup de nens. Perquè naturalment, els locals no poden ser per a biblioteca, laboratori o taller, tutories, gimnàs, menjadors. Les aules habilitades no tenen res d'això; algunes no tenen ni tan sols espai per jugar.

Els Ajuntaments, quatre anys tapant forats

Una petita part de les aules habilitades són les «caracoles» de què ja hem parlat. Les ha posat la Generalitat, i li han costat molts duros, sí. Però els fonaments i la infraestructura —llum aigua— els ha hagut de fer l'A-

entre un «barracón» de 1975 i una «caracola» de 1984





juntament, i també li han costat molts duros —duros que havia d'haver gastat en altres coses, competència de l'Ajuntament.

L'altra gran part d'aules habilitades són els locals que l'Ajuntament ha anat esgarrapant: masies, edificis històrics, pisos i locals comercials comprats o llogats. A Viladecans, per exemple, hi ha 40 aules en baixos or ginàriament destinats a locals comercials. És fàcil endevinar les condicions d'espai, llum, serveis, etc.

Però els Ajuntaments democràtics, dintre la política de promoció socio-cultural de què parlàvem al començament, no poden deixar els nens al carrer, sinó que han de tenir-los en locals dignes i, si això no és possible, locals com sigui. Juntament amb això, és necessari un mínim de qualitat pedagògica, de recursos per educar de debò. I si no ho fa el govern de la Generalitat, que és a qui correspon, ho fa l'Ajuntament. Amb aquesta regla de tres s'han contractat mestres d'adults a alguns pobles, com ja hem comentat. Concretament a Castelldefels s'ha cedit el terreny on ha d'anar l'Institut (l'Ajuntament només ha de cedir terrenys per als centres d'educació obligatoris, diu la llei), s'han contractat professors d'educació física per a les escoles, s'ha contractat un mestre perquè tingui cura del Centre de Recursos, on la Generalitat hi ha posat material, però no cap persona.

També l'Ajuntament de Castelldefels, com trenta-tres Ajuntaments més a Catalunya, té un equip psicopedagògic municipal, per tal de fer una tasca de prevenció i ajut a l'escola. Doncs bé, la Generalitat no solament fa mala cara davant els equips psicopedagògics municipals, sinó que, a més, ha tret recentment una ordre, per la qual aquests equips, o s'han d'homologar (que parlant clar vol dir passar a dependre de la Generalitat, pagant l'Ajuntament) o hauran de demanar permís cada any per entrar a les escoles.

Any rera any, els Ajuntaments hem tapat forats, però fins i tot físicament: escoles enfangades, sense voreres ni tanques, escoles amb poc corrent elèctric, lampisteria dolenta, calefacció inexistent, assaltades durant la nit...

Destinades a tot això, alguns Ajuntaments han fet despeses impressionants, a més del manteniment normal de l'escola, més el conserge les reparacions. De 1980 a 1983, l'A-

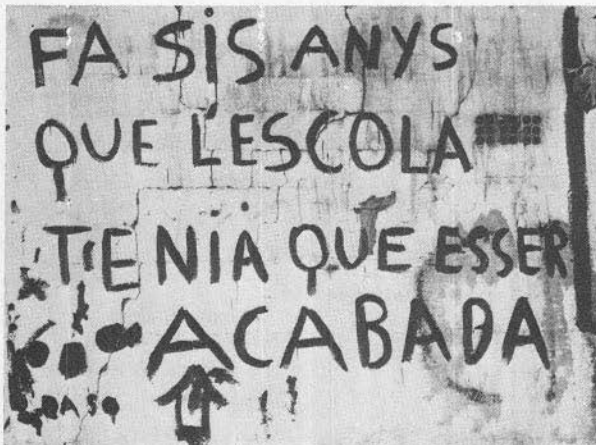
juntament de Viladecans ha gastat en escoles 112 milions de pessetes, dels quals la Generalitat n'hi ha reintegrat 1.000.000. En el mateix període, l'Ajuntament de Castelldefels ha gastat 75 milions i ha recuperat 750.000 ptes. Si ho arribem a saber, ens fem l'escola!

Totes les despeses destinades a educació que hem fet els Ajuntaments en aquells aspectes que no són competència municipal, s'han deixat de destinar a aspectes que sí que ho són. I això és greu, tant perquè es deixen de fer coses, com perquè aquestes que es fan substitutoriament el poble les paga dues vegades.

Després de quatre anys de tapar forats, a la majoria dels Ajuntaments, sobretot si són petits com el nostre, ja no ens queda més «massilla» per continuar-ne tapant. No tenim ni locals que sobrin, ni diners per comprar-ne ni llogar-ne més ni —segurament— per fer plataformes on col·locar les «caracoles». Ja no és que no es vulgui fer, sinó que no es pot. I concretament Castelldefels és dels pocs pobles que creixen en població, perquè hi ha molta gent que hi ve a viure. Al ritme que anem ara, hem calculat que la població escolar creixerà encara durant quatre anys més.

En una conversa que vam tenir amb el cap dels Serveis Territorials, vam explicar-li aquests problemes i vam intentar planificar al llarg de tres cursos les construccions que necessitem: per al 85-86, l'Institut hauria d'estar construït. Això ens permetria d'utilitzar com

Fotografia apareguda a «Perspectiva Escolar»
núm. 24 (abril 1978), i de rablosa actualitat



a escola les «caracoles» actuals de l'Institut. El curs 86-87, si està feta l'escola Margalló (ja hem dit que havia d'estrenar-se el curs 82-83), es podran utilitzar algunes de les aules que ara té habilitades per a una altra habilitació d'una escola més que es necessitarà a causa de l'augment de la població. Si el 87-88 està feta l'Escola de Formació Professional (o unificats els Ensenyaments Mitjans i preses les mesures de construcció *ad hoc*), creiem que tindrem el problema solucionat, fins a la construcció de la nova escola.

No es pot pas dir que ens «passem» demanant, però de moment, l'Institut no s'ha començat i, per tant, no estarà pel 85-86. Ja veurem què fem amb els alumnes de 8è que enguany acabaran l'EGB...

Tot aquest maremàgnum fa que els pares dels nois i noies no estiguin contents i es queixin. I es queixin a l'Ajuntament, que és qui més a prop tenen: que s'ha pressionat poc; que si s'han fet obres en d'altres pobles i al nostre no, és perquè els altres s'han espavilat més, etc. Tot això provoca també muntanyes de feina, de gestions —generalment inútils—, de converses amb pares i mestres, reunions i més trobades que, en pobles petits com el nostre, amb pocs recursos humans i materials, fan anar molt malament la marxa que hauria de ser normal de la Regidoria, que oficialment té molt poques competències en educació. Si tots els esforços que es dediquen a anar al darrere del que el govern de la Generalitat ha de fer i no fa, a tapar forats que no hauríem de tapar, es poguessin dedicar a donar suport als mestres i a les escoles d'una manera més àmplia encara, tots hi sortiríem guanyant.

De vegades, els arbres no deixen veure el bosc. En aquest cas, el fet d'haver de vetllar pel bosc, no ens deixa tenir cura dels arbres.

Ernesto Baquer
Maria Josep Udina
Regidors d'Educació i Cultura
de Castelldefels



COLLECCIÓ TIRES DE CÒMIC



EL PRÍNCIP VALENT
Harold Foster

Edat: A partir de 11 anys i adults

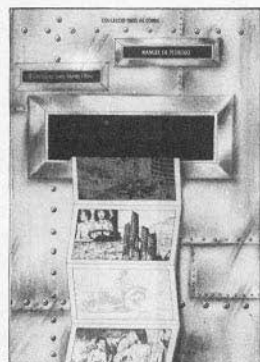


LES CIVILITZACIONS SÓN MORTALS

Adaptació al còmic del relat de Manuel de Pedrolo

Il·lustracions: Agustí Feliu

Edat: A partir de 14 anys i adults



MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN (I)

Adaptació al còmic de la novel·la de M. de Pedrolo

Edat: A partir de 9 anys



Llibres per a infants i adolescents.

Biblioteca Tretzevets

Enciclopèdia de preguntes i respostes.
1.200 ptes.

Jugar, riure, crear.
1.200 ptes.

Saber. 1001 preguntes i respostes.
1.200 ptes.

Col·lecció La Xarxa

Una autèntica biblioteca per als infants i els adolescents, que conté novel·les, llibres de contes, traduccions de clàssics, llibres «de text», cançons, teatre, etc.

75 volums publicats.
425 ptes. cada volum.

El Món del saber

Enciclopèdia temàtica per a tota la família.
14 volums publicats.
1.400 ptes. cada volum.

Col·lecció Pau i Pepa

Llibres de cartó per a nens que encara no saben llegir, pensats i realitzats per Marta Balaguer i Montserrat Ginesta.
6 volums publicats.
465 ptes. cada volum.

Col·lecció L'home i la Terra

L'extraordinària aventura de Félix Rodríguez de la Fuente, explicada per ell mateix i il·lustrada a tot color.
5 volums publicats.
700 ptes. cada volum.

Col·lecció Les arrels, l'aventura i la història.

La història de Catalunya explicada als adolescents en forma novel·lada, amb un estil àgil i suggestiu, per Oriol Vergès.
4 volums publicats.
400 ptes. cada volum.

Col·lecció Llibre de Motxilla

Una col·lecció destinada als excursionistes de Catalunya, molts volums de la qual faran un bon servei als adolescents.
26 volums publicats.
350 ptes. cada volum.

Llibres del Sol i de la Lluna

Col·lecció il·lustrada pels millors dibuixants amb textos per a infants —que poden ésser utilitzats a l'escola i a casa—, clàssics o actuals.
27 volums publicats.
550 ptes. cada volum.

Col·lecció L'ocell de paper

Còmics (**L'Abella Maia**) i llibres molt il·lustrats (**El viatge prodigiós d'en Ferran Pinyol** per Robert Saladrigas; **Els tres cavallers del Segre**, de Josep Albanell), etc.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluç, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona



LOLA ANGLADA

El dia 12 de setembre d'enguany va morir Lola Anglada i Sarriera, dibuixant i escriptora, especialment de llibres infantils. Fa poc més d'un any que va tenir la gentilesa de cedir a «Perspectiva Escolar» un dels seus dibuixos per a la coberta del núm. 73, Catalunya a l'escola. Literatura infantil (març 1983), a més d'escriure per al mateix número, i per iniciativa pròpia, una nota autògrafa d'exaltació de Catalunya i dels seus mestres.

Ara, tot evocant la seva vida i la seva obra, reproduïm en aquest número aquests apreciats records que de la seva persona conserva «Perspectiva Escolar».

Catalunya és sortosa, podem dir que el bon Déu en crear el món va fer, de Catalunya, l'Obra Mestra. car el Mar la bena, l'emparan les muntanyes, la perfumen les flors silvestres dels boscos exuberants. I el celatge hi ajuda, el blau-turquesa on hi brillen les estrelles ben despertes, i el Sol hi riu a pler; i també les tamburinaoles de tempestes turbulents llamps i trons a protecció celestial o acords aspres de timbals i platets. I per a completar aquesta magnificència de deïcositat, Catalunya no manca de fills dignes que són un complement per fer-ne un poble el primer de tots. I com les flors que perfumen els boscos de Catalunya, els fills predilectes llurs, pedagogs, mestres, i sers de valua, lluiten, estudien i treballen per la cultura nostra, per tal de fer, de Catalunya, un país digne de grans homes; Catalunya lliure i gran.

Lola Anglada

I SARRIERA

El dia 12 del passat mes de setembre morí a Tiana, on de petita passava llargues temporades i on havia viscut sempre des dels primers anys de la postguerra, Lola Anglada i Sarriera. Diaris i revistes d'actualitat s'han ocupat prou aquests dies de la dibuixant i narradora, que arribà a esdevenir un dels autors més representatius de la literatura infantil de la pre-guerra.

Nascuda a Barcelona a darreries de segle, va començar a col·laborar de molt joveneta en revistes com «En Patufet». Des de 1917, il·lustra diversos llibres de les esplèndides Col·leccions d'Editorial Muntanyola, com *Contes i apòlegs de tots els països* (1918) de Josep Carner, entre d'altres. L'any 1920 apareix el primer llibre escrit i dibuixat per ella, *Els Contes del Paradís* d'Editorial Catalana.

Obté un gran èxit, tant de públic com de crítica, amb *En Peret* (1928) el noieta de masia —la masia i el paisatge del Maresme que figuren tan sovint en els seus dibuixos— acompanyat del seu gos Tom i de tot de bestioles, plantes, verdures, flors... La fantasia de Lola Anglada arrenca sempre d'un món real i familiar als nens i nenes del nostre país i, alhora, el seu realisme és sempre idealitzat d'acord amb la mentalitat noucentista de la qual és continuadora. D'estil semblant a *En Peret*, són *Marguerida* (1928), *Monsenyor Llargaix* (1929) i *Narcís* (1930).

Els llibres de Lola Anglada, i sobretot *En Peret*, susciten nombroses crítiques i comentaris en diaris i revistes de l'època com «La Revista», «La Revista de Catalunya», «La Paraula Cristiana», «La Publicitat», «La Veu de Catalunya» o «La Nau», de crítics i pedagogs com Josep Lleonart, Domènec Guansé, Joan Sacs (Feliu Elias), Artur Martorell i Alexandre Galí, entre d'altres. Col·laborava també amb les editorials Hachette i Nathan de París i a les revistes infantils catalanes de l'època: «La Mainada» (1921-1923), «Virolet» (1922-



1930), «La Rondalla del Dijous» (2a. etapa, 1924), «La Nuri» (1925), «Jordi» (1928)...

En *El més petit de tots* (1938), editat pel Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya, recrea escenes de la rera guerra —de la guerra i de la revolució— i acaba imaginant i descrivint el dia del triomf final...

Després del silenci de la immediata postguerra, el 1947 apareix una nova edició dels *Contes d'Argent* amb el títol de *Contes meravellosos* (1947), i el 1960 la narració *Martinet*, menys reeixida que les anteriors.

A més de la seva obra infantil és autora de *La Barcelona dels nostres avis* (1949), *La meva casa i el meu jardí* (1958) i *Les meves nines* (1983).

Amb Lola Anglada desapareix un dels darrers representats del món ja mític de la preguerra, amb el seu entusiasme, les seves realitzacions i les seves esperances... un món al qual Lola Anglada va restar sempre fidel.

Teresa Rovira

EDICIONES ALTEA

PREMIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL A LA MEJOR LABOR EDITORIAL

Príncipe de Vergara, 84. Teléfs. (91) 262 53 00/07
28006 MADRID

DISTRIBUYE ITACA, S. A.

López de Hoyos, 141. Teléf. 416 66 00 (14 líneas)
28002 MADRID

Avda. Manuel Fernández s/n. Teléf. (93) 381 73 11
San Adrià del Besòs BARCELONA

NOVEDADES
NAVIDAD '84



LIBROS DE BOLSILLO PARA TODAS LAS EDADES

86. **UNA ISLA EN EL PAPEL**
Annie-Franck Saumont/Wilhelm Schlore
87. **AHORA NO, FERNANDO**
David McKee
88. **LA MUÑECA DE CATALINA**
Elizabeth Winthrop/Marylin Hafner
89. **LOS APUROS DE PAPA NOEL**
Steven Kroll/Tomé de Paola
90. **TOPOLIN ATRAPA UNA LIEBRE**
Janosch
91. **LA VISITA**
Helme Heine
92. **EL DESPERTADOR**
Helme Heine
93. **RODOLFO Y EL CUMPLEAÑOS DE SUSHI**
Tony Ross
94. **RODOLFO Y LA BESTIA MONSTRUOSA**
Tony Ross
95. **RODOLFO Y LAS RATAS DE AGUA**
Tony Ross
96. **SOY UNA GOTTA**
Pacheco-J. L. García Sánchez/A. Balzola
97. **SOY UN NIÑO**
García Sánchez-M. A. Pacheco/A. Balzola
98. **EL PUEBLO QUE SE QUEDO SIN NIÑOS**
Pacheco-J. L. García Sánchez/K. Schubert
99. **LA NIÑA INVISIBLE**
García Sánchez-M. A. Pacheco/U. Wensell
100. **EL VIAJE DE NUNCA ACABAR**
Pacheco-J. L. García Sánchez/U. Wensell



benjamin
Hasta los 8 años

16. **RESPUESTAS TONTAS A PREGUNTAS IDIOTAS**
Pef
17. **LA MUJER ARDILLA**
P. Pearce-W. Geldart
18. **¡ES EL COLMO!**
Claude Roy/Alain Le Foll
19. **PAPA ES UN OGRRO**
Marie Farré/Amato Soro
20. **LA CERDA Y LA SERPIENTE**
John Jilet/Susan Yard Harris

21. **¡QUE MIEDO!**
Shirley Hughes
22. **EL HOMBRE QUE PLANTABA ARBOLES**
Jean Giono/Willi Glasauer
23. **LA VENGANZA DEL GATO MICIFUZ**
Ronssiv/Sabatier
24. **LA RANA DEL TINTERO**
Béatrix Beck/Jean Clavier
25. **ANIMALES MUY SAGACES**
Claude Roy/George Lemoine
26. **MI PROFESOR ES EL YETI**
Marie Farré/Amato Soro
27. **LA TELE DE ESTEBAN**
Susie Morgenstern/Pef
28. **LA TRAVESIA DEL ATLANTICO A REMO**
Jean-François Lagunome
29. **EL REY QUE NO CREA EN LOS CUENTOS DE HADAS**
Marie-Raymond Farré/Serge Bloch
30. **EL ABUELO DE ELISA**
Linda Peavy/Ronald Himler



mascota

A partir de los 8 años



SERIE "CLÁSICOS Y AVENTURAS"

40. **UNA INVERNADA EN LOS HIELOS**
Julio Verne
41. **ALADINO O LA LAMPARA MARAVILLOSA**
42. **EL DINAMITERO**
Robert L. Stevenson
43. **LA JORNADA DE UN PERIODISTA AMERICANO EN EL AÑO 2889**
Julio Verne
44. **EL NIÑO DE HIROSHIMA**
Isoko e Ichiro Hatano
45. **LOS CLIENTES DEL "BUEN FERRO AMARILLO"**
Pierre Mac Orlan
46. **EL NIÑO QUE DECIA CUALQUIER COSA**
André Dhôtel
47. **LA CASA QUE ECHO A VOLAR**
Claude Roy
48. **EL PEQUEÑO LORD FAUNTLEROY**
Frances H. Burnett

SERIE "ENIGMAS"

34. **EL AUTENTICO MR. DRAKE**
(El Triángulo de Plata)
Edgar Wallace
49. **EL HECHICERO DE LA MONTAÑA DE FUEGO**
Steve Jackson/Ian Livingstone
50. **LA CIUDADELA DEL CAOS**
Steve Jackson
51. **LA CASA DE LOS 99 ESPIRITUS**
Wolfgang Ecke
52. **EL GRANUJA DE LA ARMONICA**
Wolfgang Ecke
53. **LA DAMA DEL BRASIL**
(El Triángulo de Plata)
Edgar Wallace
54. **EL MUERTO DEL PARQUE**
(El Triángulo de Plata)
Edgar Wallace
55. **EL HOMBRE QUE MURIO DOS VECES**
(El Triángulo de Plata)
Edgar Wallace
56. **LOS JARRONES TURCOS**
(El Triángulo de Plata)
Edgar Wallace

SERIE "LEYENDAS"

57. **EL HONESTO DEPENDIENTE CHANG**
(Cuentos chinos)
60. **LEYENDA DEL ASTROLOGO ARABE**
(Cuentos de la Alhambra)
Washington Irving
61. **EL BELLO DESCONOCIDO**
(Cuentos de la Edad Media)
62. **BLIGGER EL AZOTE**
(Leyendas del Rai)
Victor Hugo

CIENCIA-FICCION

57. **LOS PIRATAS DE LA MENTE**
Patricia Miles
58. **SEÑALES DE OTRO MUNDO**
Mónica Hughes



junior

A partir de los 11 años

Solicita CATALOGO GENERAL

EL PROCÉS D'INTEGRACIÓ DE LES ESCOLES DEL CEPEPC

Les escoles del CEPEPC, malgrat haver estat fins ara privades, han demanat la integració a la xarxa pública catalana des de 1979, per l'esperit de renovació pedagògica que les ha inspirat des del seu naixement i pels objectius de servei públic que han volgut acomplir. Per això, s'han acollit ara formalment a la Llei d'Integració d'Escoles Privades a la xarxa pública que va aprovar el Parlament de Catalunya el juny del 1983.

La integració de les escoles del CEPEPC a la xarxa pública, a més de complir la voluntat d'aquestes mateixes escoles d'una funció pública d'ensenyament de qualitat dins l'àmbit de l'escola catalana, pot suposar, a Catalunya, una distribució escolar diferent, a favor de l'escola pública en català.

Amb tot, sembla que hi ha alguns obstacles per dur a terme d'una forma ràpida i satisfactòria el procés d'integració: un d'ells és la limitació actual a l'augment de mestres de l'ensenyament públic, obstacle que sembla que es podria obviar amb un canvi de partides dels pressupostos, és a dir, donant la baixa, a la partida de subvencions, als imports corresponents a les unitats que s'integrin a l'escola pública, i passar-los a la partida de personal.

Un altre seria la reticència d'alguns ajuntaments a reconèixer a aquestes escoles la funció històrica i actual renovadora dintre l'esperit d'escola pública catalana.

L'aplicació de la Llei d'Integració d'Escoles Privades a la xarxa pública i el procés d'integració de les escoles ha de ser el resultat d'acords entre el Departament d'Ensenyament i els respectius Ajuntaments, a més, com és lògic, dels actuals titulars de cada escola. El mateix Parlament també hi té la seva funció pròpia de seguiment i control de l'actuació del

Consell Executiu, a més de les decisions legislatives necessàries.

Per això, «Perspectiva Escolar», amb l'objectiu de conèixer el seu punt de vista, el mes de juliol d'enguany, ha adreçat a Maria Rúbies del Grup Parlamentari de CiU, Marta Mata del Grup Socialista i Eulàlia Vintró del Grup Parlamentari del PSUC, el qüestionari següent:

1. *¿Com valoreu la vigència del procés i en quin termini de temps considereu que s'hauria de dur a terme?*
2. *¿De quina manera penseu que el Govern de la Generalitat ha de negociar el canvi de partides pressupostàries i el corresponent contingut addicional de mestres, amb el Govern de l'Estat?*
3. *¿Com considereu la reticència que existeix en alguns Ajuntaments respecte a aquestes escoles, a les quals no reconeixen una funció històrica renovadora dins un esperit d'escola pública?
¿Quina creieu que hauria de ser la posició dels Ajuntaments en aquest afer?*
4. *¿Quin paper penseu exercir-hi com a força política, i en la mesura que inclosos en cadascun d'aquests àmbits institucionals?*

RESPOSTES AL QÜESTIONARI

Maria Rúbies

1. Valoro positivament el fet que el Parlament de Catalunya hagi promulgat una llei que faci possible el pas d'algunes escoles de

l'anomenat sector privat al sector d'escoles públiques de la Generalitat.

Hi ha uns terminis previstos a la mateixa llei que cal respectar, però penso que la pregunta no es refereix a això, sinó que més aviat va dirigida a partir de quan considero que hi haurà les condicions favorables i necessàries a fi que, un cop endegat el procés pel Departament d'Ensenyament i fetes les sollicituds d'integració per les escoles interessades que reuneixen les condicions imposades per dita llei, es pugui fer el camí cap a la integració.

Crec que això depèn de la «voluntat política» que en darrer terme es tradueix en una «voluntat econòmica» dels poders públics més directament responsables que la integració es dugui a terme.

I per parlar clar i net, això depèn del Ministeri d'Educació de Madrid i dels qui a l'Estat governen les finances públiques. Aquestes «variables econòmiques», les controlen des del Centre. M'explicaré; al meu criteri és indispensable:

a) Incrementar el capítol I (despeses de personal) amb el nombre de professors d'EB

necessaris per passar tots els centres que ho han demanat i reuneixen les condicions, a públics. Suposar una disminució dels professors que ja són necessaris per al bon funcionament del sector públic català d'ensenyament ara.

b) Incrementar les partides pressupostàries del capítol II (despeses de funcionament) per al funcionament d'aquests nous «centres públics».

c) Incrementar el capítol d'inversions públiques, a fi que el Departament d'Ensenyament pugui fer front a les noves inversions que suposa el fet d'incorporar noves escoles (les caldrà comprar, etc.), cal que la política del Ministeri canviï de signe i, a més a més, molt quantitativament: en aquest apartat segons informacions rebudes s'ha passat de 5.300 milions a 3.500 milions, si tenim en compte els pressupostos de la Generalitat del 1983 i el que serà el 1984 pel Departament d'Ensenyament! i aquesta justa disminució ve imposada pels recursos que ens arriben (pressupostos de l'Estat i Fons de Compensació).

El termini serà més curt o més llarg segons quina sigui la «incomprensió econòmica»

MIRA, UNA G

A MB ELLA ELS NENS
APRENEN ENCISATS
I SUPERDIVERTITS.
APRENEN JUGANT. AMB
LA MATEIXA ALEGRIA QUE
SI LLEGISSIN UN
CONTE.



RICARDO PÉREZ ASSOLADOS

col·lecció **la girafa sàvia**

La col·lecció "La Girafa Sàvia" es compon de llibres que ajuden els més petits.

Converteixen l'aprenentatge de les primeres coses bàsiques —els colors, el rellotge, els números, etc.— en un veritable joc de nens.

SÈRIE DE TÍTOLS:

Les cries i les seves mares - Aprenç a llegir el rellotge - Associa les imatges a les paraules - Dibuixos dels meus animals - Endevinalles - Formes i colors - On són? - Jo compto amb els animals.

del tema per part dels responsables competents del Govern Central.

La meua resposta seria una altra si tinguéssim competència exclusiva en matèria d'ensenyament i no haguéssim de negociar any rera any —i tard— els famosos «cupos» (enguany encara no se sap, al moment d'escriure aquestes ratlles, quants mestres públics hi haurà el proper curs a Catalunya!), i també fos una altra la nostra autonomia financera i no estiguéssim sempre pendents de quins increments negatius o positius hi haurà per fer front a les necessitats.

2. El Govern de la Generalitat, al meu parer, ha de negociar i tenir èxit en la negociació, però cal considerar que no només depèn d'una de les parts negociadores, sobretot quan la «raó», més ben dit les «raons econòmiques», les controla l'altra, i aquesta no és precisament el Govern de la Generalitat —què més voldríem— sinó el Govern Central.

Per no repetir, la negociació ha d'anar en el sentit que he explicat abans (resposta a la pregunta 1 segons els conceptes a, b i c).

Al meu parer no s'ha de negociar amb Madrid cap canvi de partida pressupostària que

es refereixi al pressupost de la Generalitat; és el Parlament de Catalunya qui, fent una llei pròpia, pot autoritzar al Govern de la Generalitat el canvi de partides pressupostàries, però aquest no és el cas.

Li cal a la Generalitat, per poder fer els seus pressupostos, recursos addicionals al capítol I («cupo» suficient per poder donar a tots els mestres que passin el «número» de funcionari, encara que sigui interí, fins a haver fet les oposicions), al capítol II, després de funcionament dels «nous centres públics», i al capítol d'inversions. El que haurà de fer el Govern de la Generalitat és donar de baixa les aules fins ara subvencionades d'aquests centres en el moment que passin a públics —dins del capítol IV— (evidentment el Govern de l'Estat en fer els pressupostos pot destinar diners del capítol IV al capítol I, això és el seu problema).

Els recursos que arriben pel capítol IV, subvencions, escoles-llar, són «finalistes» i només es poden aplicar als conceptes que han estat pressupostats, arriben per trimestres vençuts i foren del tot insuficients per finançar els mateixos centres per als quals arriben, si aquests fossin públics.

Què en penseu de...

IRAFEA SÀVIA



editorial Cruïlla
ediciones **sim**



Oberts al futur.

3. Jo no sóc qui per jutjar les actituds dels Ajuntaments.

Penso, però, que els Ajuntaments ja reconeixen a aquestes escoles la seva tasca, però la visió dels Ajuntaments és també condicionada per la migradesa dels recursos que destinen a l'ensenyament, pel paper que tenen els Ajuntaments respecte a les escoles.

Manca de pressupost, manca de poder de «gestió» i també de vegades manca de recursos humans per afrontar aquesta integració. A més a més, cal no oblidar una «variable» que molt sovint juga en la política municipal d'ensenyament, que és la preocupació per l'escolarització i amb aquesta integració d'escoles privades a públiques no és augmentada la capacitat d'escolarització.

Crec que els Ajuntaments haurien de poder tenir una més alta participació en els percentatges que surten dels pressupostos de l'Estat a fi de poder fer front a les despeses que els suposarà tenir més centres públics al seu municipi.

També cal que considerin que augmentaran el patrimoni amb aquests nous centres i, a més, que podran augmentar les ofertes d'escoles públiques als ciutadans, i això també és molt diferent.

4. El paper de demanar més recursos econòmics per a l'ensenyament a Catalunya, que es tradueixin amb més recursos humans i nous centres que puguin donar resposta a les necessitats del sector públic i també demanar les condicions perquè en aquests centres s'hi pugui anar donant i progressivament una educació i ensenyament cada cop millor i d'acord amb les exigències del nostre temps.

Demanar la col·laboració i participació de tots els sectors socials, ciutadans, pares, mestres, Ajuntament i Administracions en tots els nivells de responsabilitats per buscar solucions a aquest problema.

Marta Mata

1. A desgrat d'una tirallonga de declaracions d'intencions i de la fraseologia del preàmbul, l'aprovació de la llei anomenada del CEPEPC va ser feta tard, passats tres anys del començament del primer mandat Pujol, amb una actitud de reticència i de retallada per part del govern de la Generalitat, i encara sota pressions de l'opinió pública i

el Parlament. És comprensible tot això en un govern que no ha fet seva una política d'escola pública.

El projecte de llei no reflectia, doncs, una voluntat política franca i va ser molt difícil millorar-la al Parlament, encara que alguna cosa es va fer en qüestió de detalls d'Administració, no de finançament. Així per exemple, la llei es discutí al costat dels pressupostos del 83 on el Consell Executiu dedicava a la integració d'aquests centres cinquanta milions mentre augmentava en més de tres-cents milions la subvenció a l'escola privada, per decisió pròpia.

Aquest retard i reticència política inicial s'ha perpetuat en l'aplicació de la llei. La convocatòria prevista sortí un mes després del que calia; el temps d'estudi de la documentació s'allargassà i donà lloc a comentaris desagradables per part de la Conselleria sobre la qualitat dels expedients presentats. S'intuïa, també, un cert desig de no prendre decisions abans de les eleccions d'abril.

Passades i guanyades les eleccions per la mateixa coalició de CiU, les causes del retard a publicar la llista d'escoles admeses i el calendari d'integració començaren a endosar-se al govern central... còmode culpable de totes les desventures de la Generalitat. Val a dir que llegint les informacions, el tema de la llei del CEPEPC no apareix fins un any després de la seva aprovació en l'agenda de les negociacions continuades Conselleria-Ministeri. Curiosament un projecte de llei que era una acció a favor de l'escola pública i que podia ser tractat amb un govern favorable, ha estat tractat com una rêmora administrativa d'una llei no volguda: ¿Quants mestres i quants milions ens donareu de més per donar compliment a aquest incordi de llei?

Quan ha resultat que la resposta del Govern central no ha estat tan dolenta com es proclamava, més places de mestres concedides i possibilitat d'augmentar el nombre de funcionaris a càrrec de la Generalitat, llavors s'han publicat dues llistes, l'una alegal i l'altra mesquina. Llista de les escoles en principi admeses a l'operació d'integració... però sense el calendari previst en la llei. Llista de les escoles a integrar aquest any, tres que ja ho eren provisionalment i una sola a integrar de nou. No es pot fer pas una valoració positiva del procés i encara menys si es considera que l'augment de les subvencions esmentat

Una gran
novedat

Ronja, la filla del bandoler

per Astrid
Lindgren

*Traducció de Jordi Jané
Il·lustracions d'Illon Wikland*



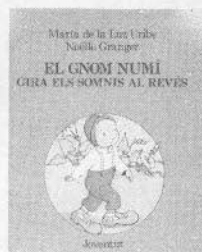
Per la força dels seus personatges, per les perfectes evocacions de l'ambient i per les emocions que desperta en el lector, podem considerar aquesta obra com la novel·la més extraordinària de la famosa autora sueca.

Format: 22x16 cm. 224 pàgs. Cartoné.

LLIBRES PER ALS MÉS PETITS LES AVENTURES DEL GNOM NUMÍ per M^a de la Luz Uribe - Noëlle Granger

El Gnom Numí i els seus amics els gnoms i els animals del bosc passen divertides aventures en el Gran Bosc Verd.

Format 12x14 cm. 32 pàgs. Cartoné.



Editorial Joventut

Provença, 101 - 08029 Barcelona • Tel. 239 20 00 - 321 75 50

Nº

100

Cien libros de una colección
que hace lectoresChristine Nöstlinger, Premio Andersen 1984
ME IMPORTA UN COMINO EL REY PEPINO

Ilustraciones de Werner Maurer

Traducción de M.^a Jesús Ampudia, Premio Nacional de Traducción Literatura Infantil.

libros

Christine Nöstlinger

PIRULETAIlustraciones de Angelica Kaufman
Traducción de Mario García Aldunate

Giorgio Fano

TOTO Y EL ANILLO MAGICOIlustraciones de Sergio Tofano
Traducción de Gabriela Sánchez Ferlosio

Maud Reuterswärd

OCHO VECES IDAIlustraciones de Tord Nygren
Traducción de Leopoldo Rodríguez

Gerald Durrell

LA EXCURSION-Serie juvenil-
Traducción de Juan Antonio Santos

Saki

LOS JUGUETES DE LA PAZ-Serie juvenil-
Ilustraciones de Jeanne Tubington
Traducción de Héctor Silva

Helmut Zenker

EL DRAGON MARTINIlustraciones de Leo Leonhard
Traducción de Javier Lacarra

Scott O'Dell

ZIA

Traducción de Juan Antonio Santos

Federica de Cesco

BAJO EL SIGNO DE LA LLAMA**AZUL** -Serie juvenil-
Traducción de Germán Merinero

John Christopher

LA TRILOGIA DE LOS TRIPODES**III. EL ESTANQUE DE FUEGO**-Serie juvenil-
Traducción de Eduardo Lago

Michèle Kahn

UN ORDENADOR NADA ORDINARIOIlustraciones de Claude Lapoint
Traducción de Florentino Trapero

Johannes Schenk

LA CIUDAD EN EL MARIlustraciones de Natasha Vagebever
Traducción de Mario García Aldunate

Tim Kennemore

MAÑANA ES HOY, HOY ES AYERIlustraciones de Gloria Pujol
Traducción de Gloria Pujol

Jean Craighead

George

EL GRAZNIDO DEL CUERVO

Traducción de Miguel Martínez-Lage

Vera y Bill Cleaver

LA MIMOSA

Traducción de Marta Sansgüe

Mirjam Pressler

CHOCOLATE AMARGO-Serie juvenil-
Traducción de Anton Dieterich

Mary Rodgers

UN VIERNES EMBRUJADO

Traducción de Bárbara McShane y Javier Alfaja

Max von der Grün

FEDERICO Y FEDERICA

Traducción de Javier Lacarra

Katherine Paterson

AMÉ A JACOB

Traducción de Bárbara McShane y Javier Alfaja

Ole Lund Kirkegaard

LA AVENTURA VOLANTE DE HODIAIlustraciones del autor
Traducción de Leopoldo Rodríguez

Federica de Cesco

ANANDA-Serie juvenil-
Traducción de M.^a Teresa Zubiaurre

Irmgard Keun

EL JUEGO DE LOS PAISES-Serie juvenil-
Traducción de Anton Dieterich

Jacques Prévert

CARTA DE LAS ISLAS VAGABUNDASIlustraciones de André François
Traducción de Jacqueline Conte

Ciro Alegria

SUEÑO Y VERDAD DE AMERICA

álbumes de bolsillo

Ted Allan

WILLIE EL RATIARDILLAIlustraciones de Quentin Blake
Traducción de Héctor Silva

Janosch

QUE BONITO ES PANAMAIlustraciones del autor
Traducción de Ana Pérez

Donald Nelsen

SAM Y EMMAIlustraciones de Edward Gorey
Traducción de Juan Antonio Santos

Janosch

CARTA PARA EL TIGREIlustraciones del autor
Traducción de Ana Pérez

Gertrude Stein

EL MUNDO ES REDONDOIlustraciones de Clement Hurd
Traducción de Maribel de Juan

Arnold Lobel

SOPA DE RATONIlustraciones del autor
Traducción de Pablo Lizcano

Michael Ende

EL DRAGON Y LA MARIPOSAIlustraciones de Luis de Horna
Traducción de M.^a Teresa López García Borlón**Solicite CATALOGO GENERAL ILUSTRADO****infantil-juvenil alfaguara**

hauria permès, per exemple, la integració de més de dotze escoles de quinze mestres cada una.

2. Si és que una llei del Parlament s'ha de «negociar» amb el govern central, cosa que no és tan clara, crec, com ja he apuntat, que un projecte de llei d'integració a l'escola pública havia de ser negociat amb molta força i entusiasme polític i que podia ser ben acollit per l'actual govern central, com de fet s'ha manifestat. Naturalment, s'hauria de negociar menys o es tindria més força per negociar com més voluntat i unanimitat política apuntalés la llei. N'ha tingut poca, de força, i la unanimitat ha estat més de compromís que de convenciment; possiblement d'això s'han ressentit unes negociacions tardanes.

Crec que aquestes negociacions s'haurien de fonamentar en dos arguments:

1) El càlcul i la decisió del que l'aplicació de la llei significa de disminució de la partida de subvencions i d'augment de la partida personal i manteniment de l'escola pública.

2) La inclusió de l'operació CEPEPC en una programació de l'ensenyament, de manera que realment significués una extensió i millora del servei públic de l'ensenyament.

El primer argument és molt difícil d'emprar per un govern de la Generalitat que estava dedicant tres-cents milions més a subvencions. El segon argument és gairebé impossible de manejar per un govern que després de quatre anys de mandat encara no té un instrument imprescindible per a la programació com és el mapa escolar.

En tant que la voluntat d'extensió i qualificació de l'escola pública sigui franca i les dades de la realitat escolar siguin conegudes, qualsevol negociació aquí i fora d'aquí i l'aplicació mateixa de la llei seran més fàcils i ràpides.

3. És partint de considerar feble i confusa l'actuació del Consell Executiu en aquest afer, que no sé considerar l'actuació dels ajuntaments com a negativa, ans tot el contrari. Abans de ser presentat el projecte de llei la Federació de Municipis ja havia pres acord positiu sobre la integració de les escoles. Quan amb cert retard van ser consultats respecte al projecte de llei, la Federació va puntualitzar correctament i positivament alguns extrems. Almenys tres ajuntaments han intervingut ja en casos d'integració provisional: Sant Just, Sabadell i Barcelona. Avançant-

se als fets, algun ajuntament com ara el de Badalona, ha visitat la Conselleria amb totes les escoles implicades per manifestar la seva total disposició a integrar-les.

Si superant la desídia i la falta de programació de la Generalitat, encara alguna dificultat pot presentar-se en algun cas, no crec que es raoni mai per no-reconeixement d'un valor pedagògic, sinó per dificultats de planificació o de finançament.

4. Donada la composició de l'actual Parlament, crec que servirà sobretot per parlar del tema tot controlant l'aplicació de la llei, que ja és molt; però no crec que es pugui modificar algun punt amb la força dels vots.

La força per modificar i millorar l'aplicació de la llei ha de venir del coneixement de les dades més objectives i de tenir els arguments més punyents de qualitat social i pedagògica de les escoles. Crec que caldrà treballar en aquesta línia en preguntes i interpellacions dins del Parlament, i amb estudi i sensibilització de l'opinió fora.

Eulàlia Vintró

1. Tinc la impressió que les dificultats realment existents en el procés legislatiu no quedaren eliminades amb l'aprovació de la llei i que, una vegada superat el tràmit parlamentari, el Consell Executiu de la Generalitat, la Conselleria d'Ensenyament no han tingut un excessiu interès a agilitzar els procediments administratius per tal de complir la llei. Després d'un any s'ha avançat molt poc, no hi ha un desenvolupament normatiu ràpid, i encara menys àgil, les escoles ignoren el seu futur; no pot descartar-se un incompliment de terminis.

Atesa la situació de l'escola pública a Catalunya i, molt especialment a la ciutat de Barcelona, on la proporció pública/privada és escandalosa pel que fa a la migradesa de la xarxa pública, seria desitjable no exhaurir el termini de 5 anys fixat per la llei; ara bé, passat el primer any sense gaire avenços, em donaria per satisfeta si el curs 88-89 totes les escoles acollides a la llei fossin públiques.

2. Aquesta és una negociació política i, alhora, econòmica. Pel que fa al primer aspecte, caldria que la Generalitat fes palesa la discriminació real de Catalunya en matèria d'escola pública i maldés per tal de convèncer el

govern socialista de la millora quantitativa i *qualitativa* que representa el collectiu d'escoles catalanes acollides a la llei. Això implicaria, per part de la Generalitat, una actitud ferma i clara de defensa de l'escola pública, de la xarxa que realment ha d'impulsar com a Administració. Pel que fa als diners hauria, d'una banda, d'augmentar el nombre de professors i d'incloure dins d'inversions les reformes i millores dels centres integrats. No tot serien increments, ja que algunes escoles tenen subvenció i els diners d'aquesta partida haurien de passar a la pública.

3. Les reticències, si existeixen, em semblen difícilment justificables. Cap Ajuntament no té resolt el problema escolar ni el nombre de places ni la qualitat educativa. Desconèixer la tasca feta per les escoles integrables en el camp pedagògic és impensable; sembla, doncs, lògic afavorir la integració i aprofitar els avantatges.

És cert, però, que hi haurà uns costos econòmics per als Ajuntaments i que hi ha alguna incomprensió en sectors de l'actual escola pública. Penso, tanmateix, que l'actitud més coherent des dels Ajuntaments, la majoritària de fet, és impulsar i afavorir el procés, col-

laborar amb les escoles i la Generalitat, coordinar les iniciatives dels municipis afectats, informar àmpliament les altres escoles públiques i contribuir a fer desaparèixer les incomprensions.

4. Des del PSUC s'ha treballat sempre en la línia de donar suport a la iniciativa d'integració i a la millora i adequació dels punts conflictius de la llei per tal de fer-la possible sense provocar greuges comparatius. Penso que la tasca de T. Eulàlia Calzada en el Parlament és prou clarificadora al respecte.

Avui, amb la llei al DOG, el Parlament haurà de controlar el seu compliment i com a diputada de l'oposició en el grup comunista així ho farà. Alhora, des de l'Ajuntament de Barcelona, la meua responsabilitat a l'àrea d'ensenyament em permetrà també incidir en la integració de les escoles de la ciutat, unes 40, mitjançant la col·laboració amb el CEPEPC, els altres Ajuntaments i la Generalitat. Aquesta tasca ja ha començat i els serveis tècnics municipals tenien ja preparada tota la documentació necessària per procedir a una planificació del procés.

Eulàlia Vintró

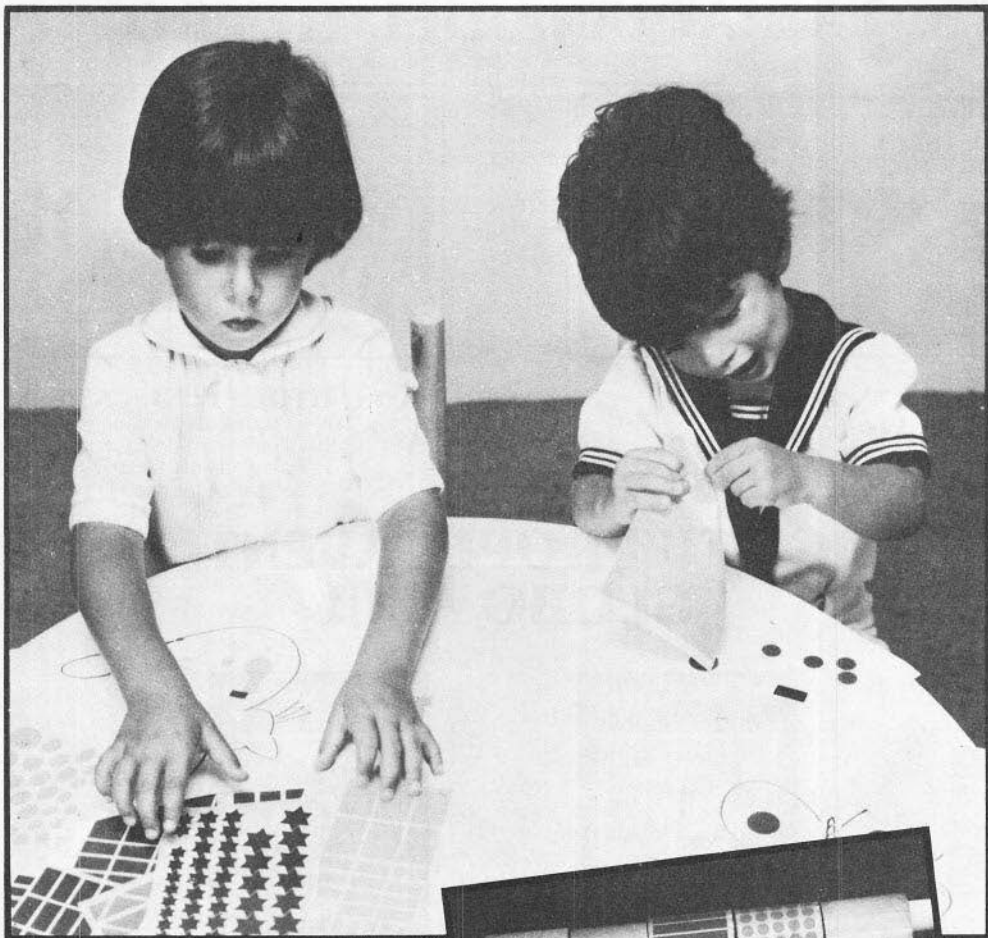
Homenatge a Xesco Boix

Per iniciativa de diversos collectius de mestres, entre ells l'associació Rosa Sensat, i collectius d'artistes i animadors, com el Moviment Rialles de Catalunya, La Tenda, Enllaç, es vol portar a terme un acte d'homenatge al popular cantant Xesco Boix, mort aquest estiu. Hom compta amb el suport del Departament de Cultura i la Direcció General de Joventut de la Generalitat, així com també de l'Ajuntament de Barcelona, Àrees de Joventut i Cultura.

L'acte d'homenatge, és previst fer-lo al parc de la Ciutadella de Barcelona el 8 de desembre. Les adhesions en aquest acte poden fer-se arribar a:

- (93) 237 07 01 Associació «Rosa Sensat» (Irene Balaguer)*
 - (93) 201 30 22 Associació d'Espectacles Infantils (M. Lluïsa)*
 - (93) 302 36 13 «La Tenda» (Isabel)*
 - (93) 784 07 33 «Moviment Rialles de Catalunya»*
- i a l'Apartat de Correus núm. 9356 de Barcelona.*

Comissió pro-homenatge
a XESCO BOIX

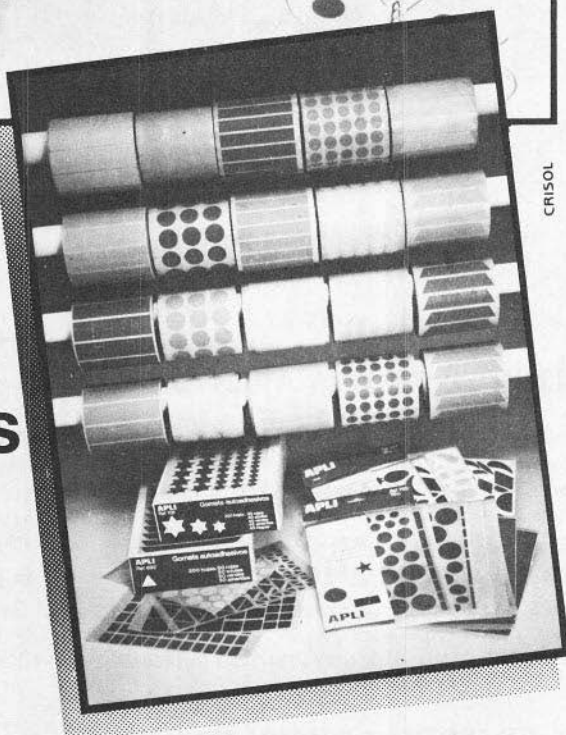


És un producte CAPOSA

Gomets Autoadhesius

[®] APLI

VENDA EXCLUSIVA
EN PAPERERIES



CRISOL

Dues noves col·leccions!

LA MAQUINA DEL TIEMPO

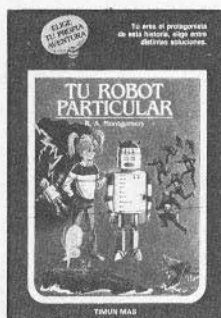


La solució depèn de les teves decisions.

TÍTOLS PUBLICATS:

- 1 - El secreto de las pirámides
- 2 - Al encuentro de los dinosaurios
- 3 - La espada del samurai
- 4 - La ruta de los piratas

ELIGE TU PROPIA AVENTURA GLOBO AZUL



TÍTOLS PUBLICATS:

- 1 - El genio de la botella
- 2 - La casa encantada
- 3 - Tu robot particular
- 4 - ¡Estás encogiéndote!

ELIGE TU PROPIA AVENTURA

● EVASION

Ets un espia famós, capturat per l'enemic. Aconseguixes fugir d'una presó d'alta seguretat. Des d'ara comença la teva gran aventura, et trobes sol i has d'acabar la teva missió.

● PERDIDO EN EL AMAZONAS

Ets un metge especialista en malalties tropicals, que prens part a una expedició que va a l'Amazones. Mentre esperes el teu guia, reps una mala notícia: els teus companys s'han perdut.

TRIA LA TEVA AVENTURA

● EL GRAN RALLY

Has d'escollir el cotxe a la sortida, el copilot s'adjudica per sorteig i has de decidir la ruta entre control i control. El teu instint et serà una gran ajuda. Sort i avant!

● EL REGNE SUBTERRANI

Prens part a una expedició a la recerca de l'entrada d'una cova que hom diu arriba al centre de la Terra. No és pas una missió fàcil, però el teu esperit aventurer t'ha portat ja a Groenlàndia.

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT (DOG)

1-VIII-84. Ordre del 12 de juliol de 1984, per la qual es fa pública la llista de centres docents privats que es consideren capacitats per integrar-se a la xarxa docent pública.

8-VIII-84. Ordre del 23 de juliol de 1984 per la qual s'aprova el Pla d'experimentació de la reforma del Cicle Superior d'EGB i del primer cicle d'ensenyament secundari i es fan públics els centres de Catalunya que la portaran a terme en fase inicial durant el curs acadèmic 1984-85.

10-VIII-84. Ordre del 5 de juliol de 1984 per la qual s'estableix el procediment a seguir per a l'autorització d'intervenció dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògics (EAPS) als centres d'EGB ordinaris i d'Educació Especial.

24-VIII-84. Ordre de l'1 d'agost de 1984 per la qual es modifica i es concreta la de l'1 de juny de 1983 que regula els models de personal i les titulacions exigibles que hauran de regir a les Llars d'Infants i s'estableix la idoneïtat del personal educador i auxiliar d'educador.

31-VIII-84. Decret 198/1984 del 24 de maig pel qual s'ofereixen subvencions a institucions que, sense finalitat de lucre, organitzin activitats específiques d'aprenentatge escolar en l'àrea de Ciències Naturals i Socials en instal·lacions fixes adequades i/o activitats de formació del professorat d'ensenyament no universitari.

31-VIII-84. Decret 265/1984 del 2 d'agost pel qual es regula el sistema de subvencions a centres docents privats de Formació Professional de primer i segon grau per al curs acadèmic 1984-85.

5-IX-84. Decret 266/1984 del 2 d'agost el qual es donen normes de compliment dins l'àmbit territorial de Catalunya pel que fa a transport escolar.

14-IX-84. Ordre de 3 de setembre de 1984 per la qual com a desenvolupament i execució de la Llei 14/1983 de 14 de juliol s'aprova la primera llista de centres docents privats de prioritària integració a la xarxa docent pública.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE)

3-VIII-84. Llei 30/1984, de 2 d'agost, de mesures per a la reforma de la Funció Pública.

27-VIII-84. Resolució de 13 de juliol de 1984 de la Direcció General de treball per la qual es disposa la publicació del I Conveni col·lectiu per a Centres Infantils.

30-VIII-84. Resolució de 29 d'agost de 1984, de la Secretaria d'Estat per a l'Administra-

ció Pública sobre ampliació de l'Assistència Sanitària a beneficiaris de MUFACE.

1-IX-84. Reial Decret-Llei 12/1984 de 30 d'agost de mesures d'urgència per al començament del curs escolar 1984-85.

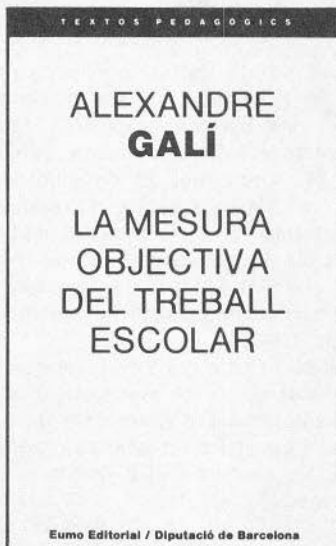
8-IX-84. Ordre de 5 de setembre de 1984 sobre l'autorització a Centres d'EGB per realitzar l'experimentació inicial de la reforma del cicle superior.

La col.lecció que incorpora a la nostra llengua les obres clàssiques de la pedagogia antiga i moderna.



n.1

Aquesta és l'obra bàsica en què Maria Montessori exposa de forma més metòdica, completa i apassionada el seu mètode d'ensenyament.



n.2

Aquest llibre recull el treball investigador de Galí sobre la simplificació de les pràctiques de mesura escolar posades a l'abast de tots els mestres.

Títols de propera publicació

John Dewey
Democràcia i educació

Johann Pestalozzi
Com Gertrudis ensenya els seus fills

Jean J. Rousseau
Emili

Jean Piaget
Escrits pedagògics

Eumo Editorial / Diputació de Barcelona



BALESTRINI, Sergio, **Els sarramballons**, il. R. Capdevila, La Galera, Barcelona 1983 (Col. La Xalupa).

El conte sembla tret de la rondalística popular, més o menys adaptat.

Els sarramballons són una mena de petits follets inofensius que els nois (ni en el text ni en els dibuixos apareixen pràcticament les noies) del poble aprofiten per amagar les seves trapelleres. El sabater entén els nois i salva els sarramballons de la possible anihilació.

La narració és àgil i es llegeix fàcilment i de gust. Les il·lustracions són boniques i força atractives.

Des de 8 anys si dominen la lectura.

M. Martorell

RAYÓ I FERRER, Miquel, **El raïm del sol i de la lluna**, il. Francesc M. Infante, La Galera, Barcelona 1983 (Col. Els Grumets de la Galera).

Conte de fantasia en forma de rondalla, amb els seus per-

sonatges típics (màgics, prínceps i princeses, ogre, ocells, fantasies, una fada dolenta...) i el contingut habitual, el príncep que alliberarà la princesa i la seva terra de l'encanteri.

Consta de tres parts. A la primera hi ha una presentació de quasi tots els personatges principals i de la Terra d'Enlloc, d'on és la princesa. També es planteja el problema d'aquesta terra: la princesa, que quan dorm somia el pas del temps, no pot dormir i sempre és hivern, tot comença a gelar-se. La fada Margana l'ha encantada.

A la segona part, dos màgics llegeixen al Llibre més Vell que per desfer l'encantament i que la princesa pugui dormir, s'ha de veure el suc del raïm del sol i de la lluna. També coneixen un oriol que és un príncep encantat, però contràriament a d'altres prínceps en aquesta situació, ell és feliç de ser un oriol perquè és lliure.

La tercera part la formen totes les aventures dels màgics i l'oriol buscant el jardí. Finalment l'au fènix els conduirà allà. Aconseguiran el que volen, gràcies al sacrifici de tots tres. Els dos màgics moriran i l'oriol tornarà a ser príncep voluntàriament i perdrà la seva llibertat. Així la princesa podrà veure el suc del raïm i es desferà el glaç del país.

És un llibre deliciós i molt ben escrit. L'autor utilitza un llenguatge molt ric tant pel que fa al lèxic com als recursos literaris.

Escrit en mallorquí, porta un vocabulari al final del llibre. (13 anys.)

S. Lavín



OXENBURY, Helen, **En el cotxe**, Ed. Joventut, Barcelona 1983 (Col. Primers llibres d'imatges).

L'interès del llibre se centra principalment en les il·lustracions en les quals es destaca tot all que pugui ser d'interès primordial per al nen, però sense descuidar tot el que d'entrada podria semblar secundari, però que no ho és.

El text només subratlla l'escena dibuixada i hauria de ser el punt de partida d'una interpretació de la historieta per part dels menuts que contemplen el llibre. És, doncs, un bon material per treballar l'expressió.

Des de 4 o 5 anys.

Maria Martorell

TWAIN, Mark, **El príncep i el captaire**. Una història per a joves de totes les edats, il. Shula Goldman, La Galera, Barcelona 1983 (Col. Els grumets de mar enllà).

És una deliciosa història d'un canvi de papers. Tom Canty, el noi més pobre i desgraciat de la societat anglesa, es tro-

COM I PER QUÈ FER SERVIR CERES DACS

Us volem ajudar a retrobar les ceres DACS, les tècniques i les aplicacions de les quals contribuiran a facilitar el bon desenvolupament escolar dels vostres alumnes.

Ompliu el cupó adjunt i envieu-lo a COLORES FINOS ROSAL, S.A. Sant Gervasi de Cassoles, 75. 08022-Barcelona.

Rebreu un fullet que us explicarà les aplicacions de les ceres DACS a l'escola.

Els mil primers que escriviu, a més a més, rebreu un estoig-mostra de regal.



Nom. _____ Cognoms. _____

Adreça. _____ Telèfon. _____

D.P. i Localitat _____ Comarca _____



Fabricant i distribuïdor de: CERES DACS,
PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS.

actualitat

ba de cop i volta convertit en príncep. I aquest, Eduard Tudor, es veu submergit en les entranyes del pati de la Carroya, amb totes les seves misèries, desgràcies, etc. L'un i l'altre han de viure per una temporada una vida que cap dels dos no havia pensat mai que existís. Eduard es veu envoltat de bandolers, de misèria, de perills, de traïcions, etcètera. D'altra banda, Tom acaba per creure's la comèdia, com si ell fos el príncep veritable. Al final tots dos recuperen el seu lloc a la societat. Però tots dos amb noves experiències que canviaran definitivament la seva actuació posterior. Mark Twain passa revista a tots els estaments socials, sobretot mostra la dura situació del poble més senzill, els lladres, els captaires, els empresonats... Tot això constitueix un fort contrast amb la vida que menen els senyors de la cort i l'alta societat. L'obra està molt ben construïda. Les aventures que li ocorren a Eduard mantenen viva l'atenció del lector. I encara que les situacions quedin molt allunyades de la nostra societat, la història atrau i és encara bonica de llegir. (13 anys.)

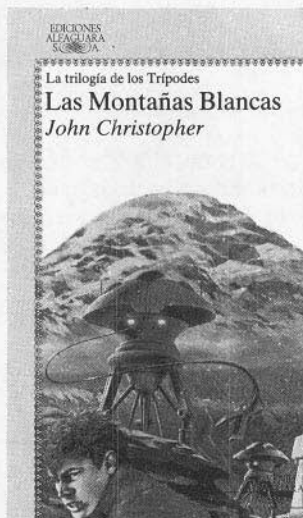
M. Busquets

HÄRTLING, Peter, **La iaia**, il. Roser Capdevila, Edicions de la Magrana, Barcelona 1983 (Col. L'esperver).

Un bon llibre, interessant, realista. Un tema trist, tractat amb naturalitat: un nen que perd els pares i va a viure amb l'àvia. En el llibre es com-

paren els punts de vista de l'àvia i els del noi. Dibuixos molt agradables i encertats de Roser Capdevila. Bona traducció. (12 anys.)

C. Zendera



CHRISTOPHER, John, **Las montañas blancas**. La trilogía de los Trípodes, Editorial Alfaguara, Madrid 1984 (Col. Juvenil Alfaguara).

És un llibre de ciència-ficció però el tema central és la llibertat. L'acció se situa primer a Anglaterra i després a França. La societat dels homes, de tipus semblant a la medieval, viu sense adonar-se'n, esclavitzada pels Trípod. Aquests són una espècie de màquines gegantines que dominen el pensament dels homes perquè els col·loquen al cap una placa durant una

cerimònia d'iniciació. Un noi que està a punt de rebre la placa s'assabenta que a les Muntanyes Blanques hi ha uns homes que depenen dels Trípod i no porten placa; decideix anar allà i se n'hi va amb un cosí seu i després se'ls afegeix un noi francès. Tota la resta del llibre explicarà la dificultat del viatge. Tot i que sembla un llibre d'aventures, pesa molt més tota la reflexió sobre la llibertat. Aquest llibre és la primera part d'una trilogia, per això queden moltes incògnites, sobretot referents als Trípod. Caldria veure la continuació. (15 anys.)

Serafina Lavin

WINDER, Blanche, **Las leyendas del rey Arthur II. Lanceote del lago**, il. Harry G. Theaker, Ed. La Gaya Ciencia, Barcelona 1983 (Col. Moby Dick, Biblioteca de bolsillo para todos).

La matèria de Bretanya, el món fantàstic dels cavallers, va apareixent llegenda rera llegenda, captivadora. «La canilla màgica», «el cérvol blanc», «el Sant Oriol» i tants d'altres elements components d'aquest món mitològic es desvetllen provocant en el lector un interès que el transporta a l'interior d'un univers apassionant. Tot es relaciona. Els personatges no pertanyen a una sola d'aquestes llegendes. D'aquí que s'hagin de llegir els dos volums. (14 anys.)

César Vázquez



LOFTING, H., *La historia del doctor Dolittle*, Espasa-Calpe, Madrid 1984 (Col. Austral Juvenil).

Un metge despreocupat i bona persona s'interessa pels animals i aprèn el seu llenguatge. Acaba deixant la seva feina de metge per tal de dedicar-s'hi. A partir d'aquí el protagonista viu una sèrie d'aventures intentant guarir tot tipus d'animals. Va a l'Àfrica, a les Canàries per, finalment, tornar a Anglaterra. Narració fantàstica en la qual es descriuen linealment els fets en breus capítols. Pot ser dels primers llibres llargs per als lectors més joves. (9 anys.)

A. Lissón

LÓPEZ NARVÁEZ, Concha, *La tierra del sol y de la luna*, il. Juan Ramón Alonso, Espasa-Calpe, Madrid 1984 (Col. Austral Juvenil).

Narració amb fons històric que s'esdevé a Granada el 1500. Explica la lluita entre cristians i moriscos, fins a l'expulsió d'aquests, i les relacions de dues famílies, la del castellà i la del servidor honrat i orgullós on s'emmarca l'amistat entre els dos fills, Maria i Hernando.

La separació per motius de guerra i les cartes que envia l'expatriat són el motiu final de la narració.

Destaca la riquesa de vocabulari i de noms i fets de l'època (explicats al principi i al final). Malgrat això es llegeix amb facilitat. Un fons interessant, ben exposat i mai no explicat als nois, fins ara. (14 anys.)

A. Lissón

Els conceptes bàsics de l'Ecologia, desenvolupats amb claredat



Aquest llibre ha estat escrit per al lector general que desitja saber més coses del món viu. El text ha estat redactat amb un estil viu i estimulant, i va acompanyat de moltes il·lustracions vívides i plenes de color realitzades especialment per al llibre, que ha estat preparat per l'equip del British Museum (Natural History).

Més de 200 il·lustracions a tot color
22x22 cm. 84 pàgs. Relligat cartoné 900 ptes.

ELS LLIBRES DE **EL LLAMP**



EN CALÇONS

Josep Espunyes

il·lustracions
Francesc Riart

144 pàgines, 10 il·lustracions
Glossari amb Vocabulari i Frases Fetes
Dues llegendes pirinenques refoses en una
novel·la magnífica, ideal per a ser llegida
per gent jove.

ja és a la venda!

apartat 9034 - 08080 Barcelona
telèfon 217 36 06



Atlas dels ocells nidificants de Catalunya i Andorra

JORDI MUNTANER, XAVIER FERRER I
ALBERT MARTÍNEZ-VILALTA

KETRES EDITORA

ATLAS D'OCELLS NIDIFICANTS DE CATALUNYA I ANDORRA

per *J. Muntaner, X. Ferrer,*
A. Martínez-Vilalta

Aquesta obra és el resultat de dotze anys de treballs d'un equip de més de 100 col·laboradors, coordinats pels autors, membres del Departament de Vertebrats de la càtedra de Zoologia de la Universitat de Barcelona.

L'obra, que constitueix la primera informació rigorosa i detallada sobre la distribució de la nostra avifauna nidificant, s'emmarca en un projecte de recerca internacional que abasta tot Europa: l'European Ornithological Atlas (EOA).

Format: 21 x 29 cm
324 pàgines, 212 il·lustracions
228 mapes
Annex, Índex alfabètic d'espècies
Bibliografia



KETRES EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

Editorial Claret

Llúria 5 Tel. 301 08 87
Barcelona 10

CONSOLIDEM
LES MATEMÀTIQUES



claret

CONSOLIDEM LES MATEMÀTIQUES LES MATEMÀTIQUES EN IMATGES

Àudio-visuals i còmics per a BUP-COU

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

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

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

CARACTERÍSTIQUES: Consolidem les matemàtiques 1

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

CÒMICS. Cada tema en un llibre de gran format (22,5×29,5 cm.) Una 1.^a part constituïda pel còmic pròpiament dit (a tot color) que explica gràficament els temes. Una 2.^a part, de text, on es dóna força material per a fer exercicis i "estar en forma" matemàticament parlant.



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

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

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

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

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

96 diapositives, cassette i llibre-guia

dossiers

ROSA SENSAT

NOVETATS 1984

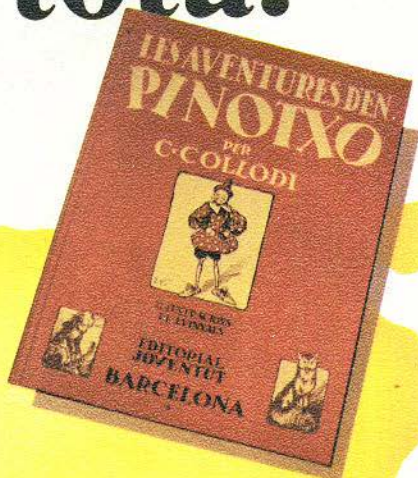
En aquest recull trobareu els contes classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i segons l'edat dels infants als quals van dirigits. També hi ha indicacions de quins elements es poden treballar en cada un dels contes, i altres anotacions sobre el seu rerefons, mitologia, simbologia, etc.



Un aspecte, de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la nostra llengua, que presenta gran dificultat a les escoles, és l'estudi de les vocals. Tenim únicament 5 grafies per a representar 8 sons vocàlics. La correspondència entre so i grafia és complicada. Hi ha grafies que els pot correspondre dos i, fins i tot, tres sons, i sons que els pot correspondre dues grafies. I aquestes són les primeres lletres que habitualment es presenten als nens de 5 anys — fins i tot 4 anys en gran nombre d'escoles.



Literatura Infantil, la tenim tota.



ABACUS
servei a l'ensenyament