

# PERSPECTIVA ESCOLAR 120

Publicació de «Rosa Sensat»

Desembre 1987

## L'espai escolar



## ÍNDEX

<i>Entorn de la Reforma</i>	1
<b>L'ESPÀI ESCOLAR</b>	
1. <i>Inicis de l'edifici escolar a Europa i la seva influència a Catalunya</i> , per Manuel Brullet i Tenas	2
2. <i>Relació entre l'orientació del treball escolar i educatiu i l'espai arquitectònic</i> , per Josep Muntañola Thornberg	7
3. <i>L'edifici escolar: tendències, qualitat i normativa</i> , per Pere Pujol i Paulí, Rosa Barba i Casanovas, Ricard Pié i Ninot, Manuel Brullet i Tenas	10
4. <i>L'infant i l'espai on viu. De l'espai més domèstic al de lleure. L'infant rural i l'urbà</i> , per Pere Pujol i Paulí	18
5. <i>L'espai escolar, un lloc per viure</i> , per Lurdes Molina	21
6. <i>Joanot Alisanda: arquitectura de la crisi</i> , per Vicenç Creus	25
7. <i>L'escola Joan Miró</i> , per Carles Miquel Fauró	27
<b>ESCOLA</b>	
<b>Experiències escolars</b>	
<i>Una experiència de creació literària</i> , per Anna Colomer i Juli Palou	31
<b>Sortides</b>	
<i>Visita al Museu Municipal de Berga</i> , per Francesc Comas i Closas i Josep Antoni Serra Santallúcia	41
<b>Diversos</b>	
<i>La defensa de la natura i l'escola</i> , per Josep Janés	49
<b>NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ</b>	
<i>La Federació de Moviments de Renovació Pedagògica</i>	55
<b>ACTUALITAT</b>	
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>Marta Mata, Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona</i>	57
<b>Bibliografia</b>	
<i>Novetats, Biblioteca Rosa Sensat</i>	61
<b>Bibliografia infantil</b>	65
<b>Pel broc petit</b>	
<i>"Rasca-yu, rasca-yu"</i>	67
Foto coberta: Escola del Bosc (1920).	
	

**PERSPECTIVA  
ESCOLAR 120**  
Revista de l'Espai Escolar      Desembre 1982

### L'espai escolar



#### Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a a p s a -Rosa Sensat- -Corsega, 271  
Tel. 237 07 01 -08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carnió, Mercè Comas,  
Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Bera - Lluïl, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a a p s a -Rosa Sensat-

Dipòsit legal: B. 2 090-1975 - ISSN 0210-2331

Subscripció anual: 3.340 ptes - P.V.P. 375 ptes

## “ENTORN DE LA REFORMA”

Quasi bé mig any després de la presentació del document “Projecte per a la reforma de l’ensenyament”, comencen a perfilar-se quins són els elements claus de la proposta, quins els esculls més perillosos i quines les incògnites que no desvetlla. Pocs temes susciten tanta unanimitat entre l’administració, els sindicats, les associacions de pares i d’alumnes, els moviments de renovació pedagògica, etc., com la necessitat de reformar el sistema educatiu, obsolet, que no dóna resposta a la realitat del present ni als problemes que s’albiren en la societat del futur.

La clau de volta perquè la reforma educativa tiri endavant, al marge dels recursos humans i econòmics que s’hi hauran de destinar, és l’actitud que prendrà l’actual professorat, que vindrà condicionada, sobretot, per l’oferta d’activitats de formació que rebí i per la generositat dels recursos que abans s’esmentaven.

Un dels perills que s’hauran de superar és el possible enfrontament entre els ensenyants per veure qui reuneix més mèrits per poder donar el cicle 12-16. Fonamentada amb velles raons, la realitat actual ens demostra que fins ara ha estat molt difícil treballar conjuntament mestres i llicenciats. Arribar a un cos únic d’ensenyants i modificar la formació inicial, donant a la carrera de mestre la categoria de carrera universitària, són velles reivindicacions, dos objectius que s’han d’assolir. I un repte. I un test per veure si de veritat es vol reformar l’escola.

Tot i que en aquest projecte es reconeix per primera vegada la etapa 0-6 com de nivell educatiu, no es parla de la seva gratuïtat ni de la qualificació del professorat que l’haurà d’impartir. Tampoc no es donen arguments clars en defensa de les opinions obertes que presenta el document: 12-15 o 12-16, 12-14/14-16, grau d’opcionalitat, caràcter de l’ensenyament tècnico-professional, etc.

Si no concretem, en un altre ordre de coses, la plantilla d’ensenyants que un centre necessita per poder fer un ensenyament de qualitat i no tenim un decret de plantilles que respongui a un plantejament que prioritzi les necessitats del centre per sobre dels drets dels funcionaris, reformarem sobre el paper però no la realitat.

El document, ja s’ha dit a bastament, és una proposta oberta i s’ha encetat un debat prou ampli perquè cada persona, cada centre, cada organització pugui dir-hi la seva (donant-li suport, criticant-lo, proposant alternatives).

Esperem que es creïn més endavant, i en puguem formar part, comissions d’avaluació, seguiment i control de la reforma, per poder-ne valorar el grau d’implantació i els problemes que sorgeixin en la seva concreció. Tenim encara molt present que els aspectes més progressius de la Llei General d’Educació van quedar aigualits per falta de finançament, per falta de voluntat política i perquè no es va voler entrar en conflicte amb els sectors més immobilitistes del funcionariat.



## INICIS DE L'EDIFICI ESCOLAR A EUROPA I LA SEVA INFLUÈNCIA A CATALUNYA

per Manuel Brullet i Tenas

Els edificis escolars d'arreu del món han estat influïts particularment en primer lloc per les construccions escolars angleses i alemanyes i en segon lloc per les dels Estats Units, França i Suïssa.

Tant l'arquitectura escolar catalana com la de l'Estat espanyol té les seves influències més directes en l'arquitectura escolar francesa i suïssa, que a la vegada són influïdes per l'alemanya i per l'anglesa.

### L'escola anglesa

L'edifici escolar construït de nova planta no apareix fins a final del segle XVI. A Anglaterra l'escola està molt lligada a l'església. L'espai i ambient de l'escola té molt a veure amb els espais i ambients de la *church hall*. L'escola com a prolongació de l'església és el centre d'una intensa vida comunitària.

En els primers edificis-escoles unitàries totes les activitats es desenvolupen en un sol espai, la *school room*, que es un espai, un *hall*, que normalment forma part de la casa del mestre. A mesura que van sorgint més necessitats quantitatives i qualitatives, la *scool room* s'independitza de la casa del mestre.

El *hall* es va fent més gran, i hi van apareixent separacions o es van agregant diferents espais d'aules al mateix *hall* central. A la llarga, les aules se n'independitzen completament, però sem-

pre estan estructurades al voltant d'aquest *hall* central que organitza totes les activitats comunitàries.

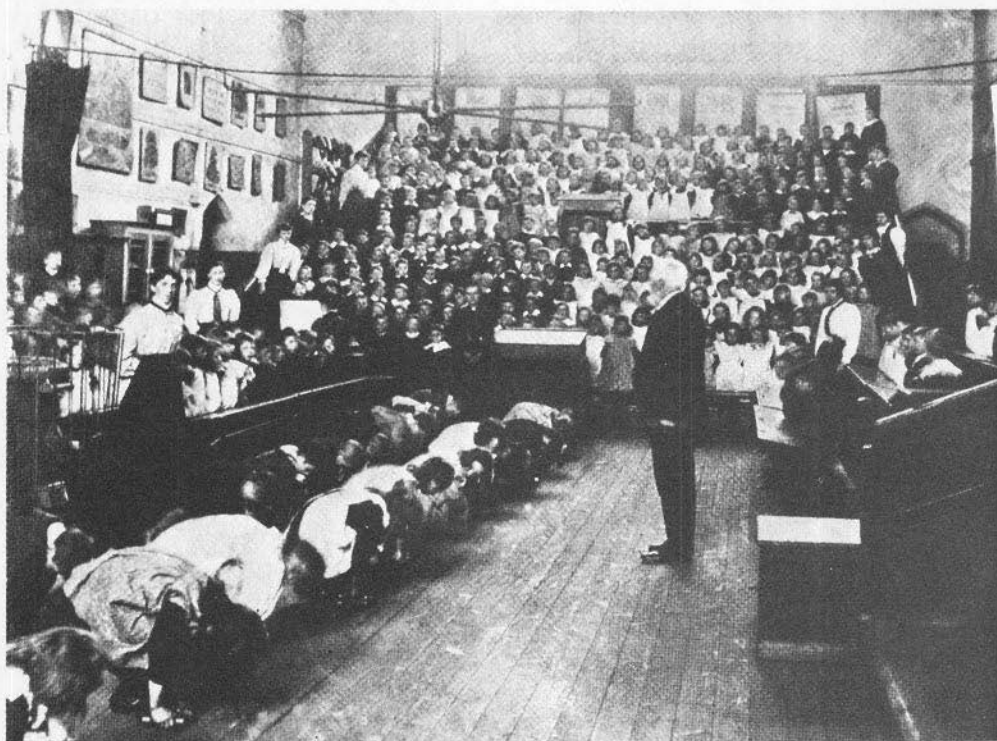
Aquesta estructura de planta central influeix el desenvolupament del tipus d'edificació escolar d'arreu del món fins els nostre dies i representa el tipus de planta que té més a veure amb la pedagogia activa i amb el funcionament viu de l'escola.

### L'escola alemanya

L'ensenyament a Alemanya té unes característiques completament oposades a les angleses: mentre l'escola anglesa, com hem dit, s'articula al voltant de la vida comunitària, l'escola alemanya s'articula al voltant de l'especialització i de l'organització.

En la segona meitat del segle XIX, a Prússia ja es fa un ple general per a la solució del problema educatiu, on s'especifiquen els diferents tipus d'edificis escolars que cal construir. S'implanta la separació de sexes, la graduació, la relació d'un espai d'aula per classe, la separació d'edificis segons els nivells educatius i l'organització dels edificis dins de la ciutat.

L'edifici escola és pensat des de l'organització interior, des de l'ordre i des de la disciplina; l'edifici agafa el rigor funcional de les casernes: un espai per a cada funció, una funció per a cada espai.



*Model d'escola anglesa del s. XIX.*

L'organització en planta es basa en el corredor, que només serveix per a circular-hi, i on donen les diferents aules col·locades a banda i banda. La sala central no és el centre de la vida comunitària, sinó un lloc per a actes acadèmics. En el transcurs del segle XIX aquesta sala va perdent importància i és eliminada a favor del gimnàs. L'expressió formal dels edificis escolars segueix el model dels palaus i de les grans residències.

A final del segle XIX per qüestions higièniques i de solejament apareix l'escola corredor amb aules a una sola banda.

Aquest model d'escola quarter o d'escola corredor s'imposa d'una manera total a començament del segle XX i és una constant en les construccions escolars de tot el món, fins i tot d'Anglaterra, ja que representava un model molt clar davant de la massificació de l'escola i els problemes d'ordre que això comporta i perquè resolvia d'una manera clara els problemes

tècnics de ventilació, il·luminació i d'higiene general.

Actualment a Catalunya i a tot l'Estat espanyol l'esquema d'escola corredor, lligat normalment a un concepte d'escola acadèmica, s'imposa encara en la majoria de les construccions escolars per la seva immediatesa i perquè en general no molesta als mestres, els quals encara entenen l'escola com una suma d'aules i no com un organisme global educatiu.

### **L'edifici escolar a Catalunya del 1880 al 1939**

#### *L'escola com a ciutadella (1880-1900)*

A Catalunya els primers edificis de nova planta de final del segle XIX corresponen, en la seva quasi totalitat, als ordes religiosos. Són edificis que segueixen tipològicament l'estructura del convent —gran envergadura, de plan-

4 ta baixa i dos o tres pisos—; sovint s'estructuren a partir d'un claustre, o de diversos, al voltant del qual i a través del corredor s'ordenen les aules i les altres dependències, amb la capella sempre en un lloc central i preeminent.

Aquests edificis estan segregats completament de la trama urbana, i participen del concepte conventual que com més aïllats es trobin del món, millor serà el seu ambient de treball. Els seus continguts pedagògics, basats en la simple transmissió de coneixements, es veuen acompanyats d'un edifici escolar rígid i compartimentat, però amb una estructura globalitzada al voltant dels claustres.

#### *La conformació de l'edifici escolar modern (1900-1915)*

En aquest període s'esdevenen fets molt concrets que influiran la gestió i organització de l'edifici escolar.

En el pressupost de Cultura de 1908, l'Ajuntament de Barcelona té el projecte de construir quatre nous grups escolars per a rebre 1000 alumnes. El 1909 se celebra el Congrés Nacional de l'Ensenyament a Barcelona; el 1912 té lloc a Barcelona el I Congrés Espanyol d'Higiene Escolar i el 1913 es crea el Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona, que entre altres coses estudiarà l'estructura de l'edifici escolar. Aquest conjunt de circumstàncies fan possible que en la primera i segona dècada del segle sorgeixin escoles arreu de Catalunya. Totes elles, en general, són de proporcions petites i estan relacionades amb la trama urbana del poble o ciutat on són instal·lades. Els patis de joc, no massa grans, formen part de la mateixa estructura i disposició de l'edifici. Es construeixen dos tipus de planta: una de més convencional, que segueix els models de la normativa oficial, i una altra més imaginativa que està relacionada amb les escoles que es plantegen les noves aportacions pedagògiques de la relació del nen i la natura, les escoles del bosc.

La planta més convencional sempre correspon a edificis escolars amb separació de sexes. Un eix de simetria separa les dues parts de l'edifici; cada part consta d'una o dues aules, un despatx per al mestre, un lloc per a guarda-roba i uns serveis sanitaris situats en un extrem i relacionats amb el pati. Aquestes construccions

quasi sempre tenen incorporades les dues cases per al mestre i la mestra, que se situen en els extrems de l'edifici o en el pis superior.

Dins d'aquesta època, es veuen clarament els edificis influïts pels models normatius centrals, amb una arquitectura eclèctica, amb eixos de simetria i amb una iconografia d'edifici públic francès i els edificis produïts a partir de la poètica modernista o noucentista projectats a partir d'una composició asimètrica i que sempre agafen un caràcter d'arquitectura residencial.

En aquesta època es construeixen alguns edificis que són escola i Ajuntament, possiblement per les ganes de caracteritzar l'edifici escolar com un element significatiu dintre del poble, o bé per la influència de l'escola americana rural en què l'edifici de l'escola actua com a centre polític i cultural de la localitat.

Pel que fa referència als grans grups escolars, fora de les escoles religioses encara no s'ha construït cap grup escolar públic a Catalunya, però a partir de diferents iniciatives es va estructurant un nou model. Es va perfilant el caràcter de l'edifici escolar a partir de la seva especificitat (desaparició de la casa del mestre, aparició dels espais especialitzats), a partir de la seva qualitat (es volen artístics, agradables i atractius) i a partir de l'atmosfera cultural (es volen jardins ben tinguts, mobles artístics, material escolar elegant i decoratiu, a més a més de les reproduccions artístiques).

#### *L'escola com a monument (1915-1931)*

Aquest és un dels millors períodes de Catalunya pel que fa referència a les construccions escolars, ja que fructifiquen molts dels intents de renovació pedagògica cap a una escola nova, sobretot a causa de la possibilitat de portar-les a terme a partir de dues institucions públiques fonamentals: La Mancomunitat i l'Ajuntament de Barcelona.

Com a fruit de la feina iniciada per la Diputació amb la creació del Consell d'Investigació Pedagògica el 1913, i de la mà del pedagog Eladi Homs, que ha fet una estada als EE UU i possiblement ha estat influït pel funcionament de les escoles rurals d'aquell país, sorgeixen tot un conjunt de projectes de petita dimensió i de tendència classicitzant que presenten un món rural noucentista, domèstic i idealitzat: el disseny d'aquests edificis ens ofereix un tipus d'arqui-

tectura fonamentada en els detalls artesanals i decoratius per accentuar el seu caràcter artístic.

En les perspectives es pot veure la cura en el tractament del seu entorn, les flors, els jardins, els arbres i el paisatge, amb la voluntat de presentar aquestes edificacions com a elements de l'arquitectura residencial i no com a edificis específicament escolars.

Pel que fa referència als grans grups escolars, aquest període queda clarament caracteritzat per la construcció dels Grups Escolars de l'Ajuntament de Barcelona i la seva influència a Catalunya i a tot l'Estat.

Els coneguts Grups Escolars de l'Ajuntament de Barcelona són projectats per l'arquitecte Josep Goday i vertebrats per l'artista i pedagog Manuel Ainaud, que en aquests temps dirigeix l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

L'escola es planteja com un edifici monumental que serveix per a embellir i redreçar l'estructura urbana de la ciutat. Per primera vegada, al país hi ha un projecte de mapa escolar que estructura físicament tot un esquema educatiu general.

Un model organitzatiu és el de l'escola suïssa, producte de síntesi entre l'escola de planta central anglesa i l'escola-corredor alemanya. El llibre de Henry Baudin *Les Nouvelles Constructions Scolaires en Suisse* serveix de pauta en totes les realitzacions d'aquest període.

El tipus d'edifici escolar proposat és l'escola multinuclear formada per vestíbuls que serveixen i structuren nuclis d'aules, i que queden

relligats, mitjançant escales generoses, amb el gran vestíbul general d'accés.

Aquesta organització contribueix a la globalitat de l'escola, trenca l'aïllament de l'aula dels models anteriors i abona la introducció de tots els principis de l'escola activa, els quals es converteixen en els definidors dels ambients generals, del programa projectual i dels equipaments. Són edificis molt ben construïts; el seu cost és superior al cost dels edificis escolars de l'època, però la seva construcció i els materials emprats han fet que avui dia continuïn essent un exemple per a les construccions públiques actuals.

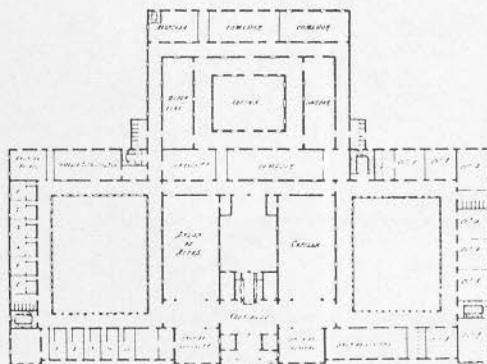
L'esquema monumental dels edificis, a la manera de grans palaus neobarrocs, no impedeix que els espais interiors, gràcies al disseny, el mobiliari especialment adequat i els materials emprats, agafin una escala domèstica molt agradable.

#### *L'escola com a juxtaposició d'aules (1931-1936)*

El plantejament de l'escolarització real per a tota la població en edat escolar marca la gestió de la construcció d'edificis escolars. La pedagogia oficialment adoptada és l'escola activa, però els edificis segueixen el tipus d'escola-corredor, amb aules a una sola banda, segons els models imperants en l'arquitectura funcionalista. A Catalunya, aquests tipus de planta rígida funcionalista queden matisats i enriquits a partir de l'experiència dels Grups Escolars.

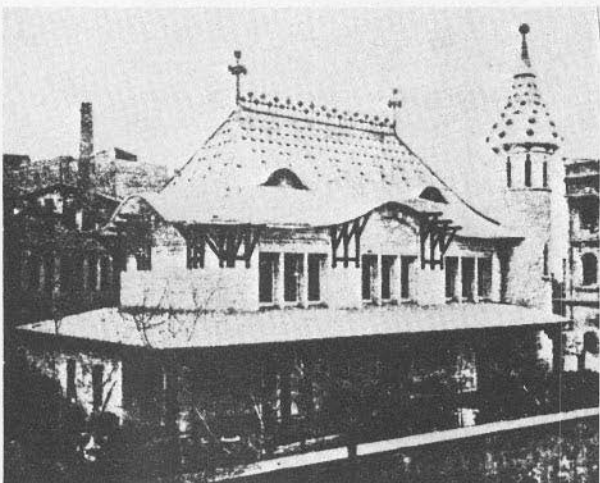
L'escola no és només una juxtaposició d'au-

*Col·legi dels jesuïtes de Sarrià, exemple d'escola d'ordre religiós, construït a final del segle passat.*



**6** les convencionals, sinó que aquestes tenen una bona relació amb l'exterior i una interrelació

*Escola de pàrvuls de la Casa de la Caritat de Manresa, de principis de segle, amb el típic caràcter d'arquitectura residencial.*



entre elles que aporta més complexitat a l'edifici escolar.

A la vegada, hi predomina una bona orientació, il·luminació i ventilació i una estricta separació espacial respecte als seus elements comuns. L'escola, a dins de la ciutat, no s'interessa per l'entorn i es planteja com un edifici monofuncional.

*L'escola com a necessitat de superfície (1936-1939)*

L'aparició d'un ordre social completament diferent, que pel que fa a l'organització educativa es concreta en el Consell de l'Escola Nova Unificada, CENU, representa un punt de mira més radical cap a l'escolarització total. A més dels edificis escolars existents, s'adapten per a ús escolar un gran nombre d'immobles construïts per a altres usos. Des del punt de vista urbà, a partir de l'elaboració d'un mapa escolar d'urgència i de l'aparició del concepte d'escola com a necessitat de superfície, es tendeix cap a la idea de la ciutat escola, tan plena de suggeriments.





# RELACIÓ ENTRE L'ORIENTACIÓ DEL TREBALL ESCOLAR I EDUCATIU. L'ESPAI ARQUITECTÒNIC

7

per Josep Muntañola Thornberg

Les relacions entre educació i espai són molt complexes i es poden analitzar des de moltes perspectives. Jo em fixaria preferentment en les següents:

a) Les relacions generals del medi ambient i el desenvolupament físic, social i psíquic del nen. Això, per exemple, és el que ja va plantejar Georg Simmel a principi de segle d'una manera prou «moderna».<sup>1</sup>

b) Les relacions més restringides entre l'espai de l'edifici escolar, llocs d'esbarjo, etc., d'una part, i la pedagogia i el tarannà de l'escola, de l'altra. En el nostre país s'han fet, en els darrers anys, estudis en aquest sentit;<sup>2</sup> malauradament, no se n'han fet prou de les noves escoles construïdes.

c) L'impacte de l'educació ambiental en el currículum escolar i en la cultura del nen. L'espai arquitectònic no solament com a determinant de l'acció, sinó com un aspecte cultural a

estudiar com pot ser la llengua, les matemàtiques, etc.<sup>3</sup> A més, aquests tres nivells estan interrelacionats, com s'aprecia fàcilment.

Abans de centrar-me en els aspectes concrets del tema del meu article, que en certa manera depèn dels tres nivells esmentats, voldria fer unes consideracions generals fruit de gairebé disset anys de dedicació a la qüestió de les relacions entre pedagogia i arquitectura.

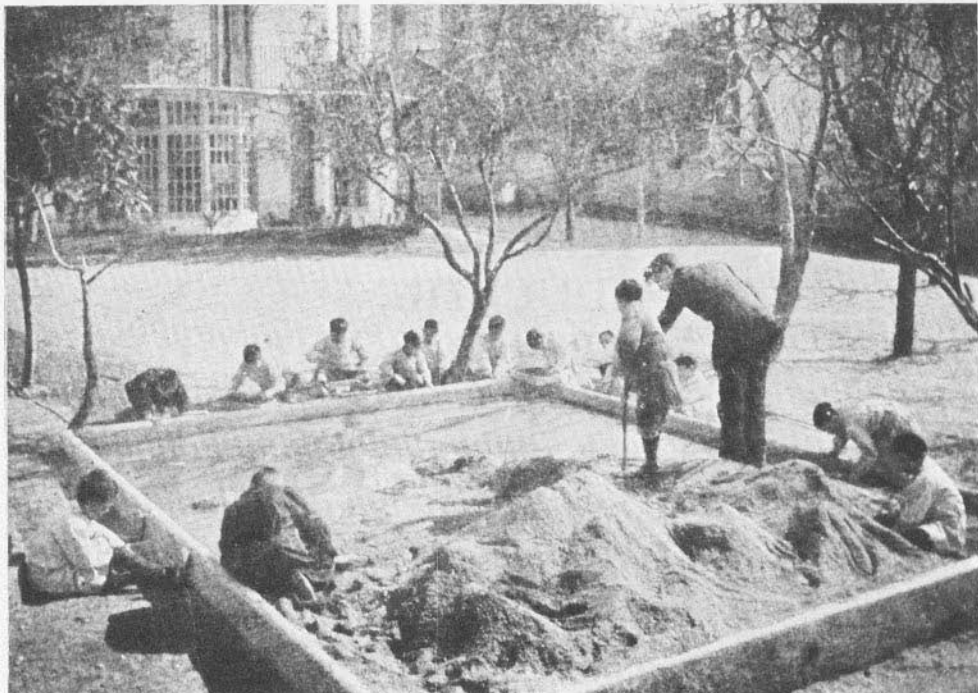
## Consideracions generals

Molt breument, i considerant el diagrama I que acompanya aquest text, cal tenir ben present que les relacions amb l'espai estan sempre «mediatitzades» per la cultura. És a dir, entre el cos i allò que ens envolta físicament hi ha sempre un MEDIADOR o FILTRE SOCIAL, cultural, que relativitza qualsevol determinisme directe entre les dades físiques, geomètriques o espacials, o totes dues alhora, i el comportament i el coneixement dels nens. De la mateixa manera, l'entorn és també un MEDIADOR entre el cos i la societat, i el cos és un mediador entre la societat i l'entorn. Molts estudis han cer-

1. Georg SIMMEL: *Sociologia*, «Revista de Occidente», 1977. Original en alemany. 1908.

2. Enric Poli, Montserrat Morales han fet molts estudis sobre aquesta qüestió recollits en els «Quaderns Pedagògics» (Sèrie Seminari) de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Vegeu, a més, *Home-entornament: aspectes qualitius*, dels mateixos autors, Universitat de Barcelona, 1985.

3. He escrit manuals sobre com ensenyar l'arquitectura. Col·lecció Educació Ambiental de l'Editorial Oikos-Tau. *Conèixer l'arquitectura*, Editorial Teide, Barcelona, 1985; *Els nens i la seva ciutat*, Ajuntament de Barcelona, 1987, etc.



*Un espai exterior que permet fer la classe de geografia. (Pais de l'escola Mont d'Or.)*

cat inútilment factors deterministes entre l'espai i el comportament i s'han trobat sempre amb els absurds de pedagogies excel·lents dins d'edificis dolentíssims, i a l'inrevés, pedagogies dolentíssimes dintre d'edificis premiats per la seva arquitectura i la seva adequació pedagògica.

Per entendre aquesta relació indirecta, però, entre l'espai i la pedagogia, cal analitzar amb molt deteniment quina mena de relació analitzem, i la seva significació cultural. Així ens trobarem amb relacions que s'anomenen «crítiques» (d'una manera que es presta a confusió, perquè les relacions amb l'espai són sempre en certa manera crítiques). Això vol dir que en situacions extremes, com poden ser les d'un tren de jueus a l'Alemanya nazi, o la promiscuïtat en certes presons,<sup>4</sup> o la situació d'una escola amb una massificació excepcional, etc., les diferències culturals deixen pas a unes conseqüències universals d'*stress*, depressions, anul·lació de la voluntat, nerviosisme, etc. És clar que un heroisme personal pot trencar el procés, però això seria només l'excepció que confirma la regla. És important, doncs, en qualsevol situació

d'anàlisi de les relacions entre espai i comportament, destriar les relacions més generals, crítiques, comunes a moltes cultures, d'altres relacions que demanen unes convencions culturals determinades per produir-se.

Per exemple, les famoses «escoles obertes» dels anys seixanta,<sup>5</sup> amb espais sense tanques ni divisions demanaven una cultura i una pedagogia molt específiques. Quan aquesta pedagogia específica no es posava en marxa, l'espai, en teoria molt positiu, deixava de funcionar per complet i s'aixecaven envans i murs d'una manera sovint molt poc arquitectònica.

Com a conclusió d'aquestes consideracions generals voldria dir que cal una gran prudència en les hipòtesis que volen establir relacions causals entre espai i comportament en general. Com en el cas de les relacions entre llengua i pensament, l'espai possibilita o no una sèrie de comportaments i relacions socials, però només la interrelació entre espai i societat té un sentit per al nen. Per exemple, molts llibres de text han donat per cert que les parts velles de les ciu-

4. *L'arquitectura a les presons: criteris de disseny*, Josep Muntañola Thornberg, ITEC. Universitat Politècnica de Catalunya, Escola d'Arquitectura, 1987.

5. Sobre l'espai a les escoles obertes, vegeu l'estudi dirigit pel pedagog Ramon Fuster, que tant va fer per la nostra pedagogia a l'ICE de la Universitat Autònoma de Bellaterra, 1976. (Amb la col·laboració de Prudenci Comes, Manel Brullet i Josep Muntañola.)

tats són per als pobres, que la seva arquitectura és menys bona perquè és menys «moderna», i que la gent rica viu en edificis moderns que és on regna l'especulació econòmica i on es fan els grans negocis. Això és una manera clara de produir confusió cultural, perquè avui és totalment fals. A tot Espanya i Europa, els rics fan avui més negoci amb la poca arquitectura vella que queda, que amb la nova. I ciutats europees d'alt nivell cultural i econòmic destrueixen milers d'edificis «moderns», construïts els anys seixanta, perquè no són, al cap de vint-i-cinc anys, habitables. Ningú no els vol, ni els rics ni els pobres. Les relacions amb l'espai són plenes d'aquests canvis sobtats de sentit, i de complexitats que fan difícil una actitud única. D'altra banda es fàcil veure que tot determinisme entre l'espai i el comportament implica una pèrdua de llibertat.

### Propostes específiques

Per als mestres jo proposaria les iniciatives següents:

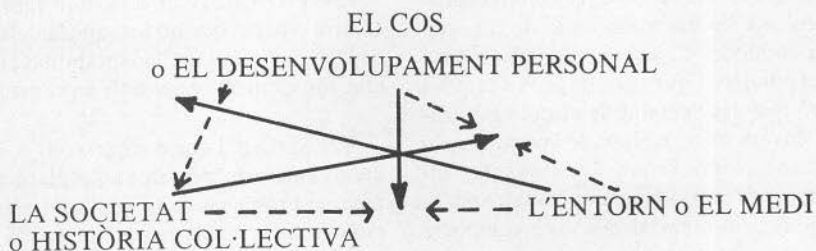
- Primera, introduir la dimensió espacial, arquitectònica i urbanística, en totes les activitats. Per això cal donar a les formes espacials tot el seu pes de selectivitat cultural; és a dir, la forma espacial escollida, construïda o dibuixada és una manera d'opinar sobre el passat, present i futur de la societat.
- Segona, fer activitats específiques per sensibilitzar els nens sobre la importància de l'es-

pai. Per exemple, decidir col·lectivament l'aula, la manera de jugar al pati, una crítica del barri, etc. La forma de concurs d'idees pot ser engrescadora.

- Tercera, prendre l'espai com una forma d'interrelació entre disciplines diverses. Això permet activitats en equip tant d'alumnes com de mestres. D'aquesta manera es comprova experimentalment que no tots els espais permeten les mateixes relacions socials, i que la qualificació mútua entre mena d'espai i mena d'activitat és l'arrel de l'arquitectura i de la humanització de l'espai en general.

La pedagogia viva que té present la dimensió espacial no pot, doncs, basar-se en fórmules fetes. L'espai és una realitat viva influïda per la TV, per la propaganda política, per la contaminació atmosfèrica, etc. L'espai arquitectònic ens acompanya sempre, com el nostre propi cos, i sense que en siguem conscients qualifica la nostra sensibilitat dia a dia, any darrere any. Els mestres poden observar com ningú aquest **DIÀLEG SILENCIÓS ENTRE ESPAI I COMPORTAMENT**. L'objectiu d'aquesta observació, d'aquest **ESCOLTAR** l'espai, no ha de ser cap altre que el d'ajudar els infants a participar en la construcció de l'espai; ajudar-los a saber quina cultura defensen amb una arquitectura o una ciutat determinada. En poques paraules, ajudar-los que deixin de ser les víctimes de l'espai i arribin a ser els protagonistes actius de la seva valoració, manutenció, transformació i millorament.

### DIAGRAMA I INTERRELACIONS HOME-ENTORN



*L'espai, com una de les dimensions essencials del medi, qualifica les relacions entre la societat i el cos de qualsevol persona. Les seves relacions amb el comportament individual són sempre mediatitzades per la societat.*



## L'EDIFICI ESCOLAR: TENDÈNCIES, QUALITAT I NORMATIVA

per Pere Pujol i Paulí, Rosa Barba i Casanovas,  
Ricard Pie i Ninot, Manuel Brullet i Tenas

### Sobre les construccions escolars

La història de l'evolució de l'edifici escolar sempre s'ha desenvolupat al voltant de la triple relació establerta entre pedagogia, arquitectura i entorn.

L'evolució de l'organització de l'escola i dels seus mètodes pedagògics ha estat un dels factors, el més important, dins l'evolució del tipus d'edifici escolar, però l'evolució de l'organització espacial de la ciutat i la influència d'aquesta evolució dintre de l'edifici escolar també han estat decisives.

L'edifici escolar ha sorgit de la síntesi dels dos elements esmentats: la pedagogia i la urbanitat organitzades a través del tipus d'arquitectura i interiorisme de cada moment.

En aquest moment i en el nostre país, l'organització i el model pedagògic passen d'un model en moltes escoles encara tradicional fonamentat en una simple transmissió de coneixements, a un model d'escola activa que es basa en l'aprenentatge, i que cada vegada s'imposa més, però que des del punt de vista organitzatiu té al davant el gran repte de l'organització de l'escola a partir de l'equip d'ensenyants (*teaching team*) i de la pedagogia operativa amb la gran modificació espacial que això comporta («l'escola sense murs»).

D'altra banda el procés actual d'integració i d'homogeneïtzació d'equipaments dintre de la ciutat amb la necessària interrelació entre l'es-

cola i la trama urbana, posa sobre la taula un problema tímidament abordat. Queda encara com a model molt llunyà el model d'escola-ciutat que representa una optimització de tots els recursos urbans respecte a l'escola, i de l'escola respecte a la ciutat.

El problema més candent davant la nova construcció d'edificis escolars o davant la rehabilitació d'edificis per a construir noves escoles es pot resumir en tres punts:

LA RELACIÓ de l'edifici escolar amb el teixit urbà també és canviant i per tant el projecte ha de ser adaptable i flexible respecte al funcionament de la ciutat, però n'ha de formar part: un edifici que no estructurï la ciutat, que no la faci, és un atemptat contra ella mateixa.

LA VIDA de l'edifici és molt més llarga, o caldria esperar que ho fos, que la dels mètodes pedagògics i per tant l'adaptabilitat i la flexibilitat són elements essencials en el projecte.

UN EDIFICI que compleixi els condicionaments anteriors, però que no es plantegi globalment el problema de la qualitat (tecnològica i estètica) tant en els espais que tracta exteriorment com en la qualificació dels espais interiors a través de la domesticitat de la seva estructura i els seus equipaments no aconsegueix les exigències mínimes d'una construcció escolar.

### 1. Les construccions escolars

És necessari que tots els nous edificis escolars, i les adaptacions dels vells, siguin de provada qualitat estètica i arquitectònica. L'aportació de bellesa, dignitat i elegància és imprescindible per a la qualificació de l'edifici. La qualitat estètica i arquitectònica dels edificis escolars és un recurs cultural que l'administració no pot malmetre.

### 2. L'edifici escolar i el territori

Tot edifici escolar està obligat a ennobrir l'espai urbà o territorial si aquest ja és correcte; si aquest espai està malmès, l'edifici escolar ha d'actuar com a redreçador d'aquell. L'edifici escolar s'ha de veure, entre altres coses, com un equipament estètic del territori i com un estimul del bon gust de la societat.

És necessari recuperar la imatge de l'edifici escolar com un punt important en l'estructura urbana o territorial, no només des de la seva posició sinó també des de la seva adequació a l'entorn.

Els objectius que ha de complir l'edifici escolar respecte a l'entorn seran:

L'adequació des de la composició i els materials a l'estructura formal urbana o territorial.

L'adequació des de la grandària, tot evitant la massificació a partir de la integració i/o diàleg amb el teixit urbà o territorial existent.

L'adequació des del plantejament del concepte de globalitat formal i funcional dels edi-

ficis i instal·lacions amb el tros de ciutat o territori immediat.

### 3. El solar de l'edifici escolar

La qualitat estètica i compositiva de la urbanització, jardineria, arbrat, camps d'esport, etc. i la seva relació amb la tipografia del terreny i amb les edificacions i equipaments escolars, és un motiu imprescindible per a assolir la qualificació formal de l'organisme escolar i la seva adequació amb l'entorn.

L'eliminació de les tanques «provisionals» de filferro, que tant malament aguanten el pas dels anys, i que tant contribueixen a la degradació del medi. La recuperació de la dignitat de les tanques d'obra i serralleria serà el redreçament d'un element de les edificacions escolars, que moltes vegades constitueix la vertadera imatge formal de l'escola.

### 4. Les construccions escolar i els usuaris

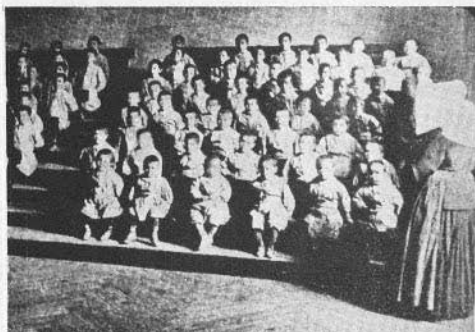
Tant els espais interiors com exteriors de l'edifici escolar són elements que serveixen per a l'educació del gust i la sensibilitat dels seus usuaris.

Un edifici desordenat o sense acabar o uns espais exteriors desèrtics i mal tractats són elements que influeixen negativament tant l'educador com l'educand.

Els valors estètics d'un espai són una contribució essencial dins el procés educatiu. Uns espais bells i suggestius poden ajudar a una educació de la sensibilitat.

El fet que a dintre l'escola es treballi sobre el coneixement i la percepció dels espais de l'es-

Una aula flexible pot servir per a dos models pedagògics diferents.



**12** cola i dels espais urbans que l'envolten, possibilita una major formació en aquest sentit.

La imatge formal, que tenen de l'escola els seus usuaris, està marcada tant pel tipus de recorregut i dels espais que cal travessar per arribar-hi com per a l'estructura formal del mateix organisme escolar. La possibilitat de fer propostes sobre l'entorn immediat del solar de l'escola, pot potenciar la imatge formal d'aquesta.

### *5. La gestió de les noves construccions escolars*

El plantejament de la necessitat de tenir en compte, en els edificis escolars, els valors estètics, com un dels requisits essencials, porta a la necessitat de triar bons arquitectes per a projectar-los. Entenem per bon arquitecte aquell que és capaç de projectar i dirigir un edifici escolar bell que funcioni bé, que sigui fàcil de mantenir i que el preu de realització sigui ajustat.

La necessitat d'altres aportacions disciplinàries, des de la seva especificitat: escultors, pintors o artesans serà una altra de les necessitats.

La conveniència d'introduir en els estudis de tots els educands la formació de la seva sensibilitat envers els espais escolars possibilitarà el funcionament viu dels centres des de criteris estètics acceptables.

## **Criteris funcionals i constructius**

Els problemes funcionals i d'ús dels edificis escolars vénen especificats per les normes concretes segons els nivells pedagògics d'escola bressol, parvulari, primària i secundària, i dictades per l'administració.

En el mateix sentit s'insisteix en la importància fonamental de tenir en compte els diferents àmbits de confort, seguretat, durabilitat i manteniment.

## **Criteris sobre la globalitat**

### *1. La permeabilitat de l'edifici escolar respecte a l'entorn*

L'edifici escolar ha de ser permeable respecte a la trama urbana o rural i respecte al funcionament social del barri o entorn.

Aquesta permeabilitat ha de ser en les dues direccions, de l'escola al barri i del barri a l'es-

cola. L'escola ha de poder oferir les seves instal·lacions al barri: sala d'actes, biblioteca, gimnàs, camps d'esport, vestidors, jardins, etc. Però que això sigui possible funcionalment, s'ha de donar la possibilitat d'independitzar o no el funcionament d'aquestes parts de l'escola. Aquesta possibilitat d'independització facilitarà la gestió de l'ús i evitarà perturbacions en el seu funcionament.

L'obertura de l'escola respecte a l'entorn ha de ser progressiva i ha de tenir les seves limitacions funcionals; serà interessant diferenciar els espais estrictament docents dels equipaments que pot oferir l'escola. L'adaptabilitat de l'escola a diferents funcionaments i el planteig de les accessibilitats a aquesta són un instrument per a facilitar la permeabilitat.

A la vegada, el barri és una font d'equipaments i d'aprenentatge per a l'escola: instal·lacions esportives i culturals, parcs, centres de producció, etc. El disseny dels accessos i posició dels diferents elements de l'escola pot, en molts casos, facilitar-ne l'ús.

### *2. La relació entre els espais interiors i els espais exteriors*

Fins ara en general, i normalment per la manca del pressupost necessari per abordar la urbanització i els equipaments a l'aire lliure, s'ha produït una dicotomia en el nivell d'acabats i continguts entre l'espai interior i exterior de l'escola. El projecte s'ha donat per acabat en acabar de definir l'edifici escolar.

La relació evident a la Bressola i al Parvulari entre la classe tancada i la classe a l'aire lliure, entre interior i exterior, a partir del plantejament de la necessitat d'una unitat de vida en l'infant, s'ha de continuar en els altres graus. El planteig de les relacions entre els espais i equipaments interiors i exteriors en els graus superiors és important, ja que el procés d'aprenentatge es dona òbviament tant en uns espais com en els altres, encara que l'entorn urbà o rural incideixi d'una manera molt més profunda en els nois de l'últim cicle de Primària, en els de Secundària i en els d'Arts i Oficis.

### *3. La unitat en l'edifici escolar*

L'edifici escolar, independentment del programa didàctic o del grau d'ensenyament que s'hi fa, es pensarà com un organisme arquitectònic homogeni, i no com una simple juxtapo-

sició d'espais i d'equipaments. Això serà així per a contribuir a la formació d'una imatge de l'escola que en faciliti la comunicació i el coneixement per part dels seus usuaris.

Aquesta globalitat s'aconseguirà: a) A través de l'obertura i comunicació visual i funcional (si es pot passar amb un vidre que no s'hi posi una paret). b) Per una adaptabilitat a partir d'una flexibilitat de l'organisme escolar, tenint sempre presents els problemes acústics i de funcionament. c) Pel plantejament d'una jerarquia entre els diferents espais que possibiliti una síntesi de la imatge formal i funcional de l'escola. d) Per la idea que tots els espais de l'escola, tant els servidors com els servits, formen part i ajuden en el procés d'aprenentatge i comunicació de tots els usuaris, en aquest sentit, els itineraris interiors de l'escola s'han de dissenyar perquè puguin facilitar el contacte, la relació i fins i tot el treball.

S'ha de poder passar fàcilment, i trobar ambients adequats, del gran grup de tota l'escola, al grup-classe o al lloc personalitzat.

Dins aquesta obertura és essencial en els primers graus d'ensenyament que el nen faci seu el propi territori a través del disseny d'uns límits i per això la identitat de l'espai-classe (interior-exterior) és una necessitat per a potenciar la seva autonomia en l'acció i en l'expressió.

Aquesta autonomia permet que el nen s'apropriï del seu entorn i el transformi. En els últims graus de l'ensenyament obligatori l'espai-classe es pot relativitzar molt més, encara que és important un espai personal de l'alumne.

En qualsevol cas, els agrupaments massa nombrosos (més d'un grau-classe per escola) no són aconsellables per la massificació que comporten. En aquests casos, l'obertura i comunicació de tota l'escola s'ha de qüestionar i s'ha de proposar un funcionament de grups dividits i més acotats, a través d'una adequada organització espacial.

### **Críteris sobre la domesticitat**

La necessitat de parlar de la domesticitat en tractar de les construccions escolars, sorgeix com a conseqüència de la manca de qualitat dels espais docents construïts en els últims anys. Tenim la convicció que l'activitat de buscar un grau de domesticitat en els edificis escolars ens

apropa més als continguts de l'escola i possibilita projectar uns espais més càlids i acollidors.

Sovint els mestres en expressar el seu ideal d'edifici escolar ho fan a partir de la negació, demanant que deixi de tenir la imatge d'un «edifici oficial», perquè per a ells, la producció d'edificis oficials està lligada a la manca de plantejaments qualitius i a la manca de sensibilitat.

#### *1. La grandària dels edificis escolars*

Encara que sigui possible aconseguir uns ambients domèstics, en edificis grans, si hom s'ho proposa, no hi ha dubte que hi ha una relació directa entre domesticitat i grandària de l'edifici.

Hi ha uns límits de superfície construïda i de nombre d'alumnes que fan molt difícil atènyer un ambient realment acollidor.

Sembla que el nombre de 250 a 300 alumnes i l'espai escolar necessari per a aquests és la mesura que possibilita un funcionament i uns espais no massificats; en els edificis massa grans l'usuari difícilment troba «el seu lloc», els agrupaments massa nombrosos arriben a angoixar i a donar una sensació de solitud i angúnia.

A partir d'aquest nombre d'alumnes és aconsellable el tractament de l'organisme escolar en espais físics diferenciats amb instal·lacions generals compartides.

#### *2. La personalització i la identitat de l'espai escolar*

La personalització dels diferents espais, des de la forma, els materials, el color, la llum, etc., possibilita trobar l'espai personal. No hi ha dubte que els edificis escolars estructurats a partir de la repetició d'aules iguals i uniformes unides per llargs passadissos no conviden a la comunicació entre els usuaris ni a l'apropiació de l'espai. En general podríem dir que aquest tipus d'arquitectura es basa més en el funcionament dels grans grups, massificats, que en l'individu.

#### *3. L'apropiació de l'espai escolar pels seus usuaris*

No hi ha dubte que per aconseguir un ambient domèstic, tant des del projecte de l'edifici, com des de l'equipament -mobiliari i material escolar- s'ha d'aprofundir en els continguts de l'espai i per tant s'ha de conèixer d'una ma-

**14** nera bastant exacta i exhaustiva l'ús que per part dels mestres i alumnes es fa de l'escola i, sobretot, l'ús que es dona a l'equipament i al material escolar. Massa sovint es donen per sobrentesos aquest usos, i es tracta l'espai escolar d'una manera abstracta i irreal.

Això comporta automàticament una conformació de l'espai i els ambients d'acord amb les necessitats més específiques i per tant una millor capacitat d'apropiació d'aquests espais per part dels usuaris. La idea de confort espacial neix, en part, a partir de la possibilitat d'apropiació d'aquest espai.

#### *4. Els acabats dels espais interiors i exteriors i els materials constructius*

En parlar de domesticitat s'estableix ràpidament una relació entre aquest concepte i el fet d'imaginar-se els espais acabats; amb uns bons acords constructius, amb la introducció de la decoració, amb la valoració de les qualitats i textures dels materials emprats i també amb la introducció de materials flonjos com la roba o la fusta.

No hi ha dubte, per exemple, que el plantejament del tipus de material, color i especejament de les superfícies del terra, de les parets i del sostre, mirant que totes elles tinguin una certa varietat en funció dels diferents usos a què estaran sotmeses, incorpora un elevat valor expressiu i ambiental als espais construïts.

La dicotomia entre la concepció de l'estructura de l'edifici i l'estructura portant no afavoreix en absolut la conformació domèstica dels

espais. En ésser les instal·lacions dins de l'edifici escolar un element quantitativament considerable, el mal disseny de forma i traçat d'aquestes pot canviar radicalment l'aspecte dels espais interiors i donar a l'edifici un aspecte poc polit i dur.

En el tractament dels espais exteriors, es poden aplicar les mateixes consideracions que en els espais interiors. Els acabats, els acords, la qualitat dels materials, la coherència de la forma, el bon tractament del color, la lògica constructiva i la decoració, poden ajudar a concretar uns espais arbrats i urbanitzats molt més suggerents.

#### **criteris sobre l'adaptabilitat**

L'edifici escolar dura més que no pas els mètodes i organitzacions pedagògiques; per tant l'edifici en el seu conjunt ha de poder adaptar-se a aquestes variacions, al llarg dels anys.

Un problema fonamental dels edificis escolars a construir de nova planta és que segurament en un període relativament curt, de 10 a 20 anys, passaran d'una manera no sincronitzada per 3 estadis d'organització escolar completament diferents.

1<sup>o</sup> estadi: L'organització tradicional de l'ensenyament, que encara perdura en moltes escoles públiques, i que entén que l'escola és una juxtaposició d'aules (aula on es tanca el mestre i els alumnes per exercir les seves activitats) amb uns espais generals complementaris (la sala d'actes, els laboratoris, etc.) que es fan servir només en el «moment» docent indicat i amb una rigidesa fortíssima entre funció a desenvolupar i espai per a aquesta funció.

2<sup>o</sup> estadi: L'organització de l'escola fruit de la pedagogia activa, que es fonamenta en l'aprenentatge i que s'imposa en moltes escoles públiques de Catalunya. Aquest model comporta una explosió de l'aula, de tal manera que deixa d'ésser la «ciudadella» del mestre i el seu grup d'alumnes, i es transforma en un espai d'actuació del mestre i dels alumnes obert a altres grups i mestres del mateix cicle i de tota l'escola, amb una organització del grup-classe (30 a 35 nens) no compacte que passa del grup individual al petit grup (de 4 a 6 nens), al grup mitjà (de 6 a 12 nens) o al gran grup (de 2 a 4 classes). A la

*Exemple d'espai interior ben tractat.*





vegada, tots els espais comuns i d'equipament es fan servir globalment sense limitacions d'horari.

3<sup>o</sup> estadi: L'organització de l'escola a partir del treball de l'equip de mestres (*teaching team*). Aquesta organització comporta una desaparició física de l'espai d'aules, «l'aula sense murs», i una mobilitat total en l'espai i el temps dels alumnes i mestres dins de l'escola, amb l'aparició del «Centre de Recursos» o del «Centre de Material d'Instrucció» que és l'evolució de l'actual biblioteca (material i equipaments per a ús escolar: llibres, làmines, ràdio, TV, diapositives, pel·lícules, enregistraments, projectors, etc.) però que es converteix en centre d'adquisició, de producció, organització o distribució dels recursos d'aprenentatge necessaris per als professors i els alumnes.

D'altra banda, el mateix funcionament de l'escola a partir de la pedagogia activa i la peculiaritat de l'equip de mestres de cada escola, comporta unes variacions en el funcionament d'aquesta. La mobilitat de les agrupacions dels alumnes i les seves interaccions al llarg del dia demanen que l'edifici escolar sigui un edifici amb un grau d'adaptabilitat important.

Per exemple, s'entén que és completament diferent l'ús de l'aula en una classe magistral que en el procés de recerca fet per petits grups; o per exemple l'ús de l'edifici escolar en hores lectives que l'ús de l'edifici escolar en hores lectives amb l'ús dels equipaments per gent del barri on l'escola està situada.

Tots aquests problemes d'adaptabilitat es poden resoldre o bé mitjançant la variabilitat o bé mitjançant la flexibilitat.

### 1. La variabilitat

La variació per adaptar l'edifici escolar a noves exigències funcionals es pot preveure des del projecte. Aquesta variació es pot realitzar a l'exterior de l'edifici, normalment mitjançant una ampliació d'aquest o es pot realitzar en el seu interior. Variacions interiors que poden anar des de la variació d'elements de tancament, no estructurals, fins a la variació d'instal·lacions tècniques, com la il·luminació o la ventilació.

El pensar en l'adaptabilitat a partir de la modificació de subsistemes comporta des del projecte la necessitat de reduir a un mínim els elements portants i els punts fixos de serveis per a

permetre la màxima llibertat possible de cara a la realització de totes les modificacions necessàries.

Tots els sistemes d'adaptabilitat, basats en la variabilitat tenen un cost relativament elevat, estan dintre d'un procés constructiu i s'han de portar a terme per especialistes. Si el projectista ha pensat, però, en aquesta possibilitat segur que el problema queda simplificat i és possible resoldre'l racionalment.

## 2. La flexibilitat

La flexibilitat és l'altre recurs que el projectista té per aconseguir una adaptabilitat de l'escola als diferents usos; és el recurs més específicament arquitectònic, perquè es tracta de solucionar, si és possible, els problemes de l'adaptabilitat des del projecte.

La flexibilitat seria, d'una manera genèrica, la neutralitat de la planta respecte a les seves utilitzacions o sigui la reducció de les pertorbacions de funcionament degudes als diferents usos donats a una planta. La flexibilitat, però, no té per què comportar una manca en l'estructura formal de l'edifici.

### 2.1. La quantitat de superfície i els petits espais servidors

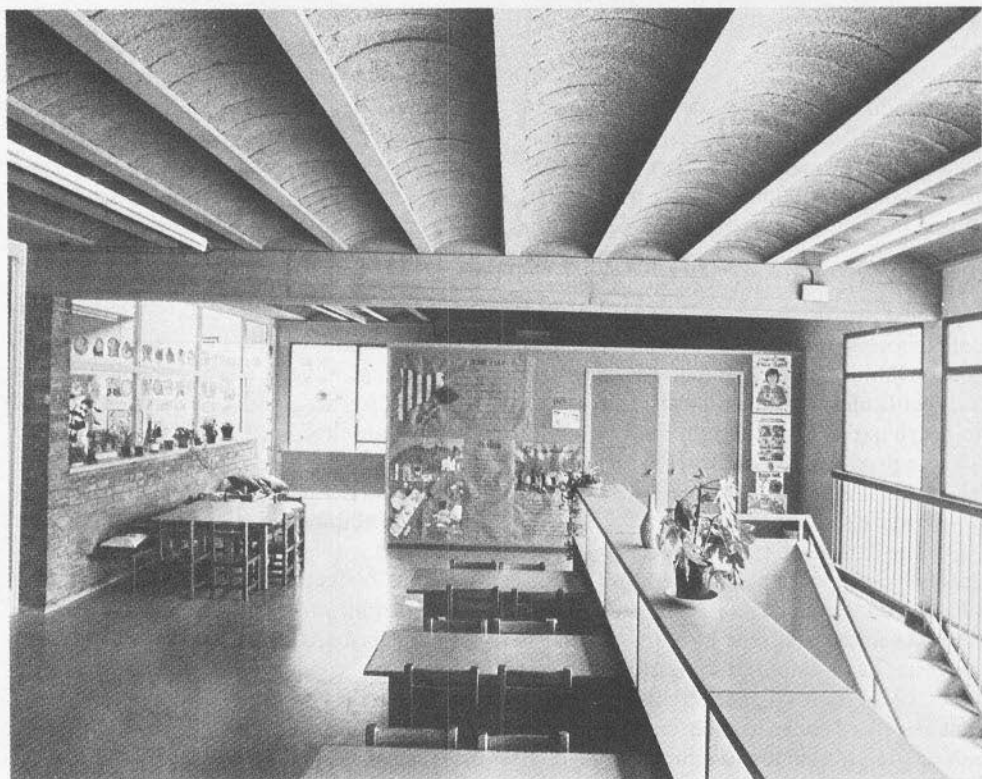
La primera condició de la flexibilitat d'un espai és la quantitat de superfície. Dificilment, un espai es pot adaptar a diferents usos si la seva superfície no arriba a la superfície mínima necessària d'un dels usos proposats.

En general, un bon índex de repartiment de  $m^2$  construïts per nombre d'alumnes és essencial per a aconseguir una reducció de pertorbacions quan es produeix un canvi d'usos en un edifici escolar. Paral·lel al problema de quantitat de superfície hi ha el problema de la presència i posició dels petits espais específics de l'escola, com és ara, els petits magatzems, els armaris, etc.

Per exemple, és clar que la sala d'actes pot servir per a saló de música de l'escola si hi ha uns armaris per guardar adequadament els instruments; també pot servir per a classe de plàstica si hi ha un armari amb una aigüera i amb prestatges per guardar el material, etc.

### 2.2. La forma

La segona condició de la flexibilitat és la forma de l'espai projectat. Per exemple, una clas-



*Espai interior domèstic i flexible.*

se escalonada té un ús més restrictiu que una classe en un sol pla. Una aula quadrada permet una major varietat en les agrupacions dels alumnes que una classe clarament rectangular.

### *2.3. La posició dels diferents espais del programa*

La tercera condició de flexibilitat és la posició i relació dels diferents espais del programa entre si i a la vegada la relació d'aquests espais (tant interiors com exteriors) amb la trama urbana.

El fet que la biblioteca no estigui en una posició central, amb facilitat d'accés i relació amb les aules, pot suposar un grau de rigidesa i de pertorbació important dintre el funcionament de l'escola. El mateix passa si la mateixa biblioteca està allunyada d'un dels accessos de l'exterior, ja que dificulta la utilització d'aquesta a la gent del barri.

### *2.4. L'accessibilitat*

La quarta condició de la flexibilitat és l'ac-

cessibilitat, el tipus i posició de l'accés, el nombre d'accessos i la superfície dedicada a aquesta funció condicionen els graus de rigidesa als diferents usos de l'escola.

El tipus d'accés condiciona l'ús, per part de vianants, disminuïts físics i vehicles. La seva posició pot facilitar l'ús i la independència de certes parts de l'escola. La possibilitat de tenir un bon nombre d'accessos controlables augmenta la flexibilitat de l'escola davant dels canvis d'usos.

L'augment de les superfícies d'accés per evitar pertorbacions en el funcionament de l'escola, porta a fer servir aquestes superfícies d'accés per a altres usos; si no es controla la idoneïtat d'aquests altres usos respecte a les funcions d'accessibilitat, es pot provocar una reducció de la flexibilitat. Tenim exemples pròxims en l'última dècada de fusió total de les superfícies d'accés amb la sala d'usos «múltiples» que fan inservibles aquestes sales. La introducció de portes amb la possibilitat de tancar els espais,

acústicament i ambientalment, és un element molt important en el grau de flexibilitat d'una escola.

En general, l'oferta d'accessos als espais de l'escola ha d'ésser suficientment neutra i ambigua perquè els diferents usos de l'escola segons el període puguin fixar diferents solucions sense cap distorsió.

En relació a l'interior de l'edifici, per exemple, no és el mateix accedir a l'aula per una cantonada que pel mig d'aquesta; el primer supòsit comporta unes circulacions molt més rígides i estructurades dels alumnes que el segon.

No és el mateix tenir dos accessos interiors de l'aula col·locats en dos extrems de l'aula que un sol accés doble; en el primer cas és possible un funcionament molt més operatiu dels grups a dintre de l'aula respecte de la globalitat de l'escola.

No és el mateix per al funcionament del grup classe tenir una aula a la planta baixa amb la possibilitat d'accedir-hi directament des del pati i des de l'interior que tenir una aula al primer pis amb la impossibilitat de tenir aquest grau de llibertat.

Des del punt de vista de la seva relació amb el barri, no és el mateix que l'escola tingui una sola entrada o bé tingui accessos diferenciats complementaris per accedir al nucli docent o per accedir als seus equipaments generals.

### 2.5. *L'equipament tecnològic de l'edifici*

La cinquena condició de la flexibilitat és el nivell dels equipaments. L'adaptabilitat d'un

edifici a més de tenir unes exigències espacials comporta la necessitat d'adequació del control acústic, visual, tèrmic, lumínic, etc.; una aula equipada amb un endoll és molt més rígida que una aula amb 6 endolls, per exemple; una escola amb endolls de TV a cada aula és molt més flexible que una escola només amb una aula de mitjans àudio-visuals.

### 2.6. *L'eliminació de barreres arquitectòniques*

Una altra condició que possibilita la flexibilitat d'ús, és l'eliminació de les barreres arquitectòniques que permet l'ús indiscriminat del centre a persones de diferent condició física, disminuïts físics, nens petits, vells, etc.

### 2.7. *El moble escolar*

S'ha deixat el moble escolar com a última condició de flexibilitat perquè primer s'han enumerat els criteris de flexibilitat més relacionats amb la construcció de l'edifici escolar. De tota manera el moble escolar ben dissenyat és la solució «sine qua non» a tots els problemes d'adaptabilitat dins d'una organització escolar concreta.

La producció de diferents ambients per part dels alumnes i els mestres i l'apropiació dels espais arquitectònics projectats només pot venir a partir d'un mínim d'equipament de mobles ben dissenyats, lleugers, senzills i versàtils.

Els projectes arquitectònics per a les noves escoles haurien de tenir el grafiat dels mobles proposats, la seva situació i les possibilitats de canvi.\*

\* Extret del llibre *Cap a una normativa d'edificació escolar*, ITEC, Barcelona 1983.



## L'INFANT I L'ESPAI ON VIU. DE L'ESPAI MÉS DOMÈSTIC AL DEL LLEURE. L'INFANT RURAL I L'URBÀ

per Pere Pujol i Paulí

Per a començar caldrà fer una diferència entre l'infant rural i l'infant urbà. No hi ha dubte que el nen es desenvolupa de forma absolutament diferent segons sigui el seu entorn.

Aquest medis són el rural i l'urbà i tots dos medis tenen els seus avantatges i els seus inconvenients.

En el nostre país cap de tots dos medis, el rural o l'urbà, són absolutament diferenciats, ja que els nostres dirigents no han desenvolupat els programes per a cada medi, d'una manera determinant, sinó que han barrejat indiscriminadament...

El vicis i caricatures passen d'un medi a l'altre i es fa fàcil veure en els nostres pobles paisatges de ciutat detonant amb el medi, i d'una altra banda mantenir ambients rurals fora de context dimensional en les nostres ciutats.

Totes aquestes distorsions, que són molt comunes al nostre país, són voluntat clara dels dirigents que donen als administrats el que creuen que ells volen. —«No els podem defraudar: ens voten». Al meu entendre tan sols reflecteix el poc interès pel tema o bé el desconeixement més absolut de la matèria.

Es fa difícil precisar els diferents casos reals sobre l'espai rural o urbà, donades les diverses situacions segons cada circumstància.

Situarem tres nivells evidentment interrelacionats:

a) L'habitable i el seu entorn en el nen rural o urbà i la seva aprehensió de l'espai.

- b) L'espai del lleure i el nen rural i urbà  
c) El nen rural o urbà fora del seu propi ambient en ocasió del lleure:  
— el nen rural que va a la ciutat  
— el nen urbà que va a la ruralia

a) Normalment la diferència més important entre els habitacles rural i urbà és el nivell de

*Una escola no sempre és un edifici.*





*El nen urbà té unes limitacions espacials evidents.*

confort. L'habitacle urbà té fins ara al nostre país més possibilitats de confort que el rural.

L'habitacle rural interfereix el viure amb el treball en detriment del confort.

Espacialment, l'habitacle rural acostuma a ésser més ric, ja que es prescindeix de l'espai estricta de viure i deixa possibilitat d'incorporació espacial a patis, eixides, horts... carrer, resta d'habitacles i entorns del poble, com a extensió pròpia de l'habitacle.

Això dóna al nen rural una amplitud espacial gairebé il·limitada.

El nen urbà normalment té moltes més limitacions espacials, ja que queda estrictament reduït a l'habitacle i un entorn petit, que serà més gran a mida que creixi el nivell econòmic de l'habitacle.

En canvi, gaudeix en el seu espai d'una sèrie de dotacions tècniques importants: jocs, tota mena d'estrís, etc. Els descobriments espacials exteriors a l'habitacle propi no són normalment exploracions pròpies: no acostuma a anar sol, els espais no poden ésser extensió de l'habitacle...

Això es compensa amb fets urbans més dotats tècnicament: parcs, jardins, zones específiques limitades, etc.

El fet rural comporta una creació més gran per manca de mitjans tècnics elaborats i un ampli camp d'experimentació directa. L'habitacle amb extensió de tot el poble és un mitjà molt bo perquè el nen elabori tota mena d'experimentació ja sigui sol, ja sigui amb els companys.

El fet urbà comporta en el coneixement i captació espacial del nen una creació a partir de mitjans tècnics; el camp d'experimentació és més restringit però molt més dotat. L'habitacle queda restringit sense expansió i limitat el camp d'experimentació.

Totes dues opcions tenen el seu pro i el seu contra i s'hi podrà treballar en la formació dels nens en l'espai tenint en compte les moltes possibilitats intercanviables segons el medi.

b) L'espai de lleure en aquest cas és absolutament diferenciat. Per al nen rural l'espai de lleure és pràcticament il·limitat, tant que seran els seus límits la pròpia limitació imaginativa-

creativa. Tècnicament els espais del lleure de la ruralia compten tan sols amb els recursos naturals, que no són pocs, però que cal aconduir, descobrir, cercar, imaginar i en definitiva usar amb creativitat i aprofundiment en el medi.

Cal tenir present que la natura i el fet rural donen un seguit il·limitat de recursos i possibilitats.

Per al nen urbà l'espai del lleure queda acotat en espai mimètic del rural o bé en dotacions absolutament tècniques. L'estímul imaginatiu i creatiu en el seu ús es limitarà a solucions que li vénen donades per la instal·lació. Els continguts espacials queden limitats a la pròpia proposta de l'espai de lleure; l'infant no pot intervenir en la seva creació, pot imaginar i crear tan sols dintre del seu ús, però no en la seva solució creativa.

c) Què passa amb el nen quan canvia de context espacial en ocasió d'un lleure?

El nen urbà, quan té accés a la ruralia, té necessitat d'una preparació o adaptació al medi.

El confortament i captació de l'espai rural per part del nen urbà es produeix sense problemes habitualment. En principi necessita de fets tècnics per adaptar-se o bé de dotacions semblants a les pròpies del seu medi urbà. Més endavant descobrirà el gran doll de recursos de la natura i l'espai d'expansió il·limitat que això li representa. La imaginació treballarà, cercarà i crearà. Reconverteix tots els seus coneixements urbans, els modifica, els recrea i els aprofita per a gaudir de la seva pròpia creativitat.

El nen rural, en canvi, després d'usar totes les dotacions tècniques que li ofereix la ciutat

troba mancances importants: l'espai bàsicament és limitat i molt restringit, no està tan preparat per a cercar els recursos propis dintre de fets tecnificats de manera gairebé absoluta. No pot desenvolupar tant la seva imaginació-creació per manca del coneixement del medi, i així com té una primera aprehensió de goig i ús dels recursos més tecnificats, a curt termini troba ja a faltar els propis del seu medi i l'adaptació és fa difícil.

Els fets que dificulten o faciliten l'adaptació del nen rural o urbà en un canvi de medi seran agents com:

limitació espacial - no limitació  
soroll - silenci  
recursos limitats - abundants recursos  
contaminació - ambient net, etc

Són pràcticament els factors més importants en l'adaptació

Després del que he exposat, considero que els medis rural i urbà són pedra fonamental en la pedagogia del país. La seva planificació s'hauria de fer amb criteri educatiu, si volem que els resultats incideixin en la formació i vida dels nostres ciutadans.

Aquest és, naturalment, un problema que com que és estructural resulta ser un problema polític. Fins i tant que els nostres dirigents no assumeixin la tremenda responsabilitat i la gran feina infraestructural (plans urbanístics, arquitectura...) no podrem aconseguir l'aprofitament espacial integral per a l'educació i formació dels futurs ciutadans.



## L'ESPAI ESCOLAR, UN LLOC PER VIURE

21

per Lurdes Molina

Voldria donar un sentit ampli a la designació «espai escolar». Inclou l'edifici, els espais exteriors, els equipaments, els materials, la situació, l'arrelament i els intercanvis amb l'entorn que l'acull.

L'organització social de la nostra època i context cultural ha fet de l'edifici escolar el marc on es desenvolupa bona part de la vida dels infants i adolescents i dels adults que, dins d'aquest marc, se'n fan càrrec.

A l'escola conflueixen, per conviure-hi, històries personals diverses, interessos variats, desigs personals diferenciats, necessitats peculiars.

És important que l'escola, lluny d'uniformitzar tota aquesta diversitat, l'aculli, li doni possibilitats de manifestar-se, d'articular-se, de desenrotllar-se, de complementar-se. Converteix, així, la varietat en font de vivències enriquidores de cada individualitat i facilitadores de l'intercanvi i projecció social.

Sense voler sobreestimar el paper facilitador o entrebancador que l'espai pot tenir en aquests processos, voldria fer unes reflexions sobre com pot col·laborar a l'aplicació decidida d'un projecte pedagògic amb voluntat de contribuir satisfactòriament al desenvolupament personal i social d'una comunitat.

### **Un lloc amb el qual identificar-se, trobar-s'hi bé i tenir oportunitat de relacionar-se**

L'espai escolar és un espai que ha de compartir un gran col·lectiu: infants/nois, educadors, personal de serveis, pares i fins i tot veïns. S'hi fa imprescindible la socialització.

No hem de confondre, però, la socialització amb la massificació, la despersonalització, l'anonimat.

La socialització és feta de relacions interpersonals de qualitat, generadores de coneixement i enriquidores de la personalitat individual dels que hi són implicats. Cadascú hi aporta allò que és, sap, l'interessa, l'intriga, ...

Si volem garantir aquesta riquesa interpersonal, hem de defugir els espais rígids, estandaritzats, inamovibles, o aquells on només són factibles activitats uniformes, no diferenciades o de gran col·lectiu.

Ben al contrari, l'espai ha de ser prou adaptable, versàtil, transformable, perquè tothom (infants i adults) hi pugui trobar els seus elements d'identificació personal, els raconets on fer respectar la intimitat personal o de petits grups, els mitjans per trobar-se i compartir, els llocs on guardar les pròpies coses i també els «tresors».

Cal que des dels primers dies d'assistència a l'escola l'infant/noi tingui oportunitat de fer-se seu l'àmbit on a partir d'aquell moment transcorrerà bona part de la seva jornada. Aquest àmbit és fet de persones, objectes, activitats, espais... Una bona acollida, unes ofertes interessants, unes possibilitats d'expressar-se..., són elements que contribueixen que el nou alumne se senti bé i trobi elements d'identificació personal en la nova situació.

És evident que no tot depèn de l'espai i que la sensibilitat del mestre pot suplir les deficiències susceptibles de ser presentades per l'edifici escolar. És de sobres conegut, però, el paper que compleix l'espai com a identificador personal, com a proporcionador de seguretat emotiva i com a marc de relació social. Trobar-se còmode, segur, des dels primers moments, en aquesta nova situació és un bon punt de partida per estar obert als aprenentatges i les relacions socials.

Recursos n'hi ha molts.

Als més menuts se'ls pot convidar, uns dies abans de començar les classes, a venir amb els seus pares a conèixer l'escola i els mestres. Així tindrem oportunitat d'estar per ells d'una manera personalitzada, d'establir les primeres «confiances», d'ensenyar-los (a ells i als seus pares) la classe, com està distribuïda, a què s'hi pot jugar, com s'hi treballa; el pati, les zones i equipaments de què disposa, les activitats que s'hi poden fer, aquells objectes o petits espais que seran específicament «seus»...

En acabat, amb aquests petits és convenient esgraonar el primer dia d'entrada a l'escola perquè la situació col·lectiva no els impedeixi d'anar-se apropiant de les variables de la nova situació.

Durant els primers dies d'escola hem de donar l'oportunitat —sigui quina sigui l'edat dels alumnes— d'anar apamant els espais. Què es pot fer a cada estança, a cada racó; com es poden usar el mobiliari i resta d'equipament; on són i com són el laboratori, la sala de música o altres serveis de què disposa l'escola; què se'n fa dels espais comuns. És important que en aquesta presa de possessió l'alumne s'adoni que en les característiques i ús d'aquests espais té oportunitat d'aportar-hi quelcom, de donar-hi el seu toc personal, que no tot està preestablert, definit d'una manera absoluta.

Dins de l'espai escolar cada alumne ha de po-

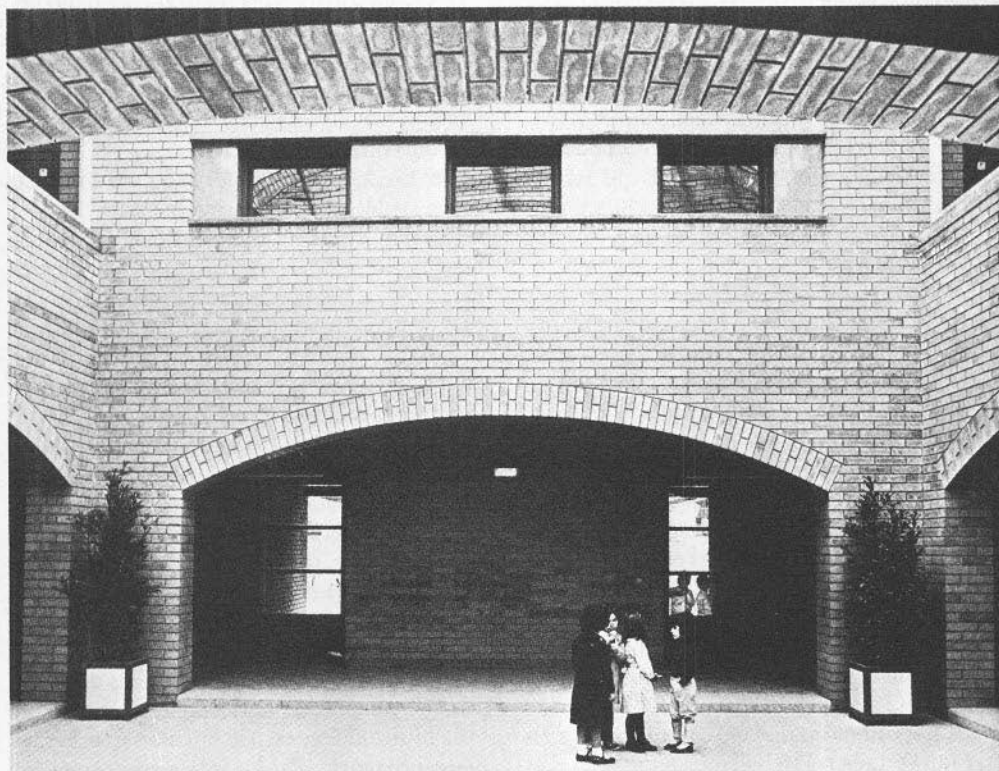
der trobar els elements personals d'identificació: el lloc on guardar les seves coses i «tresors», el lloc on seu per dinar o treballar, el tros de jardí de què està encarregat, allà on «s'amaga» quan té ganes d'estar sol, els elements decoratius que ha proposat i ha contribuït a elaborar o instal·lar... Cada equip ha de veure quins són els elements referencials que cal potenciar a partir de les aportacions dels alumnes i de les possibilitats objectives que ofereix l'espai de què hom disposa. Amb sensibilitat, flexibilitat, criteri, imaginació i enginy, un col·lectiu pot personalitzar un espai altrament amorf deixant-hi l'empremta del seu pas.

L'infant o noi no s'ha de sentir estrany en el lloc on ha de passar tant de temps. No ha d' haver-hi espais secrets, ni prohibits sense raó coneguda per a ell. Només quan l'alumne té algun raconet del qual pot gaudir lliurement o s'ha pogut apropiat de l'espai i coneix la utilitat de cada estança, li podrem demanar que en respecti la funció i les persones que hi treballen. Així li podrem exigir silenci a la biblioteca, que només entri a la cuina quan sigui estrictament necessari, que usi el laboratori per treballar, que respecti el lloc de treball dels professors, que no interfereixi la intimitat i el treball dels companys. En definitiva que respecti i es faci respectar.

Les relacions interpersonals exigeixen també l'existència de zones on un petit grupet d'infants pugui compartir una activitat; un lloc habitual al costat d'un company habitual per a una situació concreta com per exemple fer la migdiada; una estora o una tauleta i unes butaquetes o cadires còmodes on ens asseiem a explicar-nos coses; un espai ampli on poder reunir-se tot el grup-classe; unes visites en petit grup a diversos punts del barri; uns intercanvis amb els habitants de la zona; una organització per tallers, ...

D'igual manera, també per als adults l'espai escolar ha de ser un lloc on trobar-se bé, del qual se sentin partícips, on puguin treballar a gust. Això exigeix que cadascú disposi d'un lloc on desar les seves coses; un espai/temps per a treballar personalment; tothom ha de disposar d'un racó tranquil on reposar un moment; a les aules dels menuts, cal comptar amb alguna tauleta i cadira a la mesura d'adult; cal tenir una sala on poder reunir-se; un lloc per guardar els materials col·lectius; cal disposar dels objectes i





*Espai interior i exterior ben tractat.*

materials imprescindibles per a la tasca de cascú, ... Totes aquestes variables han de ser tingudes en compte no tan sols per als educadors/professors, sinó també per al personal de serveis, el consell escolar, les comissions mixtes, o qualsevol altra institució que funcioni a l'escola.

### **Un lloc per a actuar i treballar**

És sobradament conegut el principi que l'acció està a la base del desenvolupament/aprenentatge.

L'espai escolar i el seu ús han d'estar pensats per a facilitar l'acció i el necessari relaxament/repòs, tant per als alumnes com per als adults que hi treballen.

Ha d'haver-hi un lloc on els estris i materials, ahora que són a l'abast de tots aquells que els han de fer servir, no s'empolsin, deteriorin o perdin. Això pressuposa armaris, classifica-

dors, caixes, bosses, prestatges, paneres, coves... en funció dels materials/objectes i la talla dels infants que els hauran de fer servir.

L'ordenació dels espais i mobiliari ha de ser prou funcional i versàtil per adaptar-se a les necessitats dinàmiques del col·lectiu que els usa. Aquesta funcionalitat i versatilitat ha de garantir també que podran ser emprats, quan convingui, per infants amb deficiències caracteritzades (cegueses, sordeses, dèficits motors, ...) sense que siguin per a ells barreres arquitectòniques.

Cal trobar l'equilibri entre els espais de treball col·lectiu, els de petit grup i els de feina individual.

Determinades estances o sectors poder ser polivalents i adaptables a les característiques en relació d'allò que s'hi hagi de fer a cada moment. D'altres han de tenir una funció fixa i han d'estar habilitades amb el màxim rigor. Tal és el cas del laboratori, la biblioteca o la cuina.

Tant els alumnes com els professors han de poder trobar el moment i l'espai per concentrar

l'atenció, el moment i l'espai per fer una gran escampall de llibres, papers o altres materials. Això pressuposa disposar de taules de diferents grandàries o combinables, algun local de dimensions reduïdes on treballar poques persones al mateix temps, llocs amplis on poder fer treballs d'equip sense destorbar els qui necessiten treballar individualment.

Cal també trobar l'equilibri entre espais amplis i espais reduïts. Per exemple, una gran extensió de terreny com a pati, sense cap zona diferenciada, sense cap racó resguardat -tot i que pugui semblar que potenciarà l'activitat- no és d'estranyar que provoqui la dispersió, l'esverament, el moviment pel moviment o la inhibició de l'acció. El mateix pot passar amb una gran sala sense espais definits o amb un passeig pel barri sense cap centre d'atenció privilegiat.

Hem de cercar els recursos especials que ajudin els infants/nois a trobar el gust per l'activitat ben feta, ben canalitzada, no esgotadora. Aquest recurs van des d'una organització per zones definides, fins a un amortiment de sorolls o una font d'il·luminació apropiada, passant per espais i temps de repòs.

És important no descuidar els petits detalls que fan l'estada i el treball més agradables tant per a infants com per a adults: un raconet on asseure's i xerrar tranquil·lament, unes cortines alegres que matisin l'excessiva claror del sol, uns llums de sobretaula on sigui convenient, un lloc on desar els propis estris i materials de treball, un gerro amb flors, unes litografies o pòsters en un pany de paret, una decoració amb transparències als vidres, una zona enjardinada al pati, un mural a la tanca exterior de l'edifici, uns animals domèstics...

Perquè l'aprenentatge escolar sigui significatiu, ha d'estar d'acord amb el nivell de desenvolupament real assolit pels alumnes, ha de respondre als seus interessos i necessitats, ha de connectar poc o molt amb els seus coneixements anteriors adquirits dins o fora del context escolar, ha de ser pertinent a la cultura en la qual estan immersos, ha d'estar obert, no ha de ser estàtic... Per aconseguir tot això, la concepció que es té d'espai escolar ha de ser flexible, integradora de tot allò que està més enllà de les parets de l'edifici. De portes endins, l'escola pot ser com una mena de «laboratori cultural», però la matèria primera necessàriament s'ha de cercar a l'exterior, a l'ambient.

L'escola d'avui, en la societat d'avui, no pot estar al marge dels nous valors, de les noves tecnologies, de la nova situació social. No estar-ne al marge no vol dir, però, assumir-los passivament. Cal estudiar la incorporació d'aquest elements dins del projecte educatiu.

Per exemple, la incorporació de la informàtica o el vídeo exigeixen trobar-los un lloc i un temps dins de la dinàmica del funcionament de l'escola. Cal trobar-los, però, un espai i temps pertinents a l'ús pedagògic que se'ls ha de donar. Hem de trobar també les funcions institucionals que poden acomplir: un banc de dades, un mitjà d'observació de la pràctica educativa, un recurs per a la investigació.

Un altre exemple. Com a mesura davant de la creixent inseguretada ciutadana algunes escoles opten per instal·lar reixes als edificis. Aquesta decisió no pot ser assumida passivament com un mal menor, ni rebutjada per la sensació d'empresonament susceptible de crear. Abans de posar-les, cal sospesar-ne els pros i els contras i tenir en compte, a més dels criteris de seguretada, els d'integració a l'edifici i els de vivències emocionals dels seus ocupants. Si malgrat tot s'hi instal·len, es pot intentar treure'n un partit pedagògic. Per als més menuts, que encara no donen a la reixa el valor cultural que solem donar-li els adults, podem fer-los viure l'aspecte positiu que presenti. Potser és gràcies a la reixa que es poden enfilars a l'ampit de la finestra i mirar el carrer, xerrar amb l'avi que cada dia passa per la voravia... Per als d'edat més avançada, la instal·lació de reixes pot ser un motiu d'anàlisi d'algunes variables socio-culturals.

En tot cas, l'organització i ús de l'espai escolar han de ser facilitadors de les tasques que els diversos estaments hi realitzen. L'espai ha d'estar al servei de la tasca i no aquesta emmotllar-se mecànicament a l'espai de què hom disposa. És cert que sovint la rigidesa de la construcció i situació, les mesures de l'edifici, les característiques del mobiliari, fan difícil aquesta adaptabilitat a les necessitats professionals i d'intercanvi dels adults i a les necessitats personals, educatives, culturals i relacionals dels alumnes. Ben segur, però, que si hom té clares aquestes necessitats un edifici esdevé més versàtil gràcies a la sensibilitat i imaginació dels qui el fan servir i es fa més fàcil reivindicar les modificacions pertinents.



## JOANOT ALISANDA: ARQUITECTURA DE LA CRISI

25

per Vicenç Creus

L'edifici del C.P. JOANOT ALISANDA es va estrenar el primer dia del curs 83-84. L'antiga cooperativa de mestres del mateix nom començava una nova singladura en esdevenir escola pública.

Situat a l'eixample sabadellenca del segle passat, ocupa un solar rectangular en una cantonada, amb desnivell i amb la façana principal que dona a la plaça de St. Joan. L'antiga fàbrica que ocupava el terreny sembla que hagi volgut perpetuar-se prestant les seves línies industrials a la nova escola. De fet, els dissenyadors, fills de l'anomenada arquitectura de la crisi, no han estalviat la rusticitat de l'obra vista. Els encofrats sembla que encara hi siguin, i les plaques de formigó dels sostres es mostren sense embuts. Fins i tot el pati és presidit per l'antiga xemeneia que no fa gaire encara fumejava.

No és estrany observar, durant el curs, visitants embadalits per les línies senzilles i elegants de l'escola. No hi ha tríptic o vídeo municipal que no mostri alguna perspectiva de l'edifici. Fins i tot la Generalitat l'incloué en la Mostra d'Arquitectura escolar de l'any 1986, i en el llibre-resum corresponent a la dita mostra descriu així el model pedagògic subjacent al projecte de l'arquitecte: «Edifici plantejat des de la globalitat, i d'un funcionament d'escola activa. Els equipaments de la biblioteca i la sala d'actes es relacionen estretament amb la ciutat. L'espai a doble alçada de relació de les aules in-

cideix fortament a crear un ambient domèstic de treball i de comunicació».

A grans trets aquestes són les característiques arquitectòniques de la nostra escola. Com si diguéssim que tot això és la cara. Parlem ara de la creu.

Si els usuaris de l'edifici, és a dir: alumnes, pares i mestres, analitzen l'edifici només des de dos conceptes com són seguretat i confort, ben aviat se'ns mostrarà la cara oposada de la moneda.

Setze aules donen a l'únic passadís a doble alçada amb una sola porta d'accés al pati i amb escales a dojo. Per baixar del nivell superior del passadís i sortir al carrer cal baixar tres escales diferents i després de caminar a tot estirar quatre passes més cal tornar a pujar una escaleta per accedir al carrer per una porta tan grossa que en obrir-se cap en fora (per raons de seguretat!) ocupa tota la vorera impeding fins i tot la col·locació de la barana de seguretat preceptiva en totes les sortides escolars. És clar que podríem sortir, en cas d'emergència, per la porta principal que dona a la plaça, però pensem que passar quasi bé set-centes persones per la mateixa porta no és gens aconsellable.

No parlem de les estires i arronses que va representar convèncer els arquitectes per modificar l'estètica de les baranes d'escales i galeries que, dissenyades per a ser fetes amb tubs horitzontals, «convidaven» els alumnes a enfilars-hi

26 amb comoditat però també amb perill per a les seves vides. Encara queden racons d'escalas on qualsevol petit podria passar-hi amb facilitat.

Podríem parlar dels murs-cortines de vidre que, tot i que visualment fan el seu efecte, no cal dir el perill que representen per a la seguretat ara que es van trencant, malgrat les afirmacions dels entesos municipals que es tracta de vidres antiavalot.

Pel cantó del confort tampoc no som gaire afavorits. El mateix llibre-resum de la mostra arquitectònica que abans citàvem reconeix un dels grans problemes de l'escola i de manera involuntària ens facilita assenyalar-ne un altre: «La situació de les aules al llarg del carrer té l'inconvenient del soroll, però possibilita la defini-

ció d'un espai molt obert a l'interior». Dues paraules claus: soroll i dispersió. Anem per parts.

El passadís comunica setze aules. Els alumnes de primer fins a vuitè ocuparan sempre el mateix espai-aula i sempre estaran al mateix passadís, el qual serà la caixa de ressonància de tots el sorolls ocasionats per la lògica varietat de tres cicles condemnats a sentir-se totes les intimitats escolars que els depara l'escola activa. Si decidiu tancar les portes i les finestres del passadís-galeria i deixar obertes les finestres del carrer, heu de recordar que aquest fa pujada i les velles llambordes augmenten el soroll de qualsevol vehicle que passi (i que no són pocs!).

El mateix passadís és factor de dispersió, ja que de fet el mur-cortina de vidre constitueix una temptadora invitació a sortir al pati i deixar la feina per a una altra estona.

Tampoc no podem dir que el pati de terra, fora de la pista central, mancat del més mínim mobiliari, contribuïxi gaire a fer més confortable i funcional l'escola: escalas i més escalas, manca de sorral, pols a desdir, cases unifamiliars paret per paret amb l'escola, etc.

Per no allargar-nos més assenyalem de passada la manca d'espais de treball fora de les aules: tutories, despatxos, aules polivalents, etc., i també l'escassa utilitat del menjador-sala d'actes formant una unitat d'espai (sobre el paper) amb el vestíbul, però que resulta a la pràctica molt incòmode i estrafolari d'utilitzar.

Aquestes i altres constatacions (no hi ha com veure-ho sobre el terreny!) ens porten a formular-nos una colla d'interrogants que voldríem compartir.

¿Cal fer *tabula rasa* de totes les experiències arquitectòniques anteriors? ¿No és pecar d'excessiva bona fe confiar un projecte d'edifici escolar a arquitectes no especialitzats en la qüestió? ¿Per què no es fa un treball més interdisciplinari a l'hora de projectar escoles? ¿I els centres de recursos municipals o autonòmics, no hi tenen res a dir? ¿No caldrien unes orientacions bàsiques des del Departament d'Ensenyament per evitar sortides de to, per originals i celebrades que siguin, en matèria d'edificacions escolars?... I és que la qualitat de l'ensenyament passa per uns espais de relació i treball centrats en el fet educatiu i no pas en l'exclusivitat d'unes línies arquitectòniques més o menys elegants però distorsionadores de l'activitat escolar.

Interior de l'escola Joanot Alisanda.





per Carles-Miquel Fauró\*

L'escola «Joan Miró» C.P. és un edifici de nova planta que hauria d'haver estat acabat l'agost de 1986.

Les activitats escolars començaren el setembre immediat amb algunes qüestions importants de l'obra pendents d'acabament que s'allargaren tot el curs, fins i tot durant les vacances d'aquest darrer estiu.

Actualment, curs 87-88, encara no es pot dir que l'escola estigui ben acabada tot i que les coses pendents tinguin un caràcter secundari, fonamentalment de complement i/o de caire estètic, com per exemple l'enjardinament d'alguns espais segons consta en el projecte.

1. Si bé l'escola és gran i espaiosa en general, de mancances n'hem detectat moltes que no només afecten la seguretat. És sorprenent que en un edifici de nova construcció destinat a escola hi hagi, encara, segons quins tipus de mancances (magatzem de material —s'ha de fer servir un sota-escala incòmode, fosc i humit—; magatzem d'aparells i material d'educació física —no hi ha gimnàs i fins que no s'instal·la, provisionalment, un barracot metàl·lic al pati, el material havia d'estar part en un vestíbul, part en un passadís...—; una sola font al pati, molt bonica, això sí, d'un sol canó per a 700 nens, aproximadament, problema que ara ja

està resolt, i un llarg etc.) en un projecte aprovat.

Quant a la manca de seguretat, quatre qüestions, les més importants, que afecten directament l'ambient general de l'escola i la tasca educativa per les mesures subsidiàries que cal prendre, algunes d'elles, com és lògic, de tipus disciplinari:

a) Portes de vidre:

Situades en els vestíbuls, passadissos i accessos al pati, són d'un alt nivell de risc i molt cares de manteniment.

b) Finestres de cantell viu:

A una alçada crítica, 110 cm, sobretot per als nens de Parvulari i del Cicle Inicial.

c) Terrassa de pedres:

Espai immens, inútil i perillós, en la 1<sup>a</sup>. planta, per la baixa barana i per les pedres (còdols) que formen el sistema de desguàs. Es manté tancat, però té un fàcil i temptador accés.

d) Mur de tancament del pati:

Instal·lat provisionalment, és un reixat fet a base de filferro del que s'anomena col·loquialment «xarxa de galliner». Els despuntaments dels fragments tallats i/o arrencats (tant pels mateixos nens com per esporàdics visitants nocturns) són perillosos. Actualment el perill ha augmentat a causa de les obres de construcció d'un Institut de BUP

\*Director, en nom de l'Equip de Mestres



*Exterior de l'escola Joan Miró.*

que fan al costat (acumulació de material i eines, presència de màquines, apilaments de terres i enderrocs, etc.) i que, malgrat els advertiments dels mestres, hi ha nens que hi van, passant pels forats del reixat, a buscar pilotes, etc. Els forats del filat han estat arreglats, diverses vegades, pel Consell Municipal de Districte, però de seguida i sovint se'n fan de nous.

Tots aquests problemes, i d'altres, han estat reiteradament exposats i explicats a les Administracions per tal de trobar solucions, encara que fossin provisionals en alguns dels casos.

2. Respecte el moblament poca cosa s'ha de dir. L'Escola és nova i està força ben assortida en general.

Respecte al confort, exposem dos problemes, un de permanent i un de temporada, que són el més greus:

a) El soroll:

La majoria d'aules donen al carrer d'Ensença. La densitat i el tipus de trànsit (busos, camions...) esdevé en molts moments insuportable, fins i tot tenint, sempre, les fines-

tres tancades. Tot i que s'hi va mirar de posar remei —i la despesa va ser feta— a base d'instal·lar vidres més gruixuts (10 mm), no és suficient.

b) La calor:

A començaments i a finals de curs, que fa calor, com que les finestres han d'estar tancades, és pràcticament impossible fer classe amb normalitat. Nens i mestres patim la temperatura i no són estranys els casos de mareig.

Les aules dels nens de 4 anys, a peu de pati (cosa que en principi està molt bé), són envaïdes per la pols que es desprèn de la terra del pati en temps sec. Ni regant cada matí el sauló se soluciona. Les afeccions d'ulls i de coll, aleshores, són abundoses i freqüents.

Podríem continuar enumerant problemes, com per exemple el no tenir cap sala fosca —i enfosquir-ne alguna demana una forta despesa que no tenim a l'abast— per a ús d'audio-visuals, i també el fet de no tenir, encara, desguàs al pati, amb la qual cosa, quan plou, només que sigui un ruixat, parts grans del pati se'ns transformen en uns bassals que semblen autèntiques «piscines».

editorial **cruïlla**

*Gran Angular*

**Una col·lecció juvenil  
per ampliar la visió  
del món i dels homes.**

**Un estímul  
per esdevenir lector.**

1. **Els escarabats volen al capvespre**/Maria Gripe
2. **El passat ha quedat enrera**/Anke de Vries
3. **L'abric verd**/Maria Gripe
4. **Els nois de Dublín**/Jean-Claude Alain
5. **El món de Ben Lighthart**/Jaap ter Haar
6. **Quin curs, el meu tercer!**/Oriol Vergés
7. **El país de més enllà**/Maria Gripe
8. **Frederic, Frederic, Frederic**/Emili Teixidor
9. **El misteri dels Farrioles**/Maria Lluïsa Amorós
10. **El poble del Gat Vampir**/Lensey Namioka
11. **Canya plàstica**/Dolors Garcia i Cornellà
12. **Hivern durant la guerra**/Jan Terlouw

Distribuidor exclusiu: CESMA, S.A.  
T. 383 10 11/08912 Badalona

# NOVES PROPOSTES PER TREBALLAR A L'ESCOLA



## BM BIBLIOTECA DEL MESTRE

### La necessària reflexió sobre el fet educatiu

*Aquesta col·lecció proposa el tractament dels temes d'actualitat educativa amb un llenguatge assequible, arribar al mestre interessat en l'actualitat pedagògica i participar en la renovació pedagògica divulgant temes nous importants per al canvi de la nostra escola.*

1

**Aprentatge en grup a l'aula**  
Pere Arnaiz

2

**El projecte educatiu de Centre**  
Serafí Antúnez

3

**El mestre investigador**  
Ramona González / Antoni Latorre

4

**La comunicació no verbal**  
Àngel Forner

5

**Integració a l'aula de l'infant deficient**  
Santiago Molina

6

**Observació a l'aula**  
M. Teresa Anguera

**GRAÓ**  
EDITORIAL

SERVEIS PEDAGÒGICS, SCCL.  
CARRER DE L'ART, 81  
08026 BARCELONA  
TELÈFON (93) 235 23 11



## UNA EXPERIÈNCIA DE CREACIÓ LITERÀRIA

En Sebastià Sorribas no és només un bon escriptor, sinó que, a més, és un home d'una gran paciència quan es troba amb els seus joves lectors i amb els mestres. Per això vam gosar fer-lo còmplice d'aquest tripijoc que tot seguit us exposem.

Quan programem el treball de llengua d'un curs, considerem tres menes de propostes. Primera: selecció de fragments breus i exercicis de comprensió lectora al voltant d'aquests fragments. Segona: lectura de llibres i posterior comentari i exercitació individual de les diferents tècniques literàries apreses. Tercera: motivar i conduir l'anàlisi d'una obra determinada per arribar posteriorment a la creació col·lectiva d'un text. Ens centrarem ara en la tercera proposta i exposarem una sèrie d'activitats que podem dur a terme després que tot el grup-classe hagi llegit un mateix llibre; així mateix, explicarem una de les maneres possibles d'establir un contacte directe i creatiu amb l'escriptor, en aquest cas en Sebastià Sorribas. Aclarim que es tracta d'una activitat centrada en els cursos de quart i cinquè i que les obres que vam llegir van ser *El Zoo d'en Pitus*, el grup de quart, i *La Cinquena Gràcia de Collpelat*, el grup de cinquè.

És important que un treball com aquest es planifiqui tenint en compte les propostes dels alumnes; no hem d'oblidar que unes expectatives concretes i engrescadores faciliten un nivell més bo de participació. En aquest cas vam proposar-nos l'esquema següent:

- a) Lectura del llibre.
- b) Comentari i anàlisi.

- c) Primer contacte amb l'escriptor, tot demanant-li una col·laboració concreta.
- d) Pensar i estructurar l'obra col·lectiva.
- e) Escriure el llibre.
- f) Segon contacte amb l'escriptor. Donar-li el llibre.
- g) Exposició dels treballs fets.

La primera lectura del llibre la fem de manera individual, a casa o bé a l'escola a les hores de biblioteca. És important de garantir un sistema que permeti que tothom pugui tenir fàcil accés a l'obra i establir un termini concret de temps per llegir-la. Quan ja tots l'hem acabada, en fem un primer comentari oral que tracta d'aspectes molt generals i que ens permet de veure fins a quin punt s'ha seguit i entès correctament el fil narratiu. Tot seguit, a classe i en veu alta, llegim capítols concrets: els que més ens han agradat i els que, en funció de la comprensió global, considerem més importants.

El segon pas consisteix a plantejar una sèrie d'activitats que compreguin:

- a) Ampliació del vocabulari i localització de les expressions fetes.
- b) Comprensió i anàlisi de l'obra: concretar el problema principal, comentari sobre el paper dels personatges, identificar plantejament, nus i desenllaç...
- c) Coneixement de les tècniques literàries: paper i lloc del narrador, ordre en les descripcions...
- d) Ús dels procediments expressius: intencionalitat de les frases ambigües, les comparacions, les exageracions...
- e) Relació entre ficció i fets reals. Poc o

Sabadell 5-3-87

Hola Sebastià!

Som la classe de 5è curs d'E.G.B de l'escola Ribatallada de Sabadell. Ens diem Ocells.

Hem llegit La Cinquena Gràcia de Calpelet

i ens ha agradat molt. Ara estem fent una sèrie de treballs sobre el lloc. Estem tan engrescats que ara som nosaltres els que volem fer una història semblant a la teva.

Per fer-la necessitem col·laboració. Nosaltres pensarem: el lloc, la colla, l'element màgic i el desenllaç final. Ens agradaria que tu ens envessis un personatge que tingui un problema real. A partir d'aquest personatge nosaltres ja inventarem la història.

Agraïm la teva participació i esperem que aviat vinguis a l'escola Ribatallada per conèixer quin és la nostra història i per poder-te fer un munt de preguntes que des de fa temps tenim pensades

### ELS OCELLS

~~Marcel·lin~~ Marta ~~Carla~~ ~~Jana~~ ~~Vera~~ ~~Sandra~~ ~~Elisabet~~ ~~Marta~~ ~~Ricard~~ ~~David~~ ~~Lina~~  
 Helena ~~Daniel~~ ~~Gu~~ ~~Martorell~~ ~~Qu~~ ~~Xodrig~~ ~~Aybars~~ ~~Miguel~~  
~~Damian~~ ~~Pina~~ ~~Roberto~~ ~~Donc B~~ ~~Marta~~ ~~Sabrata~~ ~~Antoni~~ ~~Juli~~  
~~T~~ ~~AVila~~ ~~m~~ ~~Serrano~~ ~~Antoni~~ ~~Escob~~ ~~R~~

Experiències escolars

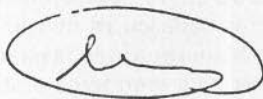
Estimats amics,

Aquest és el personatge amb problema que us proposem:

El senyor Ramon fa solament un parell d'arys que viu al poble amb el seu fill Juli. En Juli va a la classe dels de la colla. El senyor Ramon ha estat acomiadat de la fàbrica on treballava de comptable per desfalcs: han desaparegut 500.000 ptes. L'home havia rebut uns diners i ell no vol dir de qui els ha rebut ni per què. Aquests diners els ha hagut de lliurar perquè el senyor Climent, l'amo de la fàbrica, no portés el cas a la policia. El senyor Ramon i el seu fill han de marxar del poble —on s'hi trobaven tan bé!— perquè ara ningú no li donarà feina al pare. En Juli diu als de la colla que el seu pare és innocent, però que no pot descobrir la procedència dels diners que tenia, i que haver de donar-los al senyor Climent representa una gran desgràcia.

Difficil, oi? Si ho veieu molt complicat feu la història més senzilla. Vosaltres mateixos.

Una abraçada i fins aviat.



Sebastià Sorribas

Barcelona, 10 de març de 1.987

molt, sota cada obra literària bateguen un seguit de problemes que tenen un reflex en la nostra vida quotidiana. La situació que desencadena *El Zoo d'en Pitus* és un bon motiu per a fer reflexió sobre la importància que tenen els companys quan hem de resoldre els nostres problemes o el protagonisme que tothom pot assumir a l'hora d'ajudar els altres. Per la seva banda, la lectura de *La Cinquena Gràcia de Collpelat* pot ser un bon incentiu per tractar qüestions com la situació en què actualment es troben els immigrants del Tercer Món.

Realitzada aquesta part del treball, plantejarem ara una qüestió nova: establir un primer contacte amb l'escriptor a través

d'una carta. Un dels objectius importants de la classe de llengua ha de ser mostrar com la comunicació humana s'estableix des de registres molt variats i com, en cada cas, cal modificar el to i el procediment. Escriure una carta, per exemple, per demanar a un escriptor que necessitem la seva participació per tal de crear un text, ens obligarà a pensar en aspectes com són el tractament que considerem més adequat —vostè, tu?—, l'estructura del contingut —presentació, exposició i demanda— i el format que ha de tenir.

Amb el grup de 4t., després d'haver llegit el *El Zoo d'en Pitus*, i d'haver-lo comentat a classe, vam pensar que fóra interessant d'inventar-nos uns personatges que formessin una colla i que aquesta colla hagués



«Mirapèl·licules» és molt aficionat al cinema, tot ho vol solucionar com a les pel·lícules, és valent, és ros, d'allura ja 1 m 42<sup>centímetres</sup> a la cara una mica llarga, és bastant llest, ne sap tots els directors de pel·lícules. No és ni gran ni prim, li agraden les nenes, li agrada la música i menja molt. Té 10 anys.

de resoldre algun problema. Vam posar-nos a la feina i el primer que vam fer va ser imaginar una colla de nois i noies —alguns amb sobrenom divertit— i fer-ne la descripció.

Després, a partir d'aquestes descripcions, cada membre del grup va dibuixar el noi o la noia que havia descrit; vam penjar els dibuixos a la classe i entre tots vam escollir el que més ens agradava. Ara, ja teníem «la colla». Aleshores cadascú va pensar i va escriure un problema que la colla hauria de resoldre. De fet, tots eren força embolicats i complicats, però, tot fent una mica de barreja, vam poder plantejar-ne un de definitiu. Llavors, entre tots, vam pensar com podria sortir-se'n la colla; mentre, a cada pas que anàvem fent, preníem la decisió sobre el títol que tindria cada capítol. Enllestit aquest procés i decidit també el títol del llibre *El problema de Riudebosc*, vam repartir els capítols per cada dos o tres de la classe i vam repartir, també, els dibuixos. Prèviament, havíem escrit a en Sebastià Sorribas demanant un nou personatge per a la nostra colla. Aquesta fou la seva resposta:

«Mireia. Té 10 anys. Pell blanca i cabell negre. És molt endreçada i polida. El seu aspecte és de poca cosa i tímida, però de tímida no en té res. A l'hora d'enfrontar-se a les coses, és la primera i ho fa amb una serenitat que deixa els altres bocabadats.

«L'única cosa que l'empipa és embrutar-se: caure de nassos al fang és el pitjor que li pot passar.»

Com ja havíem començat la història, decidírem que la Mireia seria una noia que venia a passar les vacances al poble i els de la colla li proposaven que s'ajuntés amb ells.

Quant tot va quedar ben relligat, ho vam passar a net amb la intenció de fer present el nostre llibre al mateix Sebastià Sorribas.

Amb el grup de cinquè el procediment va ser un altre: l'estructura del llibre va pensar-se quan vam tenir a les mans el problema que en Sebastià Sorribas ens havia creat.

Vam seguir el tipus d'anàlisi que proposa en Claude Bremond. Segons Bremond les lleis que regeixen pensament i actuació humana són igualment vàlides per al món de la ficció; per això, quan el narrador vol crear un text no té altre remei que relligar els fets en una unitat orientada cap a un fi. Tot procés lògic ha de tenir un ordre intern i, per tant, en tot relat podem establir una tríada tenint en compte els tres moments que dirigeixen una seqüència: inici-procés-resultat. Aquests serien els moments claus d'una seqüència:

- Funció que obre una possibilitat.
- Funció que realitza aquesta possibilitat.
- Funció que tanca el procés en forma de resultat.

Els esdeveniments, insistim, només tenen sentit quan existeix un projecte humà. Les seqüències tipus serien:



# La Joventut a Catalunya.

## Materials per a una Història.

La joventut és un tòpic: tothom en parla sense complexos. A fi de comptes, tothom la viu, o l'ha viscuda, o la torna a viure a través dels seus fills.

El significat de la joventut, però, com a fenomen social ha estat poc observat a Catalunya.

Tot i que en els últims anys s'han produït els estudis sociològics sobre els joves a través d'enquestes, sondesigs o investigacions,

en canvi no hi ha hagut cap manifestació signi-

ficativa des del camp de la història.

Aquesta manca de preocupació historiogràfica ha creat una situació desequilibrada i en el fons desfavorable per a la qüestió.

### LA JOVENTUT A CATALUNYA AL SEGLE XX

Els presents treballs, editats en dos volums per la Diputació de Barcelona,

són un intent de plantejar la problemàtica de la joventut partint de la reflexió historiogràfica.

Junt al treball d'assaig i recerca del primer volum, en el segon es recull una antologia de textos polítics o culturals dels últims cent anys, on la joventut és el tema de debat i discussió.

Una obra fonamental per a situar la joventut dins de la reflexió historiogràfica.



Diputació de Barcelona

# BINOCLÉ



A **BINOCLÉ**, llegir és:

- un assumpte divertit
- una acció estimulant
- una aventura sorprenent

Tres llibres adequats  
al Cicle Mitjà d'EGB.

Grup Promotor/Santillana



Vegem ara una aplicació concreta d'aquests postulats que aquí hem hagut d'exposar, per raons de temps i espai, molt a corre-cuita. En Sebastià Sorribas, com aquell que no fa res, ens havia enllaçat a la seva carta dos grans problemes: una amenaça de denúncia per desfalç i la impossibilitat de trobar una nova feina al poble on el Sr. Ramon i el seu fill vivien tan a gust. Ens trobem, clarament, en una situació que ens demana un procés de millora. Si estem disposats a dur-lo a terme, ens cal estructurar cada una de les seqüències que componen un text i donar respostes concretes que permetin fer avançar el relat d'una manera versemblant. Això sí, l'autor —els autors en aquest cas— poden prendre opcions a cada moment. Bremond considera que cap funció implica la següent i que, per tant, el narrador sempre té la llibertat de conduir la seqüència cap allà on vulgui o, senzillament, d'aturar-la. L'esquema que exposem el vam construir col·lectivament, tenint sempre present que cada resposta ha d'estar relacionada amb els passos ja fets anteriorment.

Volfem trobar un procés de millorament que ens permetés resoldre el problema que ens havia plantejat en Sebastià Sorribas. Però, qui havia de dur a terme el procés? La resposta no va ser gaire difícil: la colla del fill del Sr. Ramon. A partir d'aquí ens calia trobar resposta a dos nous interrogants: Com actuaria el mitjà, és a dir, la colla?

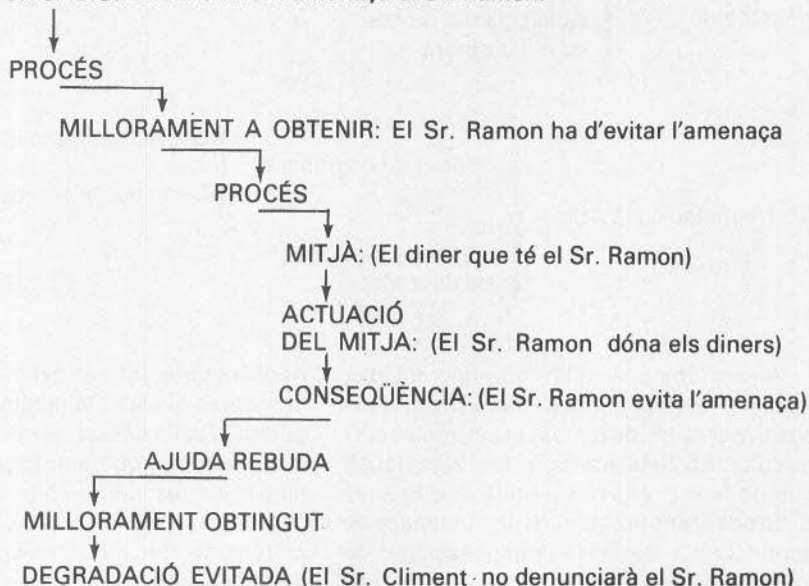
Aconseguirien el seu propòsit? Respecte a la primera qüestió, la resposta va ser la següent: la colla descobreix per atzar una trucada anònima que amenaça el Sr. Ramon amb el segrest del seu fill —és precisament per aquesta amenaça que el Sr. Ramon secretament i fent molt d'esforç havia aconseguit estalviar els diners que va lliurar al Sr. Climent. La colla, quan descobreix la trucada, decideix actuar sense dir-ho a ningú. Mercès al seu enginy arriben a localitzar la procedència de la trucada, però no tenen la picardia necessària per enxampar el culpable. Per tant, el problema restava obert: es tracta d'un procés de millora que no es tanca. Tot i així, nosaltres vam decidir posar nous mitjans per tal d'arribar a la solució definitiva. Bremond aquest tipus de procés l'anomena: encadenament.

Si la colla ja hagués aconseguit el seu propòsit, molt probablement ens trobaríem a la fi del text, però, tal com hem explicat, nosaltres volíem tibar més el fil del relat per tornar a crear tensió. Ens calia un altre mitjà que fos capaç de conduir el nou procés i, és clar!, vam encomanar aquesta feina a l'animal de la colla, una simpàtica i espavillada mona. Així, una mona es convertia en l'agent que assumia la feina a fer; no cal dir que amb la seva actuació ja ens vam dirigir, aquesta vegada sí, cap al tancament del procés.

Gràficament vam exposar-ho així.

*SITUACIÓ INICIAL: El Sr. Climent acusa i amenaça el Sr. Ramon.*

A. PRIMERA SITUACIÓ: *El Sr. Climent amenaça el Sr. Ramon.*



*SEGONA ACTUACIÓ: El Sr. Ramon ha estat acusat i ha de marxar del poble amb el seu fill, perquè ara no trobarà feina.*

DEGRADACIÓ

(L'acusació al Sr. Ramon)

PROCÉS

MILLORAMENT A OBTENIR

PROCÉS

MITJÀ: (La colla)

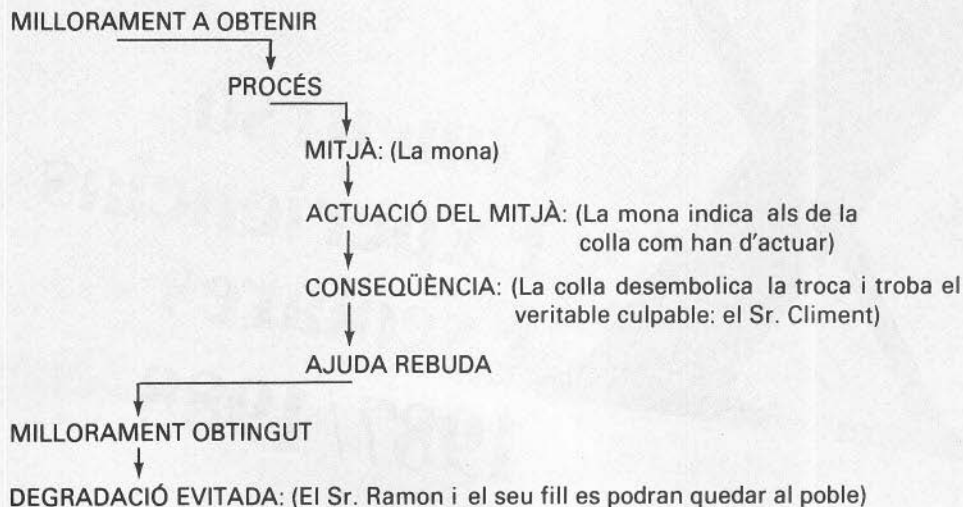
ACTUACIÓ DEL MITJÀ: (La colla localitza d'on prové la trucada i qui la fa)

CONSEQÜÈNCIA: (La colla no aconsegueix el seu propòsit)

AJUDA NO REBUDA



Ens trobem davant d'una situació d'*encadenament*. La solució no és la correcta i cal buscar un nou mitjà.



Una vegada establertes les seqüències les van escriure i il·lustrar per grups de tres o quatre.

Tant els de 4t com els de 5è estàvem molt engrescats, perquè havíem estat capaços de pensar i escriure col·lectivament una narració. A més, ara era el moment d'encetar el darrer pas: veure'ns amb en Sebastià Sorribas per lliurar-li els dos llibres i, ja que el tindríem entre nosaltres, aprofitar per fer-li aquelles preguntes que ens rondaven pel cap d'ençà que vam començar a ser lectors de les seves obres i creadors d'un text, del qual ell va ser un excepcional col·laborador o un impertinent provocador, mireu-vos-ho com vulgueu.

Cal explicar que abans de lliurar l'original vam fer una fotocòpia per a la biblioteca de

l'escola i lliurar una per a cada noi i noia de 4t o de 5è. A més vam organitzar un gran mural per tal que tothom a l'escola tingués l'oportunitat de conèixer la nostra experiència.

Després d'explicar com i quan ens ha ajudat l'autor del *Zoo d'en Pitus*, fa bo d'afegir a les afirmacions que encapçalen aquest article que en Sebastià Sorribas, a més de ser un sac de paciència i un bon escriptor, és, com hi ha món!, un excepcional company de feina per a tots aquells mestres que vulgueu encetar amb els vostres alumnes un treball literari engrescador.

Anna Colomer  
Juli Palou

(de l'escola Ribatallada de Sabadell)

# **X**

## **Concurso Experiencias Escolares**

### **1987/1988**

Tema:

# **Leer un libro**

Programas y actividades,  
centradas en la lectura de un libro,  
para desarrollar la capacidad  
de comprensión, apreciación crítica  
y disfrute de las obras literarias.

El plazo de admisión de originales  
se cerrará el 15 de abril de 1988.

**santillana**

Si desea más información, puede dirigirse a: Editorial Santillana,  
Elfo, 32. 28027 Madrid (Tel.: 403 40 00) o a cualquiera de sus Delegaciones.

## VISITA AL MUSEU MUNICIPAL DE BERGA

Dins dels diferents recursos didàctics d'observació directa que hom pot emprar per fer més vivencial l'ensenyament de la història, els museus ofereixen unes possibilitats pedagògiques enormes que a la vegada permeten treballar unes tècniques i hàbits propis de les Ciències Socials.

Si bé tradicionalment el museu és un lloc on es conserva el patrimoni artístic d'una comunitat, des de fa un temps, i només en alguns casos concrets, es va orientant cap a la formació del col·lectiu al qual va dirigit. Malauradament no tots els museus comarcals que hi ha a Catalunya estan estructurats en un sentit didàctic, ni tampoc tots tenen un servei pedagògic de suport al mestre, ni tots disposen de guies de treball enfocades a l'àmbit escolar; és el mestre, en aquests casos, el qui ha de pal·liar aquestes mancances programant, algunes vegades amb més bona voluntat que encert, una colla d'activitats per a fer, si no vol que la visita es converteixi en una cursa d'obstacles a través dels passadissos i en un enfrontament entre alumnes i personal del museu, fet que originarà a la llarga una aversió dels alumnes cap a aquests centres culturals.

És en aquest sentit que, com a mestres de Ciències Socials, veiem la necessitat que es disposi d'unes mínimes guies didàctiques per a poder visitar amb una certa racionalitat els museus de Catalunya. Aquest article vol ser una modesta aportació en aquesta línia amb el comentari d'algunes de les possibilitats que ofereix el Museu Municipal de Berga situat al mateix edifici de l'Ajuntament (Plaça de St. Pere o de la «Patum») i

que està obert els diumenges de 11 a 14 h., encara que es pot visitar cada dia prèvia concertació de la visita a l'Oficina Municipal de Turisme (T. 821.03.04).

De l'ampli ventall de possibilitats que ofereix aquest museu: geologia del Berguedà, prehistòria, oficis artesanals, guerres carlines, món rural, etc, creiem desencertat que els alumnes les segueixin totes a causa de l'excés de feines i la dispersió cronològica que ocasionaria aquesta decisió. Contràriament, hauríem de provocar la concentració de l'atenció de l'alumnat en uns pocs apartats temàtics —els que connectessin més bé amb la programació concreta del grup-classe que faci la visita— i enfocar totes les activitats didàctiques envers aquests objectius. I és que un dels perills més importants de les visites als museus pot ser deixar lliurement desbocada la natural i innata curiositat que solen tenir els infants pels objectes exposats darrera d'unes vitrines, que sol derivar en una escampada esbojarrada de nens i nenes per les diverses sales del museu i deixar enllestida en pocs minuts la visita.

Proposem centrar les activitats escrites i d'observació sistemàtica només en uns apartats concrets —en el cas del Museu de Berga suggerim els de Prehistòria i el del món rural/artesanal per la idoneïtat d'aquests temes dins de la programació de Ciències Socials del Cicle Superior. La visita de la resta de les sales la deixariem per a uns moments posteriors, sempre després de treballar els objectius específics que ens havíem marcat.

## Objectius

- A. Treballar diversos aspectes del poblament prehistòric gràcies a l'abundància de materials provinents dels jaciments de la zona (canal dels Avellaners, bauma dels Ossos, cova de Can Mauri, etc.). Aquest apartat es pot fer servir com a cloenda del tema «L'home caçador i recol·lector», a setè, segons els nous programes, o bé a sisè en la programació actual.
- B. Contrastar dues maneres de vida diferents: el món pagès i el món artesanal. En el primer cas, hi trobem una reproducció de l'entrant d'una casa de pagès típica del Berguedà amb les seves eines i una cuina amb estris i mobiliari propis de l'època. Respecte al segon, de gran tradició en la zona de muntanya a l'època pre-industrial centràrem el treball en el procés de fabricació d'esclops, atès que és el més complet de les diferents activitats artesanals que hi ha al museu.

Aquest tema pot treballar-se també a setè en «Els canvis agrícoles a l'edat moderna» i «Artesania i manufactura: tècniques i recursos energètics a l'edat mitjana i al món modern», encara que és el mestre de Ciències Socials i en funció de la seva programació el que pot considerar el nivell més idoni per a la visita.

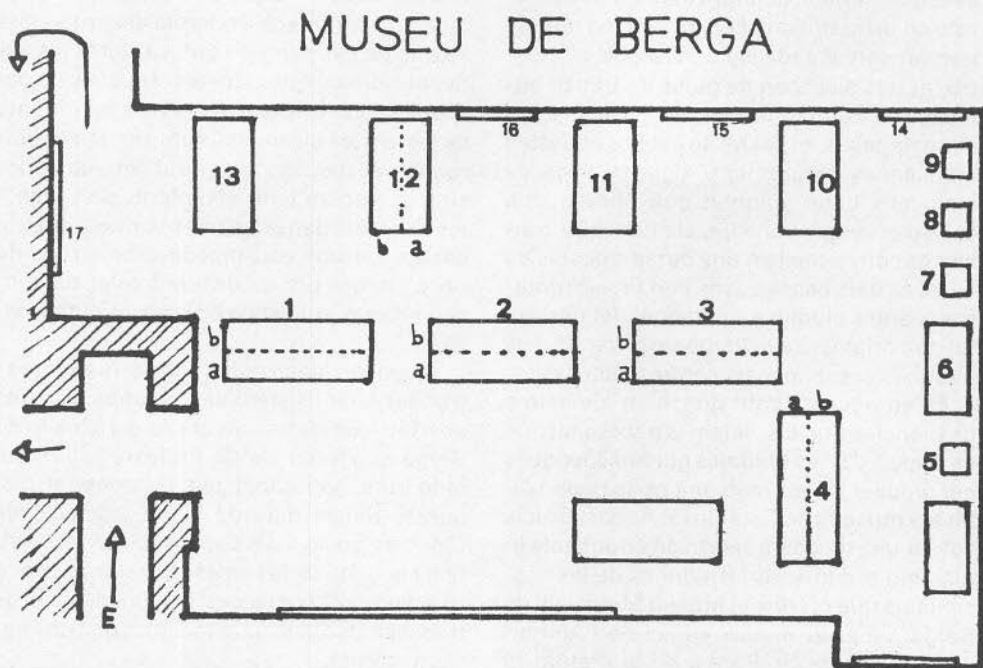
## Continguts

*Sala d'arqueologia:*

- El poblament prehistòric al Berguedà. Localització.
- Utilatge: materials, formes, usos.
- Els intercanvis comercials. La ceràmica.

*Món pagès/món artesanal:*

- El conreu del cereal: utilatge.
- La cuina abans. Característiques.
- El procés de fabricació dels esclops.
- Els oficis del bosc.

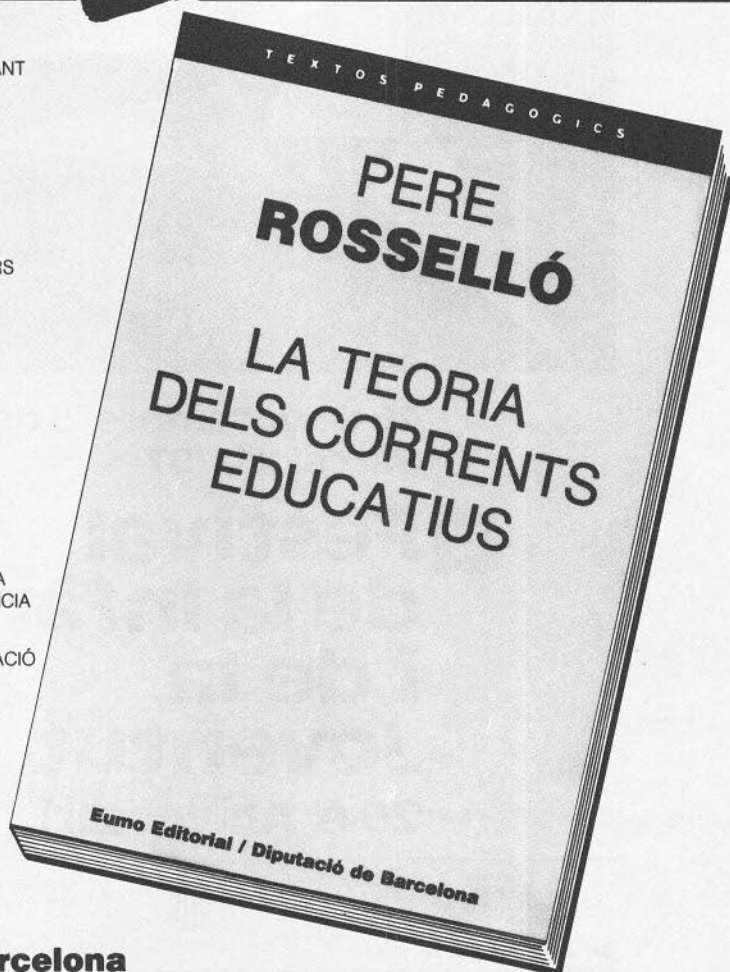


# TEXTOS PEDAGÒGICS

Pere Rosselló es dedicà de manera original i creativa a la investigació pedagògica comparada, com a punt de partida per a una educació comparada dinàmica d'abast universal.

## Títols publicats:

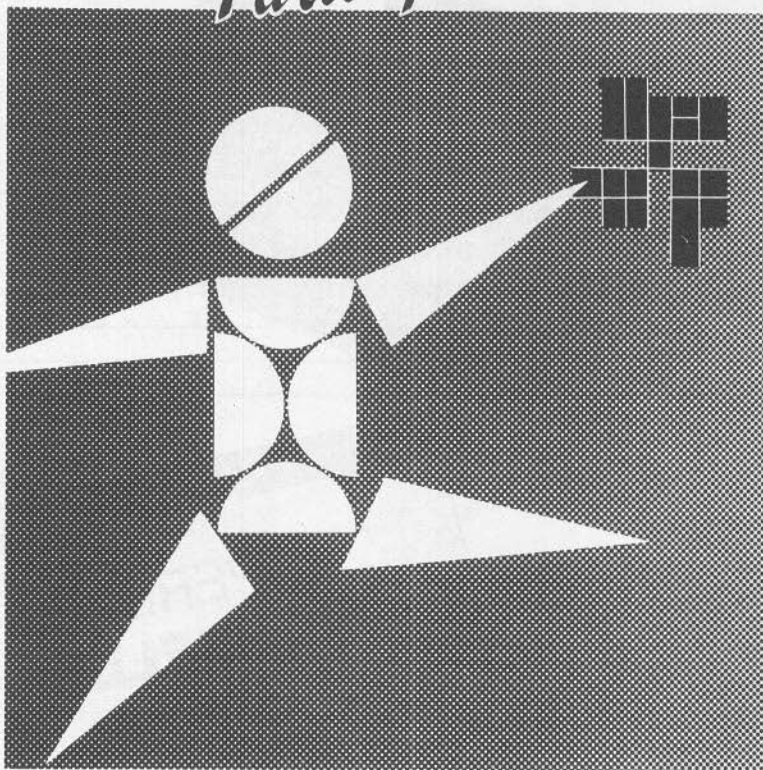
- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT  
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL  
TREBALL ESCOLAR  
Alexandre Galí
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA  
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS  
Jean Piaget
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ  
Jean Jacques Rousseau
- 6 SUMMERHILL  
A. S. Neill
- 7 PEDAGOGIA I VIDA  
Joaquim Xirau
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA  
ELS FILLS  
Johann H. Pestalozzi
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA  
I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA  
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ  
I ALTRES ESCRITS  
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS  
DE PEDAGOGIA  
Johann F. Herbart



**Eumo Editorial**  
**Diputació de Barcelona**

Fira de Barcelona

*Participa al*



26 de desembre • 5 de gener  
Barcelona/87

 **Festival  
de la Infància  
i de la  
Joventut**  
25 è Aniversari

  
Barcelona, 100 anys de Fires

  
GENERALITAT  
DE CATALUNYA

  
Ajuntament  
de Barcelona

  
IBERIA  
TRANSPORTISTA OFICIAL

## Didàctica

### A. PREHISTÒRIA

La sala de prehistòria es troba només entrar el Museu, a mà dreta, i està compartida amb els aspectes geològics i paleontològics del Berguedà (plànol, núm. 1).

De totes les vitrines, creiem que les més interessants per a treballar són la 4b, sobre jaciments neolítics de la comarca; la 3b, sobre l'Eneolític; la 2b, sobre el Bronze i la 1b, sobre l'època ibèrica. També ofereixen bones possibilitats les petites construccions en pasta de paper exposades en els llocs núm. 5, 7, 8 i 9, que representen una cista neolítica, un sepulcre eneolític, un altre de bronzístic i un menhir, respectivament, així com les vitrines 10, sobre ceràmica i altres materials eneolítics i la núm. 11 dedicada al jaciment de la canal dels Avellaners, Berga, que comptà amb una llarga ocupació que va des del Neolític fins a l'època medieval.

Com a complement podem utilitzar els murals núm. 14 (mapa de jaciments prehistòrics del Berguedà) i el 16 (mapa comarcal dels jaciments ibèrics).

#### 1. Treball a fer

Els alumnes, distribuïts en quatre grups, centraran la seva atenció sobre les diferents etapes cronològiques que representen les vitrines 4 (Neolític), 3 (Eneolític), 2 (Bronze), i 1 (Món Ibèric), més un altre equip que treballarà les construccions sepulcrales exposades en els llocs 5, 6, 7, 8 i 9.

L'activitat consistirà a dibuixar i explicar els objectes exposats a les corresponents vitrines. Es posarà atenció especial en els elements que el mestre —amb explicació prèvia a la classe— els haurà assenyalat. A més, cada grup contestarà un qüestionari que exigirà el raonament i l'elaboració en grup de les respostes.

Valgui com a exemple el que exposem a continuació sobre l'aparador núm. 1 (Món ibèric):

a. Els ibers ja utilitzaven el ferro. ¿Quins estris d'aquest material hi ha exposats? Di-

buixa'ls minuciosament. ¿Recordes el procés d'obtenció d'aquest metall.

- b. Tot i utilitzar materials durs, encara se'n feia servir un de molt tradicional: l'os, per a estris molt especialitzats. Dibuixa els que s'exposen i explica per a què s'empraven.
- c. Els grups ibers mantenien freqüents relacions amb altres pobles de la Mediterrània. La prova són les ceràmiques d'importació (ceràmica campaniana, àtica, estampillada, etc.). Dels padellassos exposats, es poden explicar algunes de les seves característiques?
- d. La diferència entre la terrissa del prestatge del mig i la més barroera del de sota és evident. Quin creus que devia ser l'ús de totes dues? Explica la tècnica de decoració de la ceràmica «pentinada».

### B. L'ACTIVITAT ARTESANAL

Les comarques pre-pirinenques no viuran tan de prop l'auge agrícola del s. XVIII a causa de la seva mala localització geogràfica, a més que és una zona amb pocs espais de terra conreable. Així, per superar els dèficits agrícoles s'especialitzaren en el treball artesà bo i aprofitant els elements del seu entorn, entre d'altres la fusta.

El Museu, en la planta del soterrani, ens ofereix la possibilitat de treballar el procés d'elaboració de tres utensilis de fusta molt populars: les motlures, els esclops i els coberts de taula.

#### 2. Treball a fer

- a. El treball de l'escloper
  - Com es feien els esclops?
  - Què s'utilitzava per a donar la forma externa?
  - Per a què es feien servir els enformadors i els filaberquis?
  - Quines fustes eren les més emprades per a aquest treball?
  - Per a què es feien servir els esclops?
  - Dibuixar el procés de fabricació.
- b. Els bosc, a més de la fusta per a mobiliari, també tenia moltes altres possibilitats

econòmiques. Aprofitant textos de Pau Vila: «Pinedes i avetars», «Alzinars i rouredes i llur carboneig», «Boixedes i boixaires», «Els culleraires de Tortellà», «Les trementinaires de Tuixent», es pot ampliar el tema tractant de la utilitat, en general, que ofería el bosc, i aleshores recordar la llista que presenta Joan Amades dels oficis relacionats amb la boscúria:

Picador de bosc o serrabigaire, carboner, esclopaire, moixernonaire, teiaire, nevater, reïnaire, culleraire, suraire, escorçaire, herbaire, pinyonaire, pegaire, vescaire, trementinaire, etc.

Cada un d'aquests oficis ens permet de programar una gran varietat de treballs amb els nostres alumnes.

### C. EL MÓN PAGÈS

L'apartat etnogràfic del museu és representat per una sala, a l'entrada a mà esquerra, on s'exposen estris relacionats amb les activitats agropecuàries, i per una altra de contigua que vol ser una cuina de pagès de les d'abans.

#### La cuina

La cuina, amb la seva llar de foc, era el centre de la vida familiar. En la del Museu hi ha exposats una sèrie d'atuells que es feien servir en el món pagès antic per superar algunes «incomoditats» que caracteritzaven el seu mode de vida:

1. No hi havia aigua corrent.
2. No hi havia calefacció.
3. No hi havia cuines de gas ni d'elèctriques.
4. No hi havia llum.
5. Hi havia poc metall, només terrissa i fusta.

#### 3. Treball a fer

- a. Distribuïts en cinc equips, els alumnes cercaran els estris exposats a la sala que compleixin les característiques d'alguna de les cinc «incomoditats» esmentades més amunt.

- b. Aprofitant l'exposició d'alguns estris, es pot comentar el tema de l'autosubsistència (màquina de fer botifarres) o el de les tasques «complementàries» que s'efectuaven a casa quan no es podia treballar el camp (degranadora de blat de moro).

#### Les eines de pagès

En aquesta sala trobem diferents eines relacionades amb el món agrícola en general.

#### 4. Treball a fer

- a. Classificar les eines en quatre grans blocs:
  - Per al treball de preparació de la terra.
  - Per al treball dels cereals.
  - Estris relacionats amb els animals.
  - Per a l'elaboració del pa.
- b. Dibuixar la peça que es cregui més representativa de cada bloc
- c. Escriure per ordre d'utilització les eines que s'empraven per al treball del cereal i l'elaboració del pa.

### BIBLIOGRAFIA

1. VILA, P., *Visions geogràfiques de Catalunya*, Ed. Barcino, vols. I i II. Barcelona 1962.
2. AMADES, J., *Folklore de Catalunya. Costums i creences*, Ed. Selecta, Barcelona 1980.
3. LISSON, A., *La visita a un Museu*. «Perspectiva Escolar», núm. 13, Barcelona 1975.
4. PRATS, C., *Consideracions respecte a la preparació d'una visita al museu, des de l'escola*, «Perspectiva Escolar», núm 107, Barcelona 1986.
5. BOEHMER, M., *Museo y Escuela. La práctica pedagógica en los museos de Alemania Occidental*, I.C.E. de la Universitat de Barcelona, 1981.

Francesc Comas i Closas

E. P. Puigberenguer (Manresa)

Josep Antoni Serra Santallúcia

E. P. Mn. Gibert (St. Fruitós de Bages)





ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL - MÈTODE IRENEU SEGARRA

## Per al parvulari

### **Xim na, na, nà**

225 fitxes per a nens de 5-6 anys  
1983. 790 ptes.

### **Xim na, na, nà**

Cua del mestre. 1983. 20 pp.  
125 ptes.

### **Pim pam repicam**

189 fitxes per a nens de 4-5 anys  
1983. 790 ptes.

### **Pim pam repicam**

Cua del mestre. 1983. 16 pp.  
125 ptes.

M. Teresa Malagarriga i Rovira  
Montserrat Busqué i Barceló

### **La música al parvulari i al jardí d'infància. I.**

Continguts 2.ª edició 1983.  
88 pp. 400 ptes.

## Per a E.G.B.

### **Música. Cicle inicial. I.**

5.ª edició  
68 pp. 225 ptes.

### **Música. Cicle inicial. II.**

4.ª edició  
72 pp. 425 ptes.

### **Música. Cicle mitjà. III.**

2.ª edició  
80 pp. 425 ptes.

## Per a escoles de música

### Ireneu Segarra

#### **El meu llibre de música**

Primer grau (4.ª edició)  
96 pp. 600 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **El meu llibre de música**

Segon grau (2.ª edició)  
120 pp. 1060 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **El meu llibre de música**

Tercer grau  
134 pp. 1060 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **El meu llibre de música**

Quart grau  
128 pp. 1060 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **El meu llibre de música**

Cinquè grau  
156 pp. 1600 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **40 fitxes**

complement d'«El meu llibre de música»,  
primer grau (5.ª edició) 425 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **30 fitxes**

complement d'«El meu llibre de música»,  
segon grau (2.ª edició) 390 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **27 fitxes**

complement d'«El meu llibre de música»,  
tercer grau. 350 ptes.

### Ireneu Segarra

#### **30 fitxes**

complement d'«El meu llibre de música»,  
quart grau. 450 ptes.

### **Fitxes rítmico-musicals**

625 ptes.



## Publicacions de l'Abadia de Montserrat

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

# NOVETATS

## Joventut

COL·LECCIÓ: JUVENIL NOVEL·LES

### LITERATURA BRASILEIRA EN CATALÀ

EDY LIMA



LA VACA VOLADORA  
LA VACA A LA SELVA

LYGIA  
BOJUNGA  
NUNES



LA BOSSA GROGA  
CORDA FLUIXA  
LA CASA DE LA PADRINA  
ELS COMPANYYS

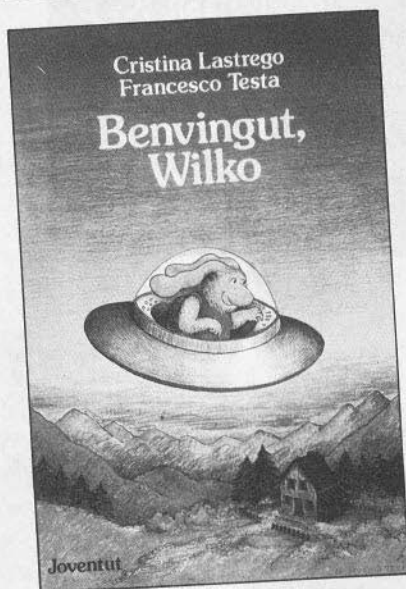
PREMI  
ANDERSEN

### BENVINGUT, WILKO

CRISTINA LASTREGO I  
FRANCESCO TESTA

Premi d'il·lustració de la Biennial  
de Bratislava.

Premi a la Fantasia «Gianni  
Rodari»



Aquesta història, a partir del personatge,  
suggereix als nens idees originals per a  
desenrotllar la seva imaginació.

Editorial **EJ** Joventut

## LA DEFENSA DE LA NATURA I L'ESCOLA

### Nous temes s'incorporen a l'escola

Als problemes que té el mestre en la seva tasca diària, s'hi ha afegit els darrers anys la pressió de la societat, que demana la incorporació de nous temes als programes escolars.

Les institucions públiques —Ajuntaments, Diputacions, Generalitat, ...— realitzen campanyes per a l'educació sanitària, cívica, vial o bé contra el tabac i altres drogues, per afavorir el «medi ambient», per la recollida selectiva de les deixalles domèstiques i sobre molts altres temes. Durant aquestes campanyes es publiquen materials i informes que s'envien a les escoles amb la recomanació que es treballin amb els nens.

També diferents sectors i grups socials —economistes, periodistes, sociòlegs, ecologistes...— demanen la incorporació de les seves especialitats o preocupacions als programes escolars.

Finalment, experts en educació aconsellen, sovint amb raó, incorporar l'ensenyament de les noves tecnologies als diferents nivells educatius.

El resultat de tot això és l'augment de la inseguretat del mestre en no saber com s'han de programar tantes «novetats educatives» que la societat aconsella introduir, però que ningú no explica com fer-ho.

### L'ensenyament de les Ciències Naturals

En el camp de les Ciències Naturals també hi ha aquesta pressió de «novetats programàtiques», una bona part de les quals po-

dríem agrupar en el que seria una encara poc precisa «educació ambiental».

El tractament que les Ciències Naturals (CN) han rebut a l'escola ha passat per diverses etapes. En un primer moment i durant molts anys la natura tan sols era vista a les pàgines dels llibres i com una cosa llunyana i qui sap si enigmàtica a les sèries i pel·lícules televisives (un cop arribada la televisió). Malauradament, la guerra civil havia trencat els importants avenços de l'escola catalana en l'ensenyament de la natura directament a partir del medi.

En una segona etapa, a partir de final dels anys cinquantes tímida, i de manera més decidida al llarg dels anys seixantes, algunes escoles comencen a introduir de nou senzilles pràctiques de manipulació en el laboratori a partir de material recollit al camp (plantes, animallets, etc.). Encara avui hi ha escoles on aquesta pràctica tot just es comença a fer.

D'una manera paral·lela comencen a fer-se les sortides de camp. En el decurs dels anys setantes hi ha una proliferació d'escoles i aules de natura arreu del país que presenten una oferta força variada i rica de material i indrets per visitar.

En arribar els anys vuitantes, les institucions públiques, sobretot els ajuntaments, s'incorporen al procés endegat per grups d'excursionistes, d'estudiants, de mestres i en general d'amants de la natura i es publiquen gran quantitat d'itineraris de la natura en un intent de donar a conèixer la flora i la fauna del país a la mainada. Avui dia la llista de masies, antigues escoles unitàries, granges, horts, etc., que funcionen com a escoles de natura és extraordinària.

### La descoberta de la natura

En tots aquests anys, les excursions al Montseny, als volcans de la Garrotxa, al delta de l'Ebre, a certs indrets del Pirineu, als aiguamolls de l'Empordà... són una realitat a bona part de les escoles.

Aquest procés no ha acabat encara. D'una banda queden escoles on aquestes activitats són molt reduïdes o pràcticament nul·les. De l'altra continuen creant-se noves escoles de natura i el nombre d'estudiants i mestres que fan una estada o simplement una visita a les millors o més conegudes escoles de natura és de milers i creix de curs en curs.

Per què s'han creat totes aquestes escoles de natura?

Al marge de motivacions concretes en alguns casos, la majoria d'aquests equipaments són una resposta al procés de destrucció dels sistemes naturals del país i una reacció a la situació en la qual es trobava l'ensenyament de les CN. La sortida de camp permet apropar la natura al nen i a la vegada facilita la tasca pedagògica al mestre.

Ara bé, ¿aquest apropament a la natura fa que els nois/noies entenguin com funcionen els sistemes naturals? ¿N'hi ha prou amb una sèrie de sortides amb tren o autocar —que sovint els nois prenen com un dia de mitja festa— a indrets més o menys bonics però que estan esdevenint l'excepció i no la norma de l'estat de la natura al nostre país? ¿Aquesta *descoberta de la natura* és el punt final d'un procés o més aviat el punt de partida d'un altre procés?

Les activitats en el laboratori i les sortides al camp han fet possible que la didàctica de les Ciències Naturals s'adeqüi molt més als continguts específics de les CN, però és evident que cal fer un nou pas endavant.

S'hauria de començar una tercera etapa en l'ensenyament de les CN en la qual és necessari passar de la descripció del paisatge, de la flora i de la fauna i de l'estudi de la natura vista «des de fora», a l'explicació de la natura «des de dins». Els nens no poden sor-

tir de l'escola pensant que la natura només és una llista de plantes, animals i llocs bonics que cal protegir. La natura és tot això i molt més.

### Una visió més científica de la natura

A l'estudi de la natura s'ha d'incorporar la moderna societat que l'home ha creat. Cal que l'escola proporcioni als estudiants una visió completa i no parcial, on tot el conjunt de factors interrelacionats que configuren els sistemes naturals (SN) sigui valorat.

Per exemple, els fums i la calor que surten de les xemeneies de les indústries, a més de ser un problema de contaminació, canvien un conjunt de factors físics i químics que modifiquen el clima de les ciutats, actuen sobre la salut de la població i afavoreixen les condicions de vida de determinats animals i plantes davant d'altres.

És a dir, l'home introdueix a la natura noves variables que modificaran l'evolució dels SN.

Es parla molt del fet que l'home trenca els equilibris de la natura, però això és una veritat a mitges. El suposat equilibri de la natura és inestable, delicat i amb fluctuacions contínues en direccions variables i a escales temporals diferents.

Qualsevol variació d'un factor o element provoca canvis a vegades ràpids, sovint lents en tots els altres factors. La natura no és una foto fixa, sinó una pel·lícula amb molts actors i amb molts arguments possibles i sense un final predeterminat. L'home i la seva societat és tant sols un primer actor d'aquesta pel·lícula.

En resum, cal donar una visió molt més ecològica de les CN; aquesta «reconversió» de les CN s'ha de fer modificant els continguts dels programes, afegint nous temes i, sobretot, nous enfocaments. Potser cal una mica menys d'«excursionitis» i una mica més de científisme. Cal potenciar encara més les pràctiques al laboratori i les sortides al camp, però sota un angle nou i globalitzador: camp-bosc-ciutat són unitats «per se»,

però totalment interdependents; la natura ha de passar de ser descoberta a ser compresa; el parc natural és només un tros de natura; el nen, l'escola i el barri estan també inserits en la natura i, sense ocupar les parcel·les de les Ciències Socials, han de ser estudiades en tot allò que els relaciona amb la hidrosfera, l'atmosfera i la biosfera.

## La destrucció de la natura

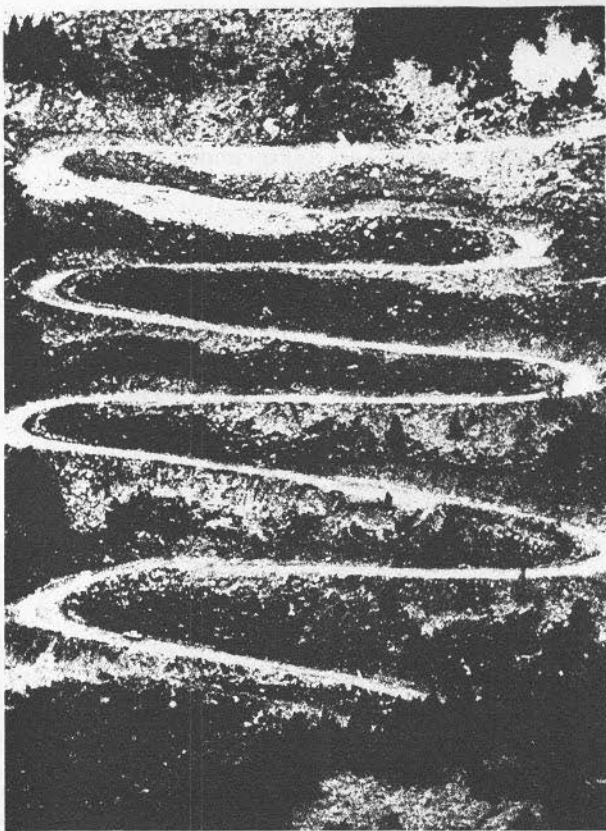
Evidentment, la destrucció, o més ben dit, l'abús de la natura, no és un factor aliè al procés de renovació de l'ensenyament de les CN i per tant cal parlar-ne una mica.

El país ha viscut en la segona meitat d'aquest segle un procés d'urbanització i industrialització que ha convertit bona part de Catalunya en una mena de suburbi d'una gran ciutat.

La llista de destrosses és inacabable i si bé en un primer moment el tema de la contaminació semblava el més greu, diversos desastres ecològics, s'hi han anat afegint els darrers anys: incendis forestals, pluja àcida, increment del volum de residus industrials, radioactivitat, desertització... i tot sembla indicar que probablement apareixeran en el futur nous problemes.

Aquest procés de modificació dels SN ha estat tan ràpid i imprevisit que no ha permès fins ara una anàlisi prou rigorosa i científica de quines poden ser les últimes conseqüències per als sistemes naturals del país. I el mateix podríem dir a escales territorials més àmplies.

Cal, a més, tenir en compte que desco-nexem encara moltes de les interaccions que hi ha entre els diferents components dels SN i per tant és molt difícil saber amb exactitud com respondrà la natura a les actuacions de l'home envers ella. La problemàtica relacionada amb el clima és un model d'aquesta situació: les interaccions entre la hidrosfera i l'atmosfera no són encara suficientment conegudes i per això els científics no saben si la societat i la tecnologia actual estan afavorint un increment o



un descens de la temperatura mitjana de la Terra.

La manca de suficient informació ha provocat un seguit de respostes incorrectes, parcials i estereotipades per part de diferents grups socials.

Així, s'ha magnificat el problema de la contaminació de l'aire, de l'aigua i del sòl, quan en realitat la contaminació és sovint un problema de brutícia que cal netejar. També s'han fet tota mena d'afirmacions alarmistes i sobretot s'ha cridat repetidament per «salvar» la natura: salvem els aiguamolls, salvem el bosc, protegim les balenes, les foques, els ocells i ... Finalment, s'ha afirmat que l'home trenca l'equilibri de la natura, com ja hem indicat abans.

És en aquest marc que es produeix l'aparició de nombroses escoles de natura i la pràctica de sortir al camp amb el raonament que cal donar a conèixer la natura a la mainada i d'aquesta manera els nens estimaran la natura i afavoriran una millor actuació de les futures generacions envers els sistemes naturals.

Aquest raonament és d'entrada correcte, però alhora insuficient.

En efecte, per un costat cal considerar que la destrucció de la natura no la fa un senyor que va pel bosc llençant papers o llunes (en tot cas embruta el bosc o afavoreix els incendis forestals) ni la fa un nen amb una carrabina d'aire comprimit matant

ocells per un prat (en tot cas farà disminuir la població d'una determinada espècie d'ocell), sinó que és el resultat de l'impacte de la societat humana i la seva tecnologia sobre el medi.

Evidentment que l'educació bàsica de l'escola ha d'incloure tots els aspectes que facin que l'actuació de cadascú sigui la més respectuosa possible amb la natura, però això és només part del treball a fer.

Per un altre costat s'ha de ser conscient de les limitacions de fons que tenen les posicions conservacionistes i protectores de la natura, ja que si l'home pot salvar la natura, això voldria dir que l'home *és fora* de la natura i que n'està pel damunt. Realment, la tecnologia actual (i l'armament atòmic en especial) pot alterar i fins i tot destruir greument els SN, però l'home en seria també afectat, precisament el principal afectat, per tant *l'home no està al marge de les lleis físiques i químiques que regulen la vida*. És a dir, que *salvar la natura*, protegir la natura, no és salvar pins i ocells, o més ben dit no és només això, sinó que bàsicament i sobretot salvar la natura *ha de significar* que l'impacte que la tecnologia humana provoca sobre els sistemes naturals ha de ser avaluat i estudiat profundament per la comunitat científica internacional i *que tots els coneixements bàsics que es vagin obtenint han d'incorporar-se a l'escola* al nivell adequat en cada cas. Només així es podrà evitar que tècnics i polítics continuïn agreujant els problemes de les generacions futures.



### L'educació ecològica

Una educació ecològica, ambiental o com se'n vulgui dir ha de tenir en compte, per tant:

- 1) Els continguts clàssics de les Ciències Naturals, ja compresos en els programes actuals.
- 2) La incorporació del punt de vista dinàmic i funcional dels sistemes naturals en la seva totalitat.
- 3) L'estudi dels principals «artefactes» que

l'home construeix sobre el medi natural: les ciutats i les indústries.

4) Que l'home és part essencial de la natura, que l'ha d'estimar, protegir i estudiar profundament.

D'una manera més detallada i pel que fa a l'estudi de les ciutats, cal considerar:

- A) La circulació de la matèria; per tant les visites a:
- centres de recollida: escorxadors, mercats, plantes depuradores d'aigua...
  - centres de sortida: abocadors, plantes d'eliminació de residus, clavagueram... seran molt necessaries.
- B) El flux de l'energia; per tant caldrà visitar i estudiar les centrals tèrmiques, hidroelèctriques, nuclears i altres.

Pel que fa a la indústria, caldrà visitar i estudiar les indústries que més fort impacte sobre el medi fan: mineria a cel obert, la indústria química en general, la indústria de la construcció, tota la relacionada amb l'energia... D'una manera especial, en el futur s'haurà de valorar si han de continuar les activitats de difícil o impossible eliminació o bé s'hauran de tancar aquestes indústries. Igualment les indústries més contaminants de l'aire i de l'aigua o les activitats que len-

tament produeixen la desaparició d'espècies vegetals i animals (la utilització de perillosos pesticides, el consum de combustibles fòssils, el consum de productes perillosos, tòxics, etc.).

L'educació ecològica, per tant, es quelcom complex i que les autoritats educatives trigaran a precisar; sovint els interessos a llarg termini de l'espècie humana, tot i comptar amb el suport científic necessari, toparan amb els interessos a curt termini de grups socials o estats determinats i una educació ecològica completa té avui per avui quelcom d'utopia.

És arribada l'hora de fer un cert resum i algunes coses són ja prou clares al meu parer: en primer lloc *no s'ha d'introduir cap nova assignatura*; en segon lloc, *la idea central és anar passant a poc a poc del punt de vista descriptiu de les CN, avui dia dominant, on la natura és quelcom a protegir, a un punt de vista més científic, dinàmic i integral, on el paper cabdal de l'home i de la seva societat es valori sempre, amb antelació i molta cura, i s'analitzi cada una de les activitats, tant personals com col·lectives que aquest fa.*

Josep Janés



*Aquests tres volums completen tot un cicle de l'aprenentatge de la flauta dolça soprano, que queda emmarcat pel coneixement complet de tota la seva digitació.*

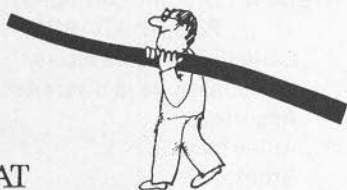
*Els professors i alumnes hi trobaran un material amè, variat i útil per a les seves classes de flauta dolça.*



**DOSSIERS**  
**ROSA SENSAT**

*Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona*  
*Tel.: 237 07 01*





## LA FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Els dies 23 i 24, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica va convocar a Can Bosc (Sant Iscle de Vallalta) una assemblea ampliada per tal de discutir aquests dos grans blocs de temes:

1. La formació del professorat, tenint en compte les bases aprovades a Montesquiu, aprofundir i completar-les en els aspectes no tractats directament (Plans unitaris, Escoles d'Estiu, paper dels ICEs...).
2. La reforma de l'ensenyament proposada pel MEC. Primera aproximació al debat dels MRP de Catalunya sobre el contingut d'aquesta proposta i del paper que hem de tenir en el procés de debat que s'ha iniciat.

La comissió que va tractar el tema de la formació permanent acabarà de redactar els acords que es van prendre i els incorporarà al document sobre Formació Permanent que es va iniciar a la trobada de Montesquiu i que ja us farem arribar.

Sobre el tema de la reforma es va acordar impulsar el debat en cada moviment.

El dissabte 7 de novembre, una comissió de la Federació recollirà tot el que els moviments han dit sobre el tema de la reforma i elaborarà els punts de discussió.

El 12 de desembre hi tornarà a haver una assemblea ampliada per continuar la discussió i arribar a conclusions.

El tema de la reforma estarà present —en serà un dels punts principals— en la trobada de Moviments de Renovació Pedagògica de tot l'estat que tindrà lloc a Granada, el mes de desembre.

A continuació us ressenyem els blocs que es tractaran a Granada:

**Bloc 1 - Estructura del sistema educatiu.**

Ponent: Granada

Subcomissions per etapes:

- . Infantil.
- . Primària.
- . Secundària obligatòria.
- . Secundària postobligatòria: batxillerats i mòduls tècnico-professionals.

## Bloc 2 - Reforma i Autonomies.

Ponent: Menorca

- . Flexibilització de la reforma.
- . Currículum i Comunitats Autònomes.
- . Normalització lingüística.

## Bloc 3 - Condicions per a la reforma.

Ponent: Catalunya

- . Recursos.
- . Centres.
- . Calendari.
- . Formació del Professorat.
- . Gestió general.
- . Finançament.
- . Plantilles.

. Ràtio/s.

## Bloc 4 - Disseny curricular.

Ponent: ADARRA

- . Caracterització de cicles.
- . Tractament de la diversitat.
- . Avaluació.
- . Aules taller.
- . Àrees.
- . Repetició de curs.

## Bloc 5 - MRP: Treball d'estiu. Treball d'hivern.

Ponent: Galícia

- . «Models de»
- . Oferta planificada.

## MARTA MATA, REGIDORA D'EDUCACIÓ DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA

*Marta Mata, capdavantera des de fa molts anys de la renovació pedagògica de Catalunya, fundadora de Rosa Sensat i membre del Consell de redacció de «Perspectiva Escolar» des de la seva creació, ha estat nomenada Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.*

*Estem contents de poder felicitar-la, ahora que li augurem, des d'aquestes pàgines, el ple acompliment dels seus projectes en aquesta nova etapa del seu llarg camí al servei de l'educació.*

*En ocasió del seu nomenament hem cregut oportú plantejar-li algunes qüestions sobre el seu programa per al present mandat.*

**Perspectiva Escolar.**— *Tu has demostrat sempre una predilecció especial per les Escoles Municipals d'abans de la guerra. Quins aspectes et proposes recuperar dintre les directives de la teva Regidoria?*

**Marta Mata.**— Sempre he considerat com a molt positiva l'acció educativa del Municipi de Barcelona, sobretot des de les Escoles Municipals, però no únicament de les Escoles Municipals del primer terç d'aquest segle. Jo vaig ser alumna d'un Parvulari Municipal i d'una Escola primària del Patronat Escolar de Barcelona on treballava la meua mare com a mestra. Les Escoles Municipals que es varen crear a partir de 1914 foren pedagògicament capdavanteres, però l'Ajuntament féu més que això per l'educació a la ciutat.

El Patronat Escolar dels anys trenta, amb els grans Grups Escolars, tenia com a objectiu l'escola popular, una escola per a tots. Rosa Sensat va ser precisament una de les persones que arribà a formular aquesta expansió pedagògica. Des de 1914 fou directora d'una escola municipal, i el 1931 passà a dirigir una escola del Patronat Escolar. En el seu llibre, *Vers una Nova Escola*, explica tot el que ha treballat a l'Escola Municipal com a experiència d'Escola Activa, avançada pedagògicament, des del 1914 al



1931. I com aquesta bona pedagogia s'estén a tots els nens de la ciutat a través del Patronat Escolar. Això que Rosa Sensat diu en el llibre és el que a mi m'orienta sobre el

que s'hauria d'aconseguir des de l'Ajuntament.

**P.E.** — *La Barcelona d'ara no és la d'abans. L'envolta l'atur, la delinqüència, la conflictivitat social. En una situació tan nova, quines propostes, accions, ambients creus que farien falta des de l'àmbit d'educació per afrontar-ho.*

**M.M.** — Els problemes de la Barcelona d'avui ja existien a la Barcelona dels anys 30. Els uns estaven menys formulats que els altres, però la majoria estaven en aquella societat, amb tanta o més virulència que ara. Hi havia atur —recordo com es deia «no té col·locació»—, també es matava pels carrers, hi havia vagues i conflictes... En aquest moment, els problemes tenen un nom correcte i moltes dades que permeten plantejar-los i cercar camins de solució.

L'Ajuntament de la Barcelona d'abans no tenia plantejat, per exemple, el tema dels nens més petits, que ara sí que ho està, fonamentalment a través de les Escoles Bressol. D'ara endavant, però, hi haurà més camins de solució per als petits que l'Escola Bressol.

Pel que fa a l'atur, hi ha programes concrets que tracten la relació entre l'escola i el món del treball. Com a exemple concret, a l'Escola de la Mercè de la Zona Franca, es treballa en conveni la Generalitat i l'Ajuntament, per poder donar sortides als nois i noies que acaben l'escolaritat.

L'Ajuntament de Barcelona considera no només l'Ensenyament sinó també i prioritàriament l'Educació, dins l'àmbit de Benestar Social, en relació per tant, amb Joventut i Serveis Socials. Tot això dibuixa una direcció determinada i uns canals a seguir, alguns tot just començats, d'altres que ja tenen 8 o 10 anys d'història, d'altres gairebé un segle. Esperem que en aquests quatre anys que vénen s'avanci en aquesta direcció.

**P.E.** — *Com entens la «ciutat educadora» i quins mitjans veus necessaris perquè es*

*produeixi aquesta transformació en la nostra ciutat.*

**M.M.** — Com ja hem vist, des de primers de segle l'Ajuntament s'encara amb el problema de l'educació. Abans era només familiar, els nens no anaven a l'escola. Des de l'escola obligatòria, l'educació és familiar i escolar. Ara, a més de familiar i escolar, és també ciutadana.

La ciutat sempre ha incidit en la formació dels infants. Però a mesura que el temps avança, els mitjans de la ciutat són cada vegada més importants i influents: els mitjans de comunicació social, que fiquen a casa la informació del que passa a tot el món, la vida pública democràtica que permet participar, la concepció de la festa viscuda en tota la seva plenitud. Tot això fa que la ciutat sigui educadora i que l'Ajuntament, com a poder públic local, es responsabilitzi que allò que es fa a l'escola tingui ressò a la vida ciutadana i viceversa. Vam començar treballant en l'estudi del medi, fent l'escola arrelada al medi, el medi que entra a l'escola a través dels nois, el medi que educa. La responsabilitat de l'Ajuntament és assegurar el nexa entre educació escolar i educació ciutadana.

**P.E.** — *L'Ajuntament ha estat l'artífex de la nominació de Barcelona per als Jocs Olímpics del 1992. Com ha de viure aquest període els escolars des del punt de vista pedagògic-esportiu?*

**M.M.** — La incidència de la preparació i realització dels Jocs Olímpics del 92 serà molt forta en tota la dinàmica social i, per tant, també en l'educació dels infants i joves. Es tasca de l'Ajuntament encarrilar aquesta incidència i compensar-la en tot allò que pugui tenir de desequilibradora.

Els Jocs Olímpics es veuran molt en la pantalla i una mica en la realitat. Si allò que es veu i es viu en un lloc i altre és purament el cultiu del cos per ell mateix i la competitivitat i un allau de publicitat i tot això només queda lligat a realitzacions urbanístiques, serà sumament desequilibrador i malaguanyat. És fonamental que l'Ajuntament

i la ciutat situïn els Jocs Olímpics en el procés d'avanç humà que van significar els Jocs de Grècia, que varen ser un pas enorme en la vida dels pobles i les persones, perquè varen significar el canvi de l'animalitat per la humanitat del cos, i varen fomentar també la bellesa, la comunicació, la pau.

Tot això s'ha de veure el 92, i això significa que els nens han d'integrar en la seva vida dels Jocs tot el que és l'home de final del segle XX i allò que era fa vint-i-cinc segles. Caldrà que els nens i el joves visquin el cultiu del cos no en relació a la competitivitat i velocitat, sinó com a bellesa i harmonia de moviments, que visquin el cultiu de la persona com a tal, a través dels avenços tecnològics, de la música, de l'art, dels mitjans de comunicació, de les noves formes del pensament.

**P.E.**— *Hi ha alguna iniciativa interinstitucional (Ajuntament, Diputació, Generalitat) que estigui en projecte.*

**M.M.**— La Regidoria ha tingut contactes amb la Generalitat, que és l'Administració Educativa, i crec que cal tornar a l'esperit de col·laboració dels anys de la Mancomunitat i de la Generalitat Republicana entre l'Ajuntament i el Govern. Pel que fa a la Diputació, jo mateixa sóc Diputada d'Educació.

**P.E.**— *Quin programa de línies i accions concretes penses tirar endavant en el teu mandat.*

**M.M.**— Per a mi, el primer és treballar per una veritable qualitat pedagògica, a partir de l'oferta a totes les escoles d'uns programes determinats i de les actuacions d'acord amb aquests programes. Sempre, partint d'un diàleg amb els mestres i les escoles, d'un vaivé d'oferta i demanda.

La primera actuació, donada per la circumstància de l'acompliment de la Llei d'Integració a la xarxa pública de centres docents, ha estat el pas de les escoles del CE-

PEPC a públiques, que justament s'està fent ara. Per a mi ha estat un gran goig haver-me pogut estrenar així. Per l'Ajuntament el pas de les escoles, significa un esforç, i per a tots és una esperança. Perquè aquesta integració significarà, sens dubte, una bona injecció pedagògica a l'Escola Pública.

Ara, cal constituir els Consells Escolars de districte i de la ciutat. A través dels Consells, s'hauria d'aconseguir que Barcelona senti seva l'educació. Els Consells es constituïran per donar compliment a la LODE i a la Llei del Parlament de Catalunya, que es farà realitat quan surti el decret corresponent. Però sobretot es constituïran com l'acompliment d'una aspiració ja formulada al document d'Escola Pública de 1975.

Una altra actuació imminent serà l'adequació del parc escolar. En aquest moment, encara hi ha problema d'edificis escolars, de manca de qualitat física d'alguns d'ells. I està en portes la nova ordenació del sistema educatiu, segons la qual caldrà remodelar els edificis, obligant-nos a pensar en diversos tipus d'escola que hauran de respondre a cada realitat d'edifici i de barri i hauran també de tenir en compte cada cas: Escola Bressol, Parvulari, Primària, Secundària...

La qualitat de l'escola de Barcelona, l'orientament de recursos i orientació als mestres i a les escoles, la investigació educativa, la coordinació amb altres institucions i entitats que programen activitats de formació i que ofereixen recursos, és el gros dels paquets d'actuacions que tindrem en compte.

Per a totes aquestes actuacions i objectius, caldrà la cooperació d'institucions que, com l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», fa temps que treballen en la línia de la qualitat de l'Escola Pública.

Novembre 1987



 **ELS**  
 **TRES**  
 **TOMBS**

**LLIBRERIA INFANTIL**

TRAVESSERA DE GRÀCIA, 96

**JOC I JOGUINES**

TEL. 218 92 86

**REGAL INFANTIL**

08006 BARCELONA

**PERQUÈ**

estem convençuts que el joc i les joguines s'han de seleccionar en funció del nen i la nena.

**PERQUÈ**

estem segurs que cal comprovar les joguines anunciades per TV.

**PERQUÈ**

sabem i disposem de bones joguines poc conegudes.

**PERQUÈ**

creiem que el preu ha de ser el correcte al llarg de tot l'any.

**US CONVIDEM**

a fer una volta per **ELS TRES TOMBS**

- Aparcament gratuït
- Encàrrecs per telèfon
- 10 % de bonificació en totes les compres
- Gran assortiment en totes les seccions

- Llibreria exclusivament Infantil i Juvenil
- Servei a domicili
- No tanquem al migdia

## NOVETATS

COLOMER, Jaume. *Festa i escola: recursos per a les Festes Populars*. Barcelona: Graó, 1987 (El llapis).

Extracte de l'índex:

Entorn de la festa; Festa i escola; Guia de les principals festes a l'escola: La castanyada, Nadal, Els tres tombs, Carnaval, El cicle de Pasqua, Sant Jordi, Sant Ponç i la fira d'herbes, La nit de Sant Joan; Bibliografia sobre les festes; Guia de recursos festius: Revetlles d'estiu: músiques per ballar, Pastisseria festiva, Focs de Sant Joan i d'altra mena, com es calcula el dia de Carnaval, els refranys dels mesos, les herbes remeieres, En Fumera, Cançons per fer cagar el Tió, Els petards, Calendari festiu dels romans i jueus, etc.

FUSALBA, Montserrat; MAURE, Mercè; SANCHO, Montserrat. *Ai, quin riure! recull de contes humorístics*. Barcelona: Graó, 1987 (Punt i seguit)

Extracte de l'índex:

Contes de beneits i bertranades; Facècies i Pas d'enginy; Acudits; Contarella humorística; Quadre-resum per edats; Bibliografia.

GARCIA GARRIDO, José Luis. *Problemas mundiales de la educación*. 2ª ed. Madrid: Dykinson, 1986

Extracte de l'índex:

El gobierno de los sistemas educativos: centralización y descentralización frente a frente; La calidad de la educación: una aspiración mundial; La creatividad en los sistemas educativos contemporáneos; La formación del profesorado: concepciones, realizaciones, futuros; Educación y empleo: formación para el trabajo en

los «modelos» de la era industrial; Tendencias actuales de la enseñanza secundaria en Europa; El futuro de los sistemas educativos; Bibliografía general.

GUERAU DE ARELLANO, Faustino; TRECENETS, Adrià. *El educador de calle*. Barcelona: Roselló Impressions, 1987. Extracte de l'índex:

La calle; Los hijos de la calle; Los recursos de la calle; La retirada de la calle; Agrupación de los chavales de calle; La familia de los chavales de calle; Evolución de los chavales de calle; El educador de calle; Memoria de un educador veterano del Barrio Chino de Barcelona: Mi horario de trabajo; El barrio hoy; Trabajo en las cárceles: observaciones; Acciones que ha comportado mi trabajo como educador de calle, etc.

LURIA, A.R.; TSVETKOVA, L.S. *Recuperación de los aprendizajes básicos: (neuropsicología y pedagogía)*. Madrid: G. Nuñez, 1987 (Citap)

Extracte de l'índex:

Problemática y metodología; Escritura y lectura; Compresión del texto; Solución de las tareas matemáticas; Bibliografía; Bibliografía de los autores en castellano.

¿QUÉ HACER EN LA ESCUELA?: *hacia un estilo global de renovación*. Madrid: Popular, 1987 (Experiencias pedagógicas; 6)

Extracte de l'índex:

Estructura participativa: Introducción; ¿Cómo iniciar un proyecto desde su base organizativa?; La socialización a través de la colaboración en la organización del aula; ¿Cómo implicar a los padres en los

planteamientos educativos del centro?; Planteamientos técnicos: Los aspectos técnicos y el educador; La necesidad de programar; Evaluar: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?; El fracaso escolar: ¿Cómo asumir nuevos planteamientos metodológicos?; La psicomotricidad como avance metodológico; Reflexión final.

ROGERS, Colin. *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor: MEC, 1987 (Aprendizaje; 31)

Extracte de l'índex:

Investigaciones sobre las expectativas de los profesores y sus efectos; El proceso de expectativa; Percepciones que tienen los profesores de sus alumnos; Percep-

ciones que tienen los alumnos de sus profesores; Respuestas cognitivas ante el éxito y el fracaso; El poder mediador del autoconcepto; Conclusión; Bibliografía.

ROMEU I RIPOLL, Anna; GASSÓ I ESPINA, Josep. *Educació ambiental al Parc Natural del Montseny: Escola de Natura Can Massaguer*. Girona: Diputació de Girona. Area d'urbanisme i parcs naturals, 1987 + 4 quaderns: 1. El Montseny, 2. Bosc i castell, 3. La casa i 4. La riera.

**Biblioteca Rosa Sensat**  
setembre 1987



# NOVETATS

## Tècniques d'Expressió Escrita

### Cicles Inicial i Mitjà

Núria Vilà  
amb l'Equip de Mestres de l'escola Nostra Llar

3-4-56  
La cura  
Te una ulls de bronze, un nas  
de patata, una boca llarga  
com un llapis nou, una  
galleta barretes com una  
barraqueta i un cabell molt  
llarg.  
M. Morales



princeses i tot, al que les  
home menut, petit, deute  
gep al darrera i un gep al d  
el rei i va pensar que se li  
nir una corona, les hisene  
r a buscar-les per veure si li  
le caminats, va caminats se  
mes bevia tres glopets d'  
un per L'Esperit Sant, i a  
donaven força i senty per  
vet aquí que, el dia que...

#### Orles

Rodons, barquetes,  
personatges, transaccions,  
grans, petites, grans,  
l'ine...

Orles, orles,  
De pampor de ventat  
d'orles.  
Com el Dumbo.



dossiers  
ROSA SENSAT

*La pràctica de la llengua escrita demana una sistematització, una programació i una metodologia. En aquest llibre hi trobareu molts recursos que us ajudaran a treballar, amb rigor i creativitat, la descripció i la narració. En ell s'inclouen textos realitzats pels nens, textos literaris i propostes d'activitats.*



DOSSIERS  
ROSA SENSAT

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona  
Tel.: 237 07 01

# NOVETATS



## TOM SAWYER DETECTIU,

Mark Twain  
L'Esparver, 58

Un robatori de diamants, un assassinat, dos bessons idèntics i un pretendent desdenyat, formen l'entrellat d'aquesta nova aventura de Tom Sawyer i el seu amic inseparable Huckleberry Finn.

## EL GRAN AMIC GEGANT,

Roald Dahl  
El Petit Esparver, 24

Aquella nit Sofia no podia dormir. Tenia la finestra oberta i quan va aixecar-se per tancar-la va veure amb esglai com un gran gegant l'agafava amb una mà i se l'emportava. Sort que era un gran gegant amic i així va començar l'aventura més divertida de Sofia i el gegant.

## EL CAU DELS MIL DIMONIS,

Andreu Martín  
L'Esparver, 59

Un viatge a l'interior de les Cavernes on s'amaga el tresor dels Templers, al generador d'on sorgeix tota l'energia màgica del món... Un viatge al passat, a les llegendes que ens pensàvem que no eren veritat i que de sobte descobrim que són reals dintre de cada un de nosaltres.

## EL TAMBOR I ALTRES CONTES,

Germans Grimm  
El Petit Esparver, 25

Un altre volum dels contes de sempre dels Germans Grimm, encara inèdits en català. El tambor, Les tres filadores, La bola de cristall i Pell d'ós són els contes d'aquest recull que s'afegeixen així als ja publicats al volum quinzè d'aquesta mateixa col·lecció.

## TEMPORADA D'HIVERN

(Diari d'una ballarina),  
Tony Bentley  
L'Esparver, 60

Aquest diari ens permet conèixer de prop allò que sent una ballarina dins i fora de l'escenari i l'esclavitud que exigeix la dansa a tots aquells que volen esdevenir grans ballarins.

## LLUMS EN EL MAR,

Jesús Ballaz  
El Petit Esparver, 26

Tres amics de vacances en un càmping. Unes vacances que resultaran plenes de descobriments i d'emoció. Al final de cada capítol trobaràs una pregunta que has de respondre. Si no vols fer funcionar el magi, podràs descobrir la solució al capítol següent. Si encertes més de set enigmes, tens possibilitats de ser un bon detectiu.

## ULLAL BLANC,

Jack London  
L'Esparver, 61

Quan tenia vint anys Jack London va viure a Alaska durant l'època de la febre de l'or. ULLAL BLANC narra les aventures d'un llop que poc a poc i gràcies a l'amor d'un home és domesticat.

## LES ONADES,

Maria Olear  
El Petit Esparver, 27

Ahí la Triu va menjar massa xocolata i avui té l'estómac ple d'onades. Unes onades ben reals, com les del mar, amb algues, estrelles de mar i fins i tot musclos. Així comença *Les onades* una bonica història plena d'imaginació on la terra i l'aigua lluiten per conservar la Triu.

## ELS OCELLS,

Tria d'Eulàlia Valeri  
L'Il·lustracions de Silvano Ferrari  
L'Esparver Poesia, 5

Tria abundantment il·lustrada de les millors poesies de Viryoi, Pere Quart, Carner, Manent, Vayreda, Maragall, Cerdà, Salvat-Papasseit, Pons...



EDICIONS  
DE LA MAGRANA

BON  
ANY 88

**CARBÓ, Joaquim**, *L'orella del poble*, il. Carme Peris, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1987 (Col. La Xarxa).

Feia temps que no llegíem una narració amb protagonista «màquina», si n'exceptuem els robots. Aquí Joaquim Carbó dona la paraula a una cabina telefònica. És massa lluent, massa moderna per al poble de muntanya, petit i rústic, amb carrers d'artesans, font i antiga casa de la vila. Per això la mestra de l'escola l'adorna amb plantes enfiladisses. I què ens diu la cabina telefònica? doncs el seu parer, inflexible: els bons són els habitants del poble amb els seus costums, i els dolents són els de la ciutat (caçadors, excursionistes imprudents, escolars) que transformen el seu campament en ghetto per por de la barreja amb els rústics pobletans. Sort de la mestra del poble i del mestre de la ciutat que es coneixen i es lliuren a una sincera confraternització. Pot interessar els joves lectors a partir de 10 anys, però si aquests lectors seran de poble o de ciutat, això no ho sé ni vull pronosticar-ho.

**Françoise Samuel-Lajeunesse**

**DUMAS, Philippe**, *L'altre costat de la vida*, Aliorna, Barcelona 1987 (Col·lecció Aliorna jove).

Publicada a París, l'any 1981, aquesta narració planteja el tema de la mort com una conseqüència natural de la mateixa vida, tan natural com el fet de néixer o créixer.

Per tal que el lector vegi clar com la mort no impedeix la continuació de la vida, presenta la

nissaga d'una família en forma de piràmide i és el component més jove qui explica, fil per randa, la vida i la mort del seu pare, fins el darrer moment: «I la mort se'l va endur a l'altre costat de la vida».

Amb elegància i sense dramatismes, text i il·lustració ajuden a entendre que la persona en morir deixa les seves obres i, en el pensament dels seus descendents, un munt de records.

Demuestra una gran sensibilitat envers totes les creences, convidant el lector a la reflexió.

La traducció, molt ben aconseguida, no minva la bellesa del text i l'exquisida qualitat de l'edició contribueix a fer-lo atractiu.

El recomanaria a pares i mestres, perquè la seva lectura per part de nens d'onze anys fes possible afrontar aquest tema sovint «tabú» amb serenitat i senzillesa, tal com el presenta Philippe Dumas.

**Anna Gasol**

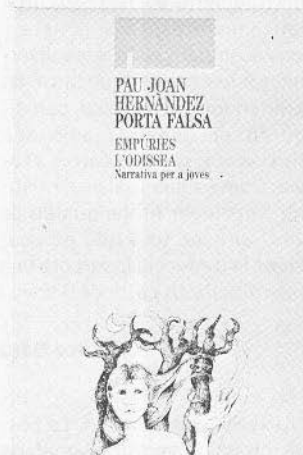
**GAMARRA, Pierre**, *L'assassí guanya el Goncourt*, Il. Miquel Ratera, tr. Àlvar Valls, Pirene, Barcelona 1987 (Col. La Maleïda).

El Goncourt, el premi literari més famós de França, és otorgat a una novel·la que descriu un crim que té lloc el mateix dia en què el premi és adjudicat. Duu la investigació un periodista d'un diari literari i sembla que les seves sospites recauen d'un protagonista a l'altre, deixant el lector amb una veritable sorpresa final.

El llibre, força ben traduït, és el tercer d'una nova col·lecció juvenil d'autors reconeguts, dedicada a les novel·les policiaques,

gènere que atreu fins i tot els qui són més rebecs a la lectura. Una bona idea. (13 anys.)

**Françoise Samuel-Lajeunesse**



**HERNÁNDEZ, Pau Joan**, *Porta falsa*, Empúries, Barcelona 1987 (Col. L'Odissea).

A l'institut de BUP d'un poble, els professors i els alumnes són víctimes de fenòmens estranys, somnis, levitacions, trencadisses inexplicables al laboratori. Un dels mestres crida una psicòloga, més aviat atreta per la parapsicologia. El desenllaç cau en la fantasia més pura.

Es tracta de la tercera novel·la d'un jove autor de 20 anys, l'estil del qual escau als alumnes de BUP, que seguiran amb interès la intriga. (14 anys.)

**Françoise Samuel-Lajeunesse**

**NÖSTLINGER, Christine**, *Estimada iaia, la teva Susi*, Cruïlla, Barcelona 1987 (Col. El vaixell de vapor).

La Susi és una nena austríaca que passa les vacances a Grècia. El llibre és configurat pel grapat de cartes i postals que Susi envia a la seva àvia, en les quals li va explicant les petites incidències del viatge i l'estada a Grècia.

Els fragments del text són curts, tal com correspon al gènere, i van acompanyats d'unes divertides il·lustracions que tan aviat prenen forma de postal, com figuren els dibuixos amb què Susi acompanya les cartes a l'àvia. Com és habitual en Christine Nöstlinger el llenguatge és viu i directe, tot i que en ocasions la traducció incorpora termes difícils. (A partir de 9 anys.)

Mònica Baró

NUNES, Lygia Bojunga, *La bossa groga*, Joventut, Barcelona 1986.

Llibre escrit en primera persona per una nena, Raquel, que té tres desigs molt grossos que no sap on amagar: el desig de créixer, el de ser nen i el d'escriure. Li regalen una bossa, la bossa groga, on caben els tres desigs i altres coses, com per exemple un gall, l'Alfons, un paraigua i una imperdible.

D'aquesta manera, el llibre que en un principi semblava una narració realista es converteix en una mena de barreja amb la fantasia on els elements de la bossa groga prenen vida i es converteixen en personatges importants. Tots ells tenen una història concreta, que és a la vegada paral·lela a la de la Raquel, en el sentit que tots ells busquen la seva identitat.

Tots l'acaben trobant, fins i tot Raquel, que perd els desigs perquè ja no els necessita.

El llibre és, en el fons, una enorme crítica social de situacions com és ara: el masclisme, el domini d'uns pocs sobre els altres (des del punt de vista intel·lectual i material), la marginació dels infants... entre d'altres. Però positiva en el sentit de l'afany de superació personal, d'acceptar la pròpia realitat i enfrontar-s'hi obertament. La traducció és correcta. Llenguatge senzill. Frases curtes i força diàleg. Resulta però una narració estranya, poc freqüent, com totes les d'aquesta autora brasilera: «Corda fluixa», «Els companys», «La casa de la padrina», «Angèlica», «Mi amigo el pintor»... etc. (Per a nens d'11 anys.)

Montserrat Busquet

REUTERSWÄRD, M, *La soledad de Ida*, Il. Tord Nygreu, Alfaguara, Madrid 1987 (Col. Juvenil Alfaguara).

Una nena d'uns 6 anys se sent molt lligada al seu avi vidu, però quan veu que aquest vol refer la seva vida i tornar-se a casar, rep un cop molt fort, i es tanca en si mateixa.

Solament amb la comprensió del seu mestre i de tots els grans, s'adona que no es una cosa tan terrible i comença a acceptar la nova situació: comparar l'estimació del seu avi amb algú més.

El llibre és molt descriptiu i amb frases bastant curtes; es fa doncs fàcil de llegir, però per la complexitat del tema el donaria a partir dels 11 anys.

Les il·lustracions en blanc i negre són un reflex del llibre.

Laura Parés



SOMMER-BODENBURG, Angela, *Si quieres pasar miedo*, Espasa-Calpe, Madrid 1987 (Austral-Juvenil.)

Cinc contes de por, reunits amb el pretext de la malaltia d'un nen, Florian, al qual agraden molt aquest tipus de contes. Tots els membres de la família li expliquen un conte:

*Bàrbara*, història d'una nena morta.

*Harry*, el company d'escola vampir.

*El niño bajo el abrigo*, un nen que plorava sota l'àvia de Florian i després desapareix.

*Wolfgang*, la història del nenllop.

A l'última història: *Y cruzaron el monte* és el mateix Florian qui l'explica i atemoreix als seus pares.

Les cinc narracions tenen un «leiv-motif»: en els contes de por no cal preguntar el com ni el perquè; ja que, perden tota la gràcia. L'estil és molt directe, ple de diàleg, senzill i amb molts tocs d'humor.

Agradarà a partir d'11 anys.

A. Lisson

## RASCA-YU, RASCA-YU

Ja estic més assossegada. Sembla mentida com unes paraules ben dites i uns cops a l'esquena et poden portar aquesta tranquil·litat a l'esperit. Em sembla que vaig encertar en triar el psiquiatre, perquè sempre ha trobat l'expressió precisa que alleugereix les meves tensions.

L'altre dia li vaig demanar hora perquè estava obsessionada. Una idea em martel·lava el cervell contínuament: «Mireia, no ets una bona catalana, no ets una bona catalana...». De res em consolava saber que parlava, escrivia i llegia en la nostra llengua. De res em servia veure que m'adreçava a tothom en català. Tampoc m'ajudava pensar que em comprava els llibres escrits en aquesta llengua en la qual vaig proferir «lo meu primer vagit». També demano la carta en català quan vaig a algun restaurant —poques vegades perquè no m'entusiasma gaire això del ben menjar— i també veig i escolto TV 3. Mai no m'havia perdut el J.R. dient les seves parides en la mateixa llengua que emprava Ausiàs per dir les seves.

La insidiosa cançoneta s'anava repetint: «No ets una bona catalana, no ets una bona catalana. Ara has de rascar, Mireia, has de rascar perquè tu hi guanyaràs, però Catalunya també. Em sents? Catalunya!»

I jo no puc rascar, és una activitat que se'm fa difícil, penosament difícil. I em va començar aquesta neura perquè pensava que si hi havia molts catalans que feien com jo no tindriem les carreteres acabades, ni els hospitals amb els darrers avenços, ni les escoles amb totes les dotacions, ni...

Us imagineu quin esglai anar cap a Vic i veure un trosset de carretera sense asfaltar! Jo en tindria la culpa, faltava la meua aportació. O un prestatge de la biblioteca de l'escola amb un forat! Faltava la meua rascada. I així tantes i tantes coses!

El psiquiatre em va fer estirar al sofà i em va dir que aquest impediment devia provenir de la meua infantesa, però que seria molt fàcil desvetllar el meu inconscient. Ell pronunciaria unes paraules i jo havia de respondre el primer que em passés pel magi.

— «Pare»

— «Bigotis»

— «Pàtria»

— «*Oigo Patria tu aflicción*»

— Serena't, Mireia. Continuem. «Perspectiva»

— «Escolar»

— «Nena»

— «*Me decían locos de pasión*»

— «Infància»

— «In-fàn-ci-a

— «Rascar»

— «Sardina»

# PEL BROC PETIT

Després d'aquesta paraula em va venir la guarició. L'inconscient es feia conscient com la llum del sol il·lumina de sobte els racons de penombra d'un bosc. Quan era petita m'havia menjat una llauna de sardines i em va fer mal i em vaig passar tota la nit rasant fins que em vaig quedar tota encetada.

Quan aquest espantós record va aflorar a la meva ment conscient em va desaparèixer la por a rascar.

Només sortir de la casa del psiquiatre em vaig comprar una dotzena de targetes i vinga rascar. Tothom em mirava i em deia:

«Quina catalana tan bona és vostè!»

«Vostè hi guanyarà però Catalunya també!»

«Rasqui, rasqui, que el bon rascar fa el bon català!»

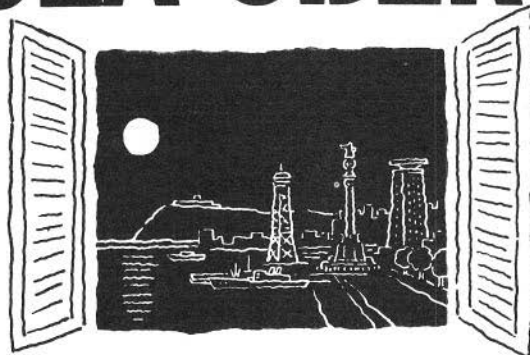
I jo tota cofoia anar rasant.

Quan vaig arribar a casa vaig escriure una carta a tots els partits polítics perquè canviessin l'himne de Catalunya: Jo els proposava el «Rasca-yu».

**Mireia Puig**

# Barcelona

# AULA OBERTA



Descobriu Barcelona mitjançant un programa pedagògic adreçat a escolars de tot Espanya. Estades de dos o cinc dies durant els quals la ciutat esdevé una gran aula on ampliar els vostres coneixements i experiències.

Podeu escollir un o més dels següents itineraris monogràfics:

<b>1.</b> BARCELONA I LA MEDITERRÀNIA	<b>9.</b> BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES
<b>2.</b> BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS	<b>10.</b> ESTUDIAR A BARCELONA
<b>3.</b> BARCELONA I EL COMERÇ	<b>11.</b> BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ
<b>4.</b> BARCELONA I L'ESPORT	<b>12.</b> BARCELONA I EL MEDI AMBIENT
<b>5.</b> BARCELONA I LA CIÈNCIA	<b>13.</b> ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA
<b>6.</b> DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA	<b>14.</b> MODERNISME A BARCELONA
<b>7.</b> INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA	<b>15.</b> L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA
<b>8.</b> BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT	<b>16.</b> MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA



Ajuntament de Barcelona  
Patronat Municipal de Turisme  
Àrea de Joventut i Esports

Informació:

Associació Àmbits. T: 318 92 62

Patronat Municipal de Turisme. T: 215 44 77

Àrea de Joventut. T: 318 79 11

# LES JOGUINES D'ABACUS FAN JUGAR



**ABACUS®**  
servei a l'ensenyament

Administració i comandes per telèfon:  
París, 204, pral. 08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66  
Establiments: BARCELONA. Ausias March, 16-18. Tel. 302 21 08  
Còrsega, 269, baixos. Tels. 217 44 54 - 217 45 66  
SABADELL. Forn, 8. Tel. 725 15 71  
STA. COLOMA DE G. Mn. Jacint Verdaguer, 73. Tel. 386 31 40  
BADALONA. Temple, 9. Tel. 384 19 19