



Publicació  
de Rosa Sensat

Novembre 1993

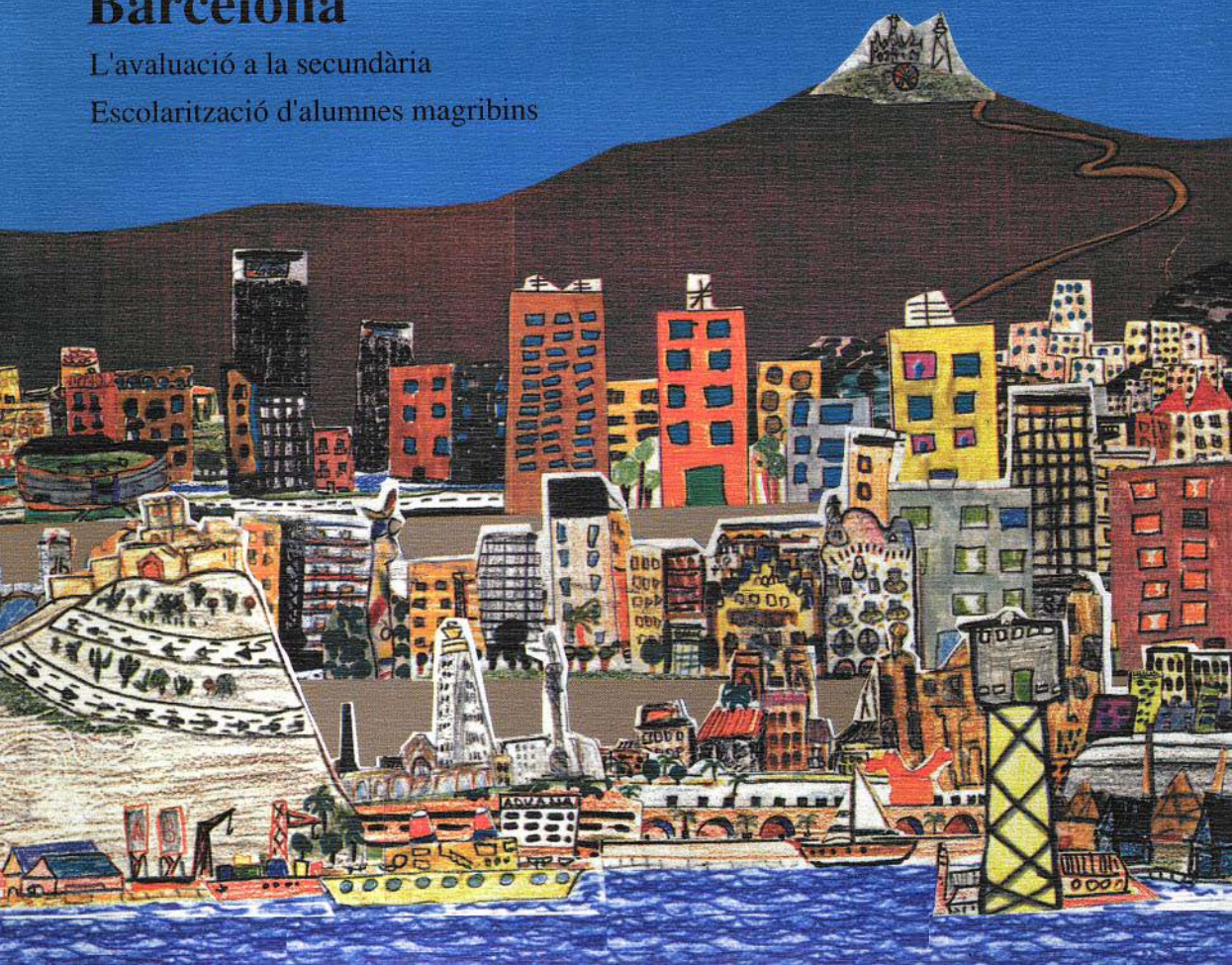
# PERSPECTIVA

# ESCOLAR 179

## Barcelona

L'avaluació a la secundària

Escolarització d'alumnes magribins



Novembre 1993

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 1 7 9

**Edició i Administració:**

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

**Consell de Redacció:**

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

**Director:**

Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz

**Disseny gràfic i coberta:**

Vilaseca/Altarriba

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Rovira

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

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

Coberta: Fragments del treball sobre Barcelona  
dels alumnes de l'Escola Municipal Casas

**Editorial**

1

**Monogràfic:  
Barcelona**

- El medi natural de Barcelona. *Margarida Parés i Rifà* 2
- Descobrim Barcelona. *Núria Solé i Calvet, Josep M. Font i Font* 13
- La imatge de Barcelona: els mapes mentals com a forma de detecció d'idees prèvies. *Araceli Vilarrosa, Antònia Hernández, Esteve Barandica* 22
- Les modificacions urbanístiques a Barcelona: centralització o descentralització d'àrees. Influència de l'opció actual. *Manuel Ribas i Piera* 31
- La transformació metropolitana de Barcelona: estructura interna i projecció exterior. *Abel Albet i Mas, Rosa Ascon i Borràs* 38
- Classes i grups socials a la Barcelona d'avui. *Cristina Sánchez i Miret* 48

**Escola.**

**Aplicant la Reforma:**

- L'avaluació a la Secundària obligatòria: instrument per a canviar el currículum. *Maria Masip i Utset* 54

**Escola i societat.**

**Educació pluricultural:**

- Escolarització d'alumnes magribins (llengua i cultura). *M. Jesús Delgado* 61
- La mestra i el mestre:**
- Reflexions sobre la implantació de l'Educació física a l'Escola Pública de Catalunya i el paper de l'especialista. *Jaume Bantulà* 69

- Novetats bibliogràfiques** 73
- Textos legals** 80

# Una crida per la prevenció de les drogues

“Perspectiva Escolar” ha publicat diversos articles sobre l’alcohol, el tabac i les drogodependències en general, un tema per desgràcia sempre d’actualitat des de fa un temps. Volem insistir-hi ara arran de la *Declaració pública sobre la situació de les drogodependències* que la CEAPA (confederació que agrupa les diverses associacions de pares de família d’àmbit estatal) ha fet pública als mitjans de comunicació i ha tramès al Delegat del Govern per al Pla Nacional sobre Drogues. Aquest document analitza la situació actual, esbossa unes línies per donar alternatives, fonamentalment en el camp de la prevenció, i fa una crida a la societat i a les administracions públiques.

Tot i que el consum de drogues ilegals és molt pernicios i condueix sovint a dependències irrecuperables, en aquest moment, entre els adolescents, el tabac i sobretot l’alcohol són el problema més greu de la nostra societat (el 5% de joves entre 14 i 18 anys arriba a consums d’alt risc), amb greus perills que no es redueixen a la mort directa sinó que comporten també greus seqüeles psicofísiques.

Encara que no es poden determinar les causes concretes del consum individual de drogues, hi ha en canvi factors de risc, conseqüència d’una combinació de fets i de circumstàncies que roden cada individu o cada col·lectivitat. Però, allò que cal destacar sobretot és la gran contradicció que ha de superar la societat actual, la qual, si bé d’una banda organitza grans campanyes contra les drogues, d’altra banda n’alimenta el consum amb les modes, el consumisme, els hàbits diaris, l’èxit social... La publicitat (en la qual les begudes alcohòliques inverteixen mils de milions de pessetes) està orientada als joves i barreja els missatges amb el risc, l’esport, la joventut i el sexe, entre altres. I tot això comporta un gran cost humà i social.

L’alternativa radica, doncs, en la prevenció i en la necessitat que tant la societat en general i les administracions, com l’entorn immediat, la família i l’escola (entitats de lleure, associacions de pares, projectes educatius i dissenys curriculars, etc.) promoguin mesures concretes que afavoreixin un canvi social d’actituds i comportaments i portin al desenvolupament de la salut integral.

2 Barcelona

*El text aporta, en primer lloc, un resum sobre els elements físics i biològics de la ciutat i la nostra dependència de la natura. Segueixen unes idees genèriques sobre la manera d'abordar a l'escola l'estudi de la ciutat. Finalment es recorden algunes de les possibilitats concretes que té l'estudi de la natura a Barcelona, i s'aporten referències bibliogràfiques d'interès, materials didàctics i ofertes de visites organitzades per institucions.*

## El medi natural de Barcelona

*Margarida Parés  
i Rifà*

Biòloga. Assessora tècnica de l'Àrea de Medi Ambient i Serveis de l'Ajuntament de Barcelona.

### **Introducció**

Estudiar el medi natural de Barcelona i col·laborar en la seva millora és un filó que, probablement, no ha estat encara prou explotat pels ensenyants. Si bé disposem de descripcions del nostre entorn físic prou conegudes i d'una oferta d'activitats extraescolars a Barcelona que ha anat creixent els darrers anys, també és cert que encara no s'aprofiten prou totes les oportunitats que ens ofereix l'entorn més immediat als llocs on ens movem.

El text que segueix aporta, en primer lloc, un resum sobre els elements físics i biològics de la ciutat i la nostra dependència de la natura. A continuació es troben unes idees genèriques sobre la manera d'abordar l'estudi de la ciutat a l'escola. Finalment es recorden algunes de les possibilitats concretes que té l'estudi de la natura a Barcelona i s'aporten referències bibliogràfiques d'interès, materials didàctics i ofertes de visites organitzades per institucions. Els aspectes més descriptius s'han obviat (vegeu bibliografia).

### **Ciutat i natura: riquesa i conflicte**

La ciutat és constituïda per una gran varietat d'elements amb funcions especialitzades, organitzats i interconnectats en un procés dinàmic. Aquests components es poden agrupar en: medi físic, poblacions vives i estructura urbana creada per l'home.

El medi físic o biotop és el marc geogràfic en què es construeix la ciutat. En general, per tal de conèixer-lo cal saber observar en el medi urbà tot allò que apareix d'ell. De fet, per tenir-ne una visió completa, caldria imaginar que s'enretira la pell impermeable que el cobreix, o bé recórrer a l'estudi de l'àrea en temps passats. A més de l'aspecte descriptiu del biotop, interessin les seves relacions amb el medi urbà i amb la seva població, és a dir, aquells aspectes que recorden la nostra inevitable dependència del medi físic, malgrat els esforços constants que esmercem a evitar-la. Amb els anys, el clima, la composició de l'atmosfera urbana, la xarxa hidrogràfica i els relleus es veuen modificats pel procés d'urbanització.



Les poblacions vives o biocenosis són també determinants en la configuració urbana. Òbviament, la població humana és prevalent respecte a les poblacions animals i vegetals, ja que una gran part de les decisions respecte al medi depenen de l'home. Entre altres aspectes, decidim sobre la composició específica de la fauna i de la flora urbanes, i sovint sobre la seva distribució espacial (plantes i animals domèstics, enjardinament, arbrat viari, parcs urbans, parcs zoològics, aquaris) i intentem controlar les poblacions d'altres espècies (insectes paràsits, rates, coloms, plantes ruderals) que s'han adaptat amb èxit al medi urbà per la seva capacitat d'aprofitar-lo en benefici propi i per l'oferta alimentària que resulta de la dinàmica urbana.

Es pot tractar la ciutat com un tot, però de fet s'hi troba una gran diversitat d'ambients, els quals es comporten diferentment pel que fa als aspectes ecològics i tenen una problemàtica ambiental característica. Alguns indicadors, com ara la temperatura, el consum de CO<sub>2</sub>, la despesa energètica, l'emissió de contaminants, el nombre d'espècies d'aus o el soroll, mostren una gran variació quan són estudiats en àrees urbanes com barris antics, barris perifèrics, zones de baixa densitat, àrees industrials, boscos periurbans o parcs.

Una qüestió d'extrema importància pel que fa a la ciutat en relació amb la natura és que si bé aquella, en conjunt, més aviat amaga la natura, no és menys cert que també se'n serveix, i molt; sobretot de la de "fora vila". Depenem d'una manera molt intensa

#### 4 Barcelona

de l'entorn rural i natural, del més proper i també del llunyà, ja que ens proveeix i a l'hora és el receptacle de tots els residus que aboquem a l'atmosfera, a l'aigua o a la terra. Aquesta dependència fa que els mitjans de transport i de comunicació tinguin, per a nosaltres, una gran importància i que produïm efectes ambientals negatius en un entorn molt ampli.

Complexitat, interrelació i dependència són conceptes clau que caracteritzen la relació home-entorn i que de manera implícita apareixeran en qualsevol tasca educativa que s'empregui sobre el medi urbà. Són conceptes que expliquen el conflicte ambiental de la ciutat amb el seu entorn proper i amb la natura en la seva globalitat.

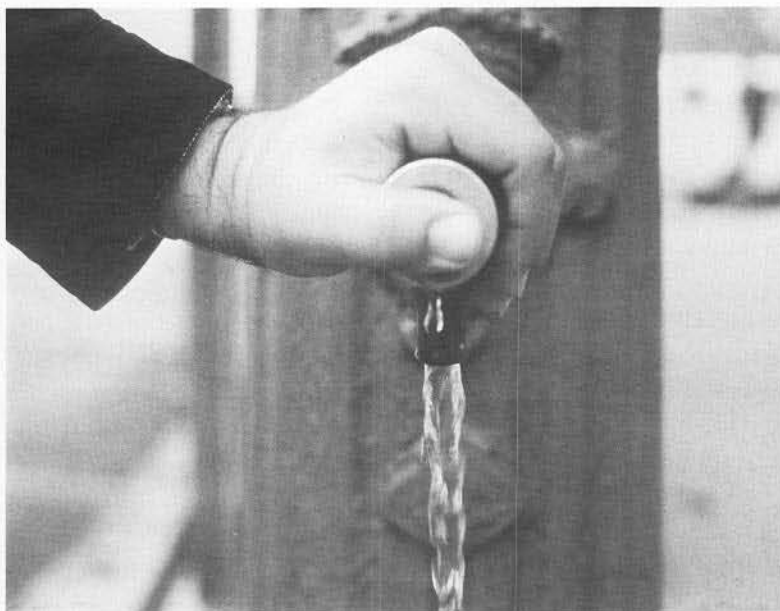
#### **L'escola a la ciutat**

Per tal que l'entorn urbà esdevingui un tema familiar i freqüent a l'escola haurem de propiciar l'experiència directa i positiva de la ciutat, d'allò concret que tenim molt a prop. L'experiència directa del contacte amb el medi físic, amb l'aire, amb l'aigua, amb l'entorn construït i amb els altres éssers vius ens ajudarà a promoure en els escolars la consciència del fet que desenvolupen la seva vida a la ciutat de Barcelona i l'interès pel seu entorn més immediat.

La població escolar es fa sovint i amb massa facilitat ressò d'una visió de les ciutats grans excessivament negativa, evidentment deformada. La realitat urbana és complexa i hi conflueixen valors importants i problemes.

Només a partir d'una vivència positiva del seu entorn, d'una descoberta sensible de tots els valors que conflueixen a la ciutat i de la seva posada en evidència i gaudi es podran abordar els problemes urbans de manera constructiva i assolir una vinculació afectiva amb la pròpia ciutat. Es tracta, per tant, de proveir-se d'una mirada nova i encuriosida. Per a això caldrà sortir de l'escola i utilitzar tots els sentits, com també aprofitar totes aquells interessos i experiències que els nens ja tenen.

L'entorn immediat ens dóna moltes oportunitats per aprendre i també ens en dóna per millorar-lo. Estudis de casos i projectes, de



complexitat adequada al grup, per conèixer i millorar aspectes molt concrets de l'escola, del pati o de la plaça més propera esdevenen molt útils. Descobrir la possibilitat de transformar l'entorn és important. Aquesta transformació haurà de ser en una determinada línia, i caldrà actuar més com a jardiners que com a explotadors (Terradas, 1991).

D'aquesta manera es produirà l'adquisició d'informació nova i significativa i de claus d'interpretació, partint dels coneixements i idees previs i dels descobriments sobre l'entorn urbà. I també l'adopció d'hàbits a favor del medi ambient i de la societat, adopció que es consolidarà, en lloc de ser fruit d'una moda susceptible de desaparèixer. Traspassar directament models generals de funcionament, conceptes abstractes o un munt de consignes no ajudarà a madurar els nens ni en coneixements ni en valors.

Les accions concretes de millora de l'entorn i l'aprenentatge de continguts es complementen. Sense aquests dos aspectes no hi haurà capacitat de canvi i d'adequació, quan les accions hagin d'evolucionar per adaptar-se als canvis de la realitat i als avenços en el coneixement del funcionament dels sistemes ecològics.

### Tresors naturals per desenterrar

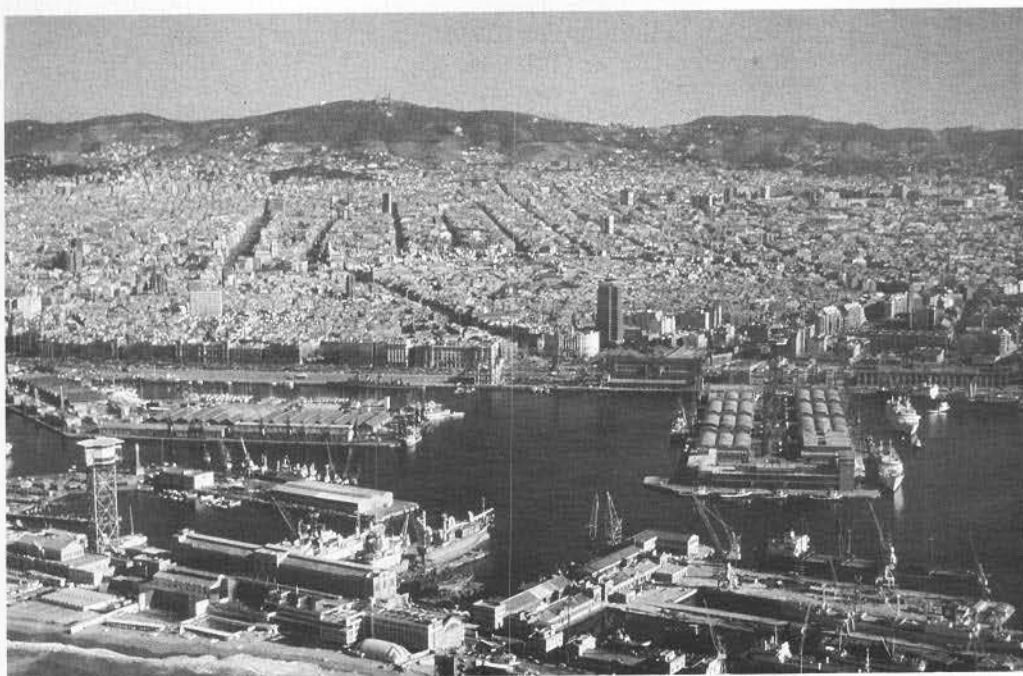
Quines són, però, les riqueses que ens pot oferir el medi natural de Barcelona? Farem un repàs de tot allò que pot ser útil als ensenyants. A banda de les visites organitzades, que solen fer referència a algun aspecte del medi físic transcendent per a tota la ciutat, a prop d'on estiguem trobarem molts recursos per descobrir la natura a Barcelona.

En primer lloc farem esment dels aspectes geogràfics i del suport geològic de la ciutat. Els aspectes descriptius del pla de Barcelona han estat tractats per Sanz (1988) en un llibre que fa un repàs sobre la situació geogràfica, la geologia, l'evolució del litoral, els terratrèmols, la xarxa hidrogràfica i les aigües subterrànies. L'especial clima que es crea a la ciutat de Barcelona ha estat descrit en les seves relacions amb la contaminació atmosfèrica per Sureda (1986), i en les seus aspectes d'illa de calor en una tesi que ha estat publicada (Moreno, 1990).

Barcelona ofereix uns miradors excepcionals des de Montjuïc, des d'alguns monuments i des de la serra de Collserola. Cal assenyalar especialment la recent obertura com a mirador de la torre de Collserola. L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament disposa d'uns interessants materials curriculars sobre aspectes geogràfics de Barcelona. D'altra banda es troba al mercat un pòster amb un mapa que il·lustra la Barcelona del 93, amb els relleus de tota la zona, adaptat per a ús escolar. Hi ha força racons de la ciutat no coberts per asfalt o altres materials d'origen antròpic on apareix el sòl i fins i tot les roques del substrat. Passa el mateix a jardins, antigues pedreres, fonts naturals, explotacions d'argiles, fonaments d'edificis en construcció, obres al carrer, parcs, turons i muntanyes. Com més ens allunyem del centre, més racons trobem no impermeabilitzats, aptes per a l'estudi edafològic i geològic.

Les relacions entre espai construït i medi físic es poden estudiar aprofitant dades del Nomenclàtor de les Vies Públiques de Barcelona. Gavira & Ruiz (1988), en un interessant estudi sobre Madrid, aporten informació i tècniques per estudiar les relacions entre topografia, nomenclàtor i construcció que resulten molt suggerents des d'un punt de vista de la seva aplicació a la pedagogia.





L'evolució del paisatge marítim del litoral barceloní i del port, com també dels aspectes biològics i mediambientals del mar són alguns dels temes que s'aborden en les activitats que ofereix l'associació "Barcelona, fes-te a la mar". El Patronat Collserola, d'altra banda, promou el coneixement dels sistemes naturals de la serra mitjançant els seus equipaments i itineraris.

Pel que fa al verd urbà, caldrà, un altre cop, que fem un esforç per mirar al nostre voltant. La vida vegetal apareix arreu. Hi ha a Barcelona moltes plantes autòctones no plantades per la mà de l'home que viuen en escaletxes, als edificis i a l'asfalt. A les nostres cases, per exemple, els fongs aprofitaran qualsevol oportunitat per créixer que els vulguem donar. Comptem, a més, amb tot el verd privat, plantat i atès pels veïns i jardiners a terrasses, patis, balcons, finestres, jardins i cases. També amb els parterres, les places, els parcs i jardins públics de tota la ciutat. I, sobretot, amb tot el que nosaltres podem plantar.

Parcs i Jardins de l'Ajuntament organitza activitats diverses per

8 Barcelona

als escolars amb l'objectiu de familiaritzar-los amb el verd de la ciutat i amb la jardineria. Aquesta és una temàtica especialment adequada per als més petits. Comptem també a Barcelona amb la renovació del Jardí Botànic, de gran interès pedagògic. Una descripció molt útil de la principal fauna i flora urbanes es troba en els articles de Ferrés & Folch (1991) i Terradas (1989).

L'especial preferència que els nens mostren pels parcs i pels jardins de Barcelona (Muntañola & Domínguez, 1993) en comparació amb altres centres d'interès de la seva ciutat pot facilitar-ne l'ús amb intencions pedagògiques. Hem de recordar, però, que sembla que el que realment els motiva dels parcs és que constitueixen un espai de llibertat, més que no pas el seu component natural vist com a escenari, el qual simplement troben bonic. Aquesta llibertat la volen per poder jugar amb els elements de l'entorn, manipular-los i transformar-los (Hart, 1986). Hem de saber aprofitar aquests interessos dels nens per ésser actius i creatius en la natura a la ciutat.

La fauna urbana és una altra font d'interessos. A més dels animals prou coneguts del Parc Zoològic (amb la seva oferta educativa) i de companyia, altres animals, més o menys problemàtics, estan amb nosaltres. El Museu de Zoologia<sup>1</sup> es preocupa de difondre alguns aspectes de la fauna urbana de Barcelona. Potser els ocells és un dels grups animals que fàcilment poden despertar interès. S'observen amb relativa facilitat (hi ha 160 espècies d'aus a Barcelona) i el Museu indica les característiques dels llocs on es troben i poden ser motiu per a la instal·lació de menjadores a l'escola.

Una altra font d'interès probablement menys explotada que la dels ocells la constitueixen els estanys dels parcs i les fonts de Barcelona, amb tot el que tenen de flora i fauna d'ambients humits o submergits. Ben aviat apareixerà una monografia sobre aquests hàbitats de la ciutat de Barcelona que aportarà dades útils sobre la seva composició faunística i florística i el seu funcionament ecològic (vegeu bibliografia).

1. La guia *Programa d'Activitats Escolars per al Coneixement de la Ciutat*, del curs 1993-94, de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona reuneix la informació de les ofertes organitzades que s'han esmentat, entre moltes altres.

La variació dels aspectes ecològics que hem esmentat més amunt en relació a les àrees urbanes diferents de les ciutats poden ser fàcilment estudiades per grups de nois prou grans per recórrer la



ciutat. Temperatura, densitat de circulació, nombre d'espècies d'aus, valor recreatiu i soroll són alguns dels temes més assequibles. Duvigneaud (1978) féu, en un esquema que representa el perfil d'una ciutat, una aportació de la qual es poden desprendre activitats interessants.

La utilització de Barcelona com a tema d'estudi i com a objecte de millora és una de les maneres de promoure la consciència ambiental, d'una banda, i la consciència ciutadana, de l'altra.<sup>2</sup> Aconseguir una vinculació afectiva a la pròpia ciutat esdevindrà un recurs valuós per al futur.

### **Bibliografia i materials pedagògics\***

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. Barcelona Sub. *El clavegueram de Barcelona*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1986.
- ARRIZABALAGA, A.; Llimona, F. *Fauna urbana*. Col. l'Ecoteca de Raima. Edicions Raima. Moià. 1992.
- ASCÓN, R.; VILARRASA, A. *De Montjuïc al Tibidabo*. *Materials*

2. Al final de l'article hi ha un recull bibliogràfic que reuneix les referències de llibres i materials didàctics sobre el tema que poden ser d'utilitat per als professors que vulguin treballar-hi.

\* (N. de la R.) Els llibres marcats amb \* es troben a la Biblioteca Rosa Sensat.

10 Barcelona

- curriculars. Educació primària. Cicle mitjà.* Programa Barcelona a l'escola. Àrea d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1991\*.
- ATA, G. *Una ciudad en obras.* Ediciones SM. Madrid. 1986.\*
- BATLLORI, X.; URIBE, F. *Aves nidificantes de los jardines de Barcelona.* Revista del Museu de Zoologia, Miscellanea Zoologica, nº. 12. Barcelona. 1989.
- BOIX, I. i al. *Barcelona a l'escola. Programa interdisciplinari de coneixement de la ciutat.* Àrea d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1989.\*
- CAMBRA, J., RIERADEVALL, M. *Estudi dels ecosistemes aquàtics de Barcelona.* Col. Informes Tècnics de l'Institut d'Ecologia Urbana. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. (En premsa).
- CAÑAL, P. *Investigant els éssers vius de la ciutat.* Ed. Teide. Barcelona. 1984.\*
- CCE. *Libro Verde sobre el Medio Ambiente Urbano.* Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1990.\*
- Ciència. *Mapa de la Barcelona del 93, adaptat per a ús escolar.* Ed. Ciència; material i assessorament (c/Llacuna 162). 1993.
- CONILLERA, P.; LLABRÉS, A.; PARÉS, M. *L'aigua a Barcelona.* Col.-Descobrir el medi urbà. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1986.\*
- CURTÓ, C. *Recorrido por la historia geológica de la montaña de Montjuïc.* Revista Ciencia y Tecnología. La Vanguardia 25 de nov. 1989.
- DALMAU, S.; QUINTANA, J. *Quo Vadis, Trànsit? Proposta didàctica. Materials curriculars. Educació secundària obligatòria - Segon cicle.* Barcelona a l'escola. Àrea d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1990.\*
- DUVIGNEAUD, P. *La síntesis ecológica.* Ed. Alhambra. Madrid. 1978.
- ELKINGTON, J.; HAILES, J. *La guía del joven consumidor verde.* Ed. Antoni Bosch. Barcelona. 1990.\*
- FERRÉS, LL.; FOLCH, R. *Els altres éssers urbans.* Revista Ciencia y Tecnología. La Vanguardia 16 març 1991.
- GAVIRA, C.; RUIZ, J. *La ciudad como sitio y lugar: Madrid, topografía y red viaria.* Article a Rev. Alfoz. Territorio, Economía y Sociedad, n.º 48-49 (gener-febrer 1988). Ed. CIDUR. Centro de Investigación y Documentación Urbana y Rural. Madrid.
- HART, R. *The changing city of childhood: implications for play and learning.* The 1986 Catherine Molony. Memorial lecture. The City College Workshop Center. 1986.
- HERNÁNDEZ, X.; COMES, P. *Barmi. La formació d'una ciutat mediterrània a través de la història.* Ed. Destino. Barcelona. 1990.\*
- JENNINGS, T. *Els sons. L'aire. L'aigua. La vida en un estany.* Ed. Cruïlla. Barcelona. 1988, 1989, 1990. Col.lecció El Jove Investigador\*

- MACAULAY, D. *Nacimiento de una ciudad moderna. El subsuelo*. Ed. Timun Mas. Barcelona.\*
- MATA, M.; UDINA, M.J. *Civisme i urbanitat*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1980.\*
- MICHELINI, C.A., BUSSOLATI, E.. *La ciudad por dentro. Libros para ver las cosas por dentro*. Ed. Edaf. Madrid. 1992.
- MIR, M. i al.. *Itinerari per Sarrià*. Col. Descobrir el medi urbà. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1988.\*
- MONGE, M. *Itinerari pels barris de la Sagrada Família i del Clot*. Col. Descobrir el medi urbà. Ed. Ketres. Barcelona. 1984.\*
- MORENO, M.C. *Estudio del clima urbano de Barcelona; la isla de calor*. Tesis de Doctorado. Universitat de Barcelona (ha estat publicada). 1990.
- MOURIER, H. i al. *Guía de los animales parásitos de nuestras casas*. Ed. Omega. Barcelona. 1979.
- MUNTAÑOLA i al. Monogràfic "Viure a la ciutat". Revista Educació ambiental, de la SCEA, n.5. Juny 1988. Barcelona.
- MUNTAÑOLA, J., DOMÍNGUEZ, M. *Barcelona: l'arquitectura d'una ciutat i l'opinió dels infants*. Col. Descobrir el medi urbà. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1992.
- OLLER, M.; PUJOL, R.M. *Barcelona i els mercats. Proposta didàctica. Materials curriculars. Educació primària-Cicle mitjà*. Barcelona a l'escola. Àrea d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1992.\*
- OLLER, M.; PUJOL, R.M. *Joc Qui fa la millor compra*. Barcelona a l'escola. Àrea de Comerç i Consum. Àrea d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1992.\*
- PARÉS, M.; POU, G.; TERRADAS, J. *Ecologia d'una ciutat: Barcelona*. Col. Descobrir el medi urbà. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1985.\*
- PARÉS, M., TERRADAS, J. Cap. *Ecosistemas urbanos. A: Elementos Básicos para Educación Ambiental*. Ed. Ayuntamiento de Madrid. Madrid. 1988.
- PARÉS, M. *Els espais lliures a la Regió Metropolitana de Barcelona. Importància ecològica i perspectives*. A: Revista Papers n. 11. Abril 1992. Monogràfic "Els espais no urbanitzats: medi natural, paisatge i lleure". Ed. Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.
- PONSETI, M. *Nomenclàtor 1980 de les Vies Públiques de Barcelona*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1981.\*
- PUJOL, R.M.; SANMARTÍ, N. *Barcelona i l'aigua. Materials curriculars. Educació primària- Cicle mitjà*. Ed. Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Dep. Medi Ambient Generalitat de Catalunya. Aigües de Barcelona. Barcelona. 1993.\*
- RUEDA, S. *L'ecologia urbana i la planificació de la ciutat*. A: Revista



12 Barcelona

- Medi Ambient. Tecnologia i Cultura. Monogràfic: Repensar la ciutat.* Departament de Medi Ambient. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Abril 1993.\*
- SAIRIGNÉ de, C. *Animales en la ciudad.* Ed. Altea. Madrid. 1987.
- SANZ, M. *El pla de Barcelona. Constitució i característiques físiques.* Col. Coneguem Catalunya. Ed. Els llibres de la frontera. Sant Cugat del Vallès. 1988.
- SAURA, C. *Residus sòlids urbans. Proposta didàctica. Materials curriculars. Educació secundària obligatòria - Primer cicle.* Barcelona a l'escola. Àrea d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1990.\*
- SOLÉ-SABARÍS, L. *Geografia de Catalunya.* Vol. I i II. Ed. Aedos. Barcelona. 1958, 1974.\*
- SUKOPP, H.; WERNER, P. *Naturaleza en las ciudades.* Monografías de la Dirección General de Medio Ambiente. Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo. Madrid. 1989.
- SUREDA, V. *La Climatologia.* Cap. El conjunt urbano-industrial del Barcelonès. Col. Coneguem Catalunya. Ed. Els llibres de la frontera. Sant Cugat del Vallès. 1986.\*
- TERRADAS i al. *Catàleg de l'exposició Barcelona funciona. Ecologia d'una ciutat.* Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1987.\*
- TERRADAS, J. Cap. Els ecosistemes urbans. A: *Història Natural dels Països Catalans.* Vol.14: Sistemes naturals. Ed. Enciclopèdia Catalana. Barcelona. 1989.\*
- TERRADAS, J. Entrevista. Revista *Ciencia y Tecnología.* La Vanguardia. 9 març 1991.
- THE EARTH WORKS GROUP. *50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la Tierra.* Emecé Editores. Barcelona. 1991.\*
- VESTER, F. *Aigua=Vida. Un llibre cibernètic del medi ambient amb 5 cicles d'aigua.* Ed. Parthenon Communication S.L. Barcelona. 1992.\*
- VILA, P.; CASASSAS, I. *Barcelona i la seva rodalia al llarg del temps.* Ed. Aedos. Barcelona. 1974.\*

*Experiència duta a terme pels alumnes de 4t. de bàsica de l'Escola Municipal Casas, amb la qual van guanyar el premi "Barcelona a l'escola" l'any 1991. És un treball interdisciplinari que dona peu a situacions d'aprenentatge globalitzador. Amb un pla consensuat pels mateixos alumnes, es va potenciar la seva curiositat, reflexió i participació i es va aconseguir un ambient engrescador en tots els seus participants. Les il·lustracions són fragments d'una part del treball.*

## **Descobrim Barcelona**

### **Introducció**

L'experiència que presentem resumeix el procés de descoberta de la ciutat de Barcelona per part dels nens i les nenes de 4t d'EGB de l'Escola Municipal Casas. Aquest projecte es va dur a terme durant el segon trimestre del curs escolar 1989-90 i fou planificat i desenvolupat conjuntament entre alumnes i mestres.

El tema va ser tractat des de tres àrees diferents: experiències, llengua i plàstica, amb la intenció de plantejar situacions d'aprenentatge que permetessin accedir a la realitat des de perspectives diferents. Des dels tres àmbits es van treballar conceptes, actituds i procediments específics, però vetllant, en la mesura del que és possible, perquè el procés d'aprenentatge de cada alumne i del grup en general esdevingués coherent i global i no parcialitzat per àrees o per temes a treballar.

Aquest projecte va rebre el 1r Premi "Barcelona a l'escola" de l'any 1991.

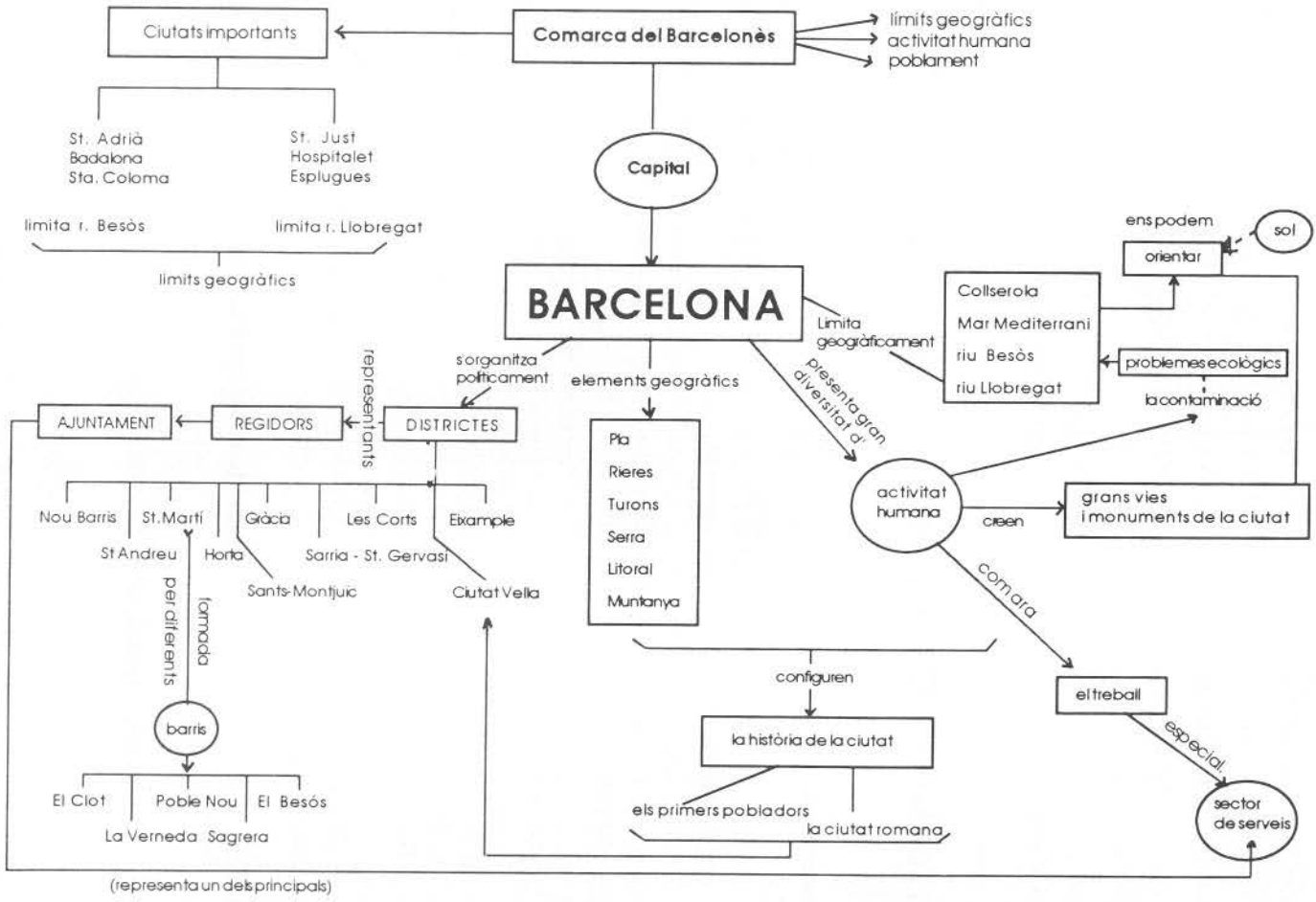
### **Aspectes metodològics i organitzatius**

#### 1. Elecció del tema.

Cal aclarir en primer lloc que malgrat que alguns temes es

*Núria Solé i Calvet  
Josep M. Font i  
Font*

Escola Municipal Casas.  
Barcelona





desenvolupin en forma de “projectes” de treball, la decisió de la temàtica a tractar i els objectius a treballar vénen donats en la majoria dels casos per la programació de l'escola, i és tasca dels mestres adequar-los, modificar-los o ampliar-los, segons els processos d'aprenentatge i la dinàmica de cadascun dels grups.



## 2. Relació de continguts i objectius.

L'elaboració d'un mapa conceptual ens va permetre identificar els conceptes i/o proposicions claus i reformular, d'una manera resumida, els principals punts de treball del projecte.

Mitjançant aquest mapa, vam poder determinar quines “rutes” podíem seguir per organitzar els significats, al mateix temps que descobríem noves relacions conceptuals que prèviament no consideràvem i que ens facilitaven poder treballar el tema des d'un altra perspectiva. (Vegeu gràfic pàg. 14.)

## 3. L'avaluació inicial.

Amb els alumnes vam organitzar unes sessions de discussió per establir què creien ells que havien de saber de Barcelona, i els vam demanar que concretessin aquells temes o preguntes que volguessin treballar o qüestionar a classe.

Aquesta activitat ens va permetre detectar no sols els interessos del grup, sinó també els diversos graus de conceptualització que tenien respecte a temes clau de la programació (concepte de límit de la ciutat, història, organització de la ciutat, representativitat, etc.) i la seva concepció sobre allò que era important o no saber.

## 4. Organització de la informació. Classificació. Ordenació. Presa de decisions.

Va semblar interessant que fossin els mateixos alumnes els que estructurassin les seves demandes en blocs temàtics. Aquesta activitat va generar una gran interacció entre ells, i es van establir diferents criteris de classificació i ordenació.

16 Barcelona

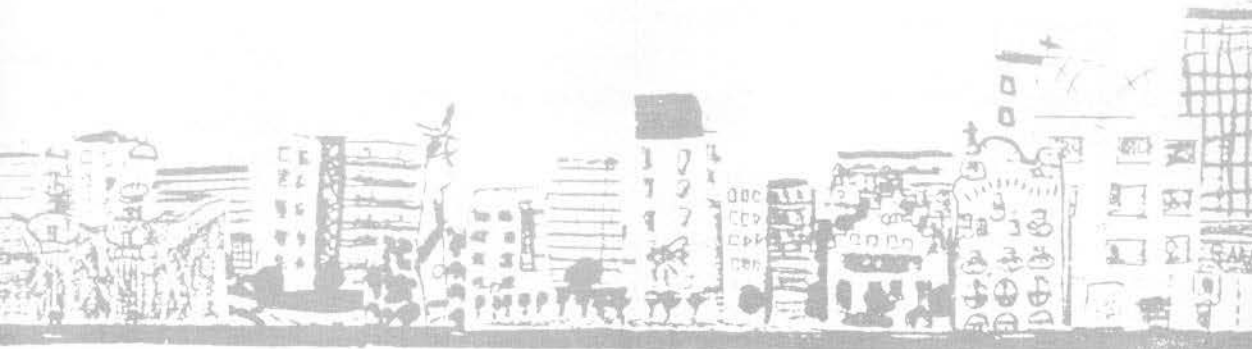
Els alumnes van consensuar sis grans temes a treballar:

Temes dels nens	Temes de la programació
- “Abans”	- Origen i evolució
- “Com està organitzada la ciutat”	Població, economia, coneixement de les institucions
- “El perquè del nom de les coses”	Ajuntament, divisió de la ciutat
- “Monuments”	Història
- “Localització”	Valors culturals
- “Curiositats”	Orientació i localització
	Els límits de la ciutat
	Aspectes englobats en altres temes

Cal remarcar aquí alguns aspectes:

- Els temes plantejats pels alumnes feien referència a molts dels continguts de la nostra programació.
- Moltes de les qüestions afavorien relacionar entre si diferents conceptes i globalitzar alguns dels temes a treballar, cosa que facilitava un aprenentatge més significatiu.
- Algunes preguntes responien al concepte de causalitat.
- Els criteris de classificació i ordenació emprats pels alumnes afavorien la comprensió de molts dels conceptes a treballar.

5. Recerca de diferents fonts d'informació.



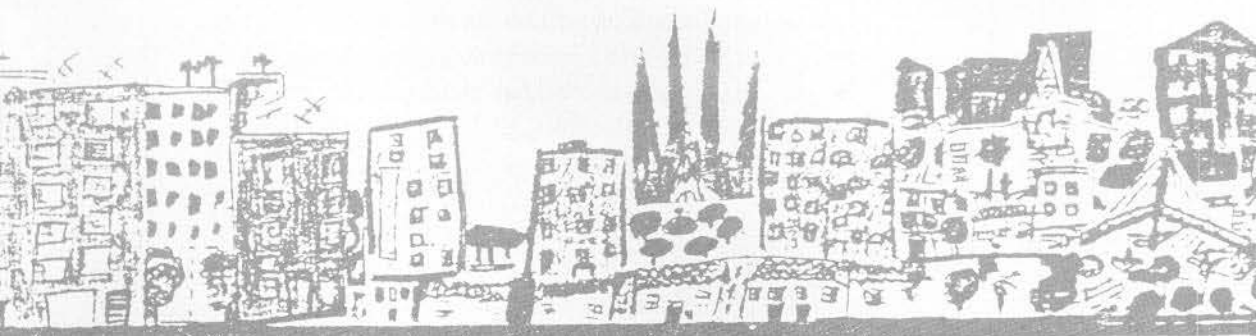
El tractament de la informació és un dels aspectes més interessants del procés de treball. A l'escola els nens estan molt habituats a cercar informació i compartir-la amb els companys. L'aula es va convertir en un petit centre de recollida de dades, en el qual la informació era presentada al grup per part dels nens i posteriorment classificada i ordenada per ells mateixos segons la temàtica presentada.

La tasca dels mestres en aquest moment del procés, deixant de banda la seva intervenció amb els alumnes, era de completar aquesta recollida d'informació amb l'elaboració de petits dossiers informatius que facilitessin el treball dels nens.

Aquesta recerca inicial va permetre que els alumnes disposessin de molts més elements a l'hora d'establir el seu programa de treball. Va plantejar noves qüestions per resoldre, va contestar algunes de les preguntes que s'havien plantejat, i en general va confirmar, qüestionar, modificar o enriquir moltes de les concepcions inicials dels nens respecte al que calia estudiar.

6. Elaboració d'un programa de treball (consens del grup amb el mestre).

Amb la informació ja recollida es va elaborar un programa de treball conjuntament amb els alumnes. A més de concretar els temes a treballar, es va decidir quines sortides calia fer i quines activitats ens podien ajudar a recollir nova informació. Entre aquestes es va plantejar la possibilitat de fer entrevistes a algun regidor, escriure a l'Ajuntament per demanar informació, etc.



18 Barcelona



Un aspecte important a considerar va ser la proposta dels nens d'adreçar certs aspectes del treball als especialistes de plàstica i de música, ja que consideraven que eren les persones més preparades per treballar amb ells aquests temes, i que d'aquesta manera podrien realitzar un projecte més complet. La decisió dels alumnes d'impulsar un treball globalitzat des de diferents àrees ens va sorprendre, perquè fins ara sempre havia estat un acord pres per l'equip de mestres i, a més, donava peu a plantejar situacions d'aprenentatge més globalitzadores.

7. Elaboració del programa definitiu per part del mestre. Especificació de continguts, objectius i procediments. Seqüenciació.

L'equip de mestres vam adequar la programació del curs a les expectatives i la dinàmica del grup, vam coordinar les diferents intervencions que s'havien de fer des de cada àrea, vam decidir l'organització i la forma d'agrupació dels alumnes en cada activitat, vam establir sessions de reflexió o autoavaluatives amb els alumnes per tal d'anar revisant contínuament el treball realitzat i establir els passos a seguir, vam anar elaborant material segons les necessitats del grup, etc.

Ens sembla que aquest punt ja quedarà prou explícit en l'apartat "Desenvolupament de les activitats" i no ens hi estendrem més. Tan sols cal puntualitzar que aquesta adequació ha estat un procés continu des de l'inici del treball fins al seu acabament.

8. Les situacions d'aprenentatge.

El treball es va anar desenvolupant de manera ordenada seguint el pla de treball consensuat amb els alumnes. En cada tema els nens aportaven les seves concepcions inicials, compartien les experiències viscudes i contrastaven els seus coneixements amb la informació bibliogràfica, els diferents materials existents a l'aula i les aportacions dels companys.

Les diferents activitats es van fer individualment o un grup i es va procurar sempre potenciar al màxim la curiositat, la reflexió i la participació dels alumnes. Finalment, una sessió de síntesi i avaluació completava el procés seguit en els diferents blocs temàtics.

## **Desenvolupament de l'experiència.**

Des del primer moment vàrem treballar el descobriment de la ciutat a partir dels elements i coneixements que els nens i nenes de 4t. d'EGB ja tenien al seu abast: llibres, mapes, postals, pòsters, etcètera.

Amb tots els elements d'informació gràfica visual aportats vàrem decorar la classe, mirant de crear un clima escaient al tema que treballàvem, operació que va durar i es va anar ampliant al llarg de tot el procés. Cal destacar la informació a partir de llibres que els alumnes duïen. Després d'una lectura personal del nen, ell mateix presentava als seus companys com una descoberta i procurava estimular-los a la seva lectura o a la recerca de dades. Aquests llibres es guardaven en un racó de consulta a la classe, i es feien servir al llarg de tot el treball.

El primer punt a treballar va ser l'orientació, que vàrem anar desenvolupant en diferents blocs, començant pel coneixement de la brúixola i els punts cardinals, l'orientació espacial i la lateralitat. Aquest element de treball es va mantenir també al llarg del procés a fi de cercar una concreció de la situació-orientació dels diferents espais i llocs que visitàvem i estudiàvem. Seguidament es va fer la recerca i anàlisi d'un espai concret i quotidià: l'aula (orientació, situació, divisió, elements, utilització personal...). Se'n va fer un plànol i es començà el procés referencial, objecte-espai, objecte-objecte, que durant tota la descoberta de la ciutat sempre es va anar mantenint (relació amb,... orientació vers...)

Posteriorment es va treballar l'aula, dins del bloc d'orientació, i la relació de l'aula dins de l'escola, tot referenciant els espais de treball i ús dels nens de 4t. d'EGB (menjador, tallers, cicle, cuina, secretaria, pati, etc...), sempre mantenint l'aula com a referència.

A continuació es va fer un treball sobre la història de la nostra escola, relacionant el nom del carrer de Sant Joan de Malta amb la història de l'edifici de l'escola. Aquest segon espai, l'escola, es va relacionar i situar dins d'un espai més gran: el barri. Amb aquest nou espai, el barri, cerquem amb els nens tot allò que ells en fan servir o coneixen (institucions, serveis, vies de comunicació, espais

20 Barcelona

públics...) i seguim un itinerari de descoberta col·lectiva, que, partint de l'escola, ens aproximarà a tot allò que és significatiu per al nen i per al seu treball.

Treballem sempre a partir de la brúixola, del plànol, dels espais-edificis característics d'identificació i dels itineraris propis que cada un dels nens fan servir per anar de casa a: l'escola, al mercat, al parc, etc. I quan ja coneixen el barri, descobrim els barris que l'envolten, la configuració del districte municipal i el concepte de l'organització de la nostra ciutat en districtes.

Aquest ampli marc anomenat ciutat, que ara comencem a descobrir, ens cal situar-lo i limitar-lo a fi de poder-nos orientar amb claredat. Per aquesta raó, es fa l'estudi dels límits geogràfics de Barcelona, els relacionem entre si i els cerquem en plànols de la ciutat, situant-los dins d'un mapa geogràfic, i construïm per grups una maqueta dels límits i els elements de relleu geogràfic.

A fi d'experimentar la realitat física de gran ciutat que té Barcelona, i com a punt de referència de la descoberta històrico-estructural que en volem fer, vam fer una sortida a un dels miradors de la ciutat: Montjuïc.

En aquesta sortida vam treballar: el litoral, la Vila Olímpica, l'observació de diferents barris (Poblenou, Ciutat Vella...), la descoberta dels límits geogràfics i la de la mateixa ciutat des del mirador del castell de Montjuïc.

Un cop descoberta la ciutat i algunes de les seves característiques, ens calia endinsar-nos en el seu cor. Amb aquesta finalitat, es va preparar la sortida a Ciutat Vella, però vam considerar necessari situar prèviament els nens de 4t. dins d'alguns aspectes històrico-culturals i d'informació estructural dels elements que han configurat en el transcurs del temps la nostra ciutat. Elements d'estudi durant la visita van ser:

- Descoberta de la muralla romana.
- Experimentació de la situació física sobre un turó (el mont Tàber).
- Descoberta dels elements d'estructuració de la ciutat romana, el

barri gòtic, la catedral, la plaça del Rei...

- Visita a l'Ajuntament de la ciutat.

Per entendre el naixement de la ciutat actual es va fer una sortida a l'Eixample, on el fil conductor de la descoberta fou la figura d'Antoni Gaudí i la seva obra. L'estructura de la sortida va ser la següent:

- Descoberta de les illes.
- Visita a la Pedrera, la casa Batlló, la Sagrada Família i el Parc Güell.
- Observació de la ciutat des d'un dels seus set turons.

Després de cada sortida aprofundíem el treball de descoberta a partir del treball personal, o en petit grup, per mitjà de maquetes, plànols, dibuixos, textos lliures...

Cal destacar l'actitud d'observació que els alumnes van demostrar durant les sortides i les aportacions i els comentaris que enriquien constantment el treball. Per finalitzar l'experiència, es va fer un treball de concreció creant un conte i un joc "trivial" sobre la ciutat de Barcelona.

## Valoració

Com a valoració final, considerem important de remarcar la gran implicació dels nens en tot el projecte. Van saber prendre consciència, individualment i com a grup, del seu propi procés de treball.

"Descobrim Barcelona" ha representat per a tots, per als alumnes i, sens dubte, també per als mestres, una experiència interessant, engrescadora i informativa.



*Els mapes mentals permeten la detecció d'idees prèvies que faciliten la reelaboració i ampliació dels coneixements. S'analitzen en aquest article els mapes mentals d'uns alumnes (des del cicle mitjà de primària fins al primer cicle de secundària), als quals es va demanar que dibuixessin allò que creien que veurien de la ciutat des del Mirador de la Torre de Collserola. A partir d'aquí, se suggereixen activitats didàctiques segons els diferents cicles educatius.*

## La imatge de Barcelona: els mapes mentals com a forma de detecció d'idees prèvies

*Araceli Vilarrasa  
Antònia Hernández  
Esteve Barandica*

Programa de coneixement de la Ciutat i Educació Ambiental<sup>1</sup>

Els nous plantejaments de l'aprenentatge posen l'accent de manera insistent en la necessitat de conèixer allò que els alumnes ja saben per tal d'ajudar-los en el seu procés de construcció del coneixement.

Des d'aquesta perspectiva els mapes cognitius o mapes mentals definits per Lynch<sup>2</sup> poden ser utilitzats des de l'escola com a exercici de detecció d'idees prèvies que permeti aventurar objectius i estratègies didàctiques de reelaboració i ampliació.

Segons Lynch, les imatges ambientals són el resultat d'un procés bilateral entre l'observador i el seu medi ambient en el qual l'ambient suggereix distincions i relacions, i l'observador escull, organitza i atorga significat a allò que veu.

Quina imatge de la seva ciutat tenen els nens i nenes de Barcelona? Si intentem esbrinar-ho ens adonarem aviat que sovint plantegem exercicis agosarats que estan força lluny de les capacitats cognitives dels alumnes.

El treball que presentem es va fer com a material previ a l'elaboració d'una proposta d'activitats didàctiques per realitzar des de la Torre Collserola amb alumnes de primer i segon cicle de l'Educació Secundària Obligatoria.<sup>3</sup>

1. Per a més informació sobre aquest Programa podeu dirigir-vos a Programa de Coneixement de la Ciutat i Educació Ambiental. Direcció de Serveis Pedagògics, Àrea d'Educació, Ajuntament de Barcelona, Plaça d'Espanya núm.5, Barcelona 08014, tel. d'informació 402 35 28.



Es van analitzar els mapes mentals d'una setantena d'alumnes, des del cicle mitjà de primària al primer cicle de secundària obligatòria, als quals s'havia demanat que dibuixessin tot el que creien que veurien des del Mirador de la Torre de Collserola.

Segons la definició recollida per E. Martín,<sup>4</sup> el mapa mental o cognitiu es un constructe que comprèn els processos que fan possible que les persones adquireixin, codifiquin, emmagatzemin, recordin i manipulin la informació referent a l'ambient espacial. La seva funció primordial és adaptativa, ja que permet facilitar la localització, el moviment i la planificació dins de l'espai físic.

Utilitzar aquesta tècnica implica la possibilitat d'analitzar el contingut i l'estructura formal de la imatge que tenen els alumnes, així com el seu grau de maduresa, encara que no es manifesti el valor que atorguen a cada element de manera tan explícita com amb altres tècniques.<sup>5</sup>

Per a la tabulació d'aquests mapes mentals vàrem establir una xarxa sistèmica de 267 ítems referits a fites, rutes i configuracions, segons la classificació dels elements del mapes mentals feta per Lynch. Seguint aquest autor, anomenem fites aquells punts que criden especialment l'atenció o que es perceben o recorden especialment; anomenem rutes un seguit de fites relacionades i configuracions aquelles representacions que integren i coordinen fites i rutes. Aquests diferents elements s'han analitzat considerant la seva ubicació en quatre zones delimitades per la serralada de Collserola i els dos rius. (fig 1. Les zones d'estudi).

### **Els continguts del coneixement: els elements més triats, les zones més conegudes**

Quant als elements més triats, hem de considerar en primer lloc els dos rius, situats correctament per la majoria dels alumnes de C.S. P. i de 1r.C. S.O. Els resultats, però, poden estar induïts per les marques dels seus trams finals en el full on es proposava realitzar el mapa mental. A primària —vegeu exemple 1— es reconeix fonamentalment el Besòs. Molts dels alumnes de C.M. P. només marquen un dels dos rius: alguns li assignen nom (Besòs, riu de Collserola), i l'altre, o tots dos, l'indiquen com a carretera i li posen

2. LYNCH K. *La imagen de la ciudad*, Col. Punto i Línea, Ed. G Gil, Méjico, 1960.

3. VILARRASA, A.; HERNÁNDEZ, A.; BARANDICA E., *La torre de Collserola: proposta d'activitats didàctiques*, Programa de Coneixement de la Ciutat, D.S.P., Àrea d'Educació, Ajuntament de Barcelona, (material multicopiat), març 1993.\*

4. MARTÍN, E. "El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía" a CARRETERO M., POZO, J.L., ASENSIO M., a *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Aprendizaje Visor, Madrid, 1989.\*

5. Vegeu per exemple els resultats de l'enquesta KID'S Place passada als nens de Barcelona a MUNTANYOLA, J. i alt. *Els nens i la seva ciutat*.

24 Barcelona

Exemple 1



Imaginat que has pujat al Mirador de la Torre de Collserola. Dibuixa tot el que veus al teu voltant com si fos un mapa. Posa el nom de tots els elements (ciutats, rius, carreteres, etc.) que coneguis.

Exemple 2



noms com: caminet, camí muntanya de Collserola, entrada torre, carretera).

En segon lloc, és destacable la gran presència d'elements emblemàtics de la ciutat: Colom, Parc del Tibidabo, Montjuïc, Sagrada Família, etc.

En tercer lloc, es manifesta la gran presència del Parc d'Atraccions del Tibidabo i, en menor mesura, del de Montjuïc, i s'arriba a situacions com les de l'exemple núm. 2 (corresponent a C.M. P.) en el qual Barcelona és un gran Tibidabo. Aquesta presència ja no és dóna en el 1r.C. S.O., cosa que demostra la pèrdua progressiva de la importància dels elements afectivo-vivencials a l'hora de configurar els mapes mentals.

Respecte a l'evolució dels diferents tipus de fites, veiem com el contingut evoluciona amb un augment d'elements del medi físic en el trànsit del C.M. al C.S. de P. i una gran aparició de fites del medi urbanístic, parcs i pobles, localitats i comarques en el trànsit del C.S.P. al 1r. C.S.O. —vegeu fig. 2.

Pel que fa al contingut referit al tipus d'elements és manifest el desenvolupament de les fites del medi físic a partir del C.S. P., centrades sobretot en la zona A i en concret en les muntanyes de Montserrat i Montseny.

És de destacar que la relació entre elements referenciats i la seva ubicació correcta —vegeu fig. 3— es manté, més o menys, alta i estable al llarg dels tres cicles estudiats.

### **L'evolució cognitiva: de fites a rutes i l'aparició de les primeres configuracions**

Respecte a l'evolució per cicles dels elements dels mapes mental —vegeu fig. 4—, podem observar l'increment del nombre de fites i de rutes al llarg dels tres cicles i l'aparició de les primeres configuracions en el 1r.C. S.O.

La presència de les rutes es dóna a partir del C.S. P. i apareix quasi exclusivament en la Zona B.





La formulació de configuracions és inexistent a Primària i apareix tímidament en el 1r. Cicle de S.O., centrada sobretot en la zona B. En algun cas s'inicia la configuració de la ciutat estructurada per barris. Al C.S. P. es donen els primers intents de configurar l'espai, bé sigui —exemple núm. 3— sobre la base de rutes (marcant algunes Rondes i algunes autopistes d'accés a la ciutat), o alguns recorreguts, encara molt condicionats vivencialment o bé mitjançant la tècnica d'omplir els buits entre fites i rutes mitjançant un sistema de mosaic repetint símbols abstractes d'algun element (cases, arbres,...).

D'altra banda podem veure manifestacions de les dificultats espacials més comunes en els alumnes tal i com van ser definides per l'escola de Piaget.<sup>6</sup>

En els alumnes de C.M. P. es donen alguns casos evidents de sincretisme i realisme intel·lectual en la percepció de l'espai. Analitzem el mapa de l'exemple 4, en el qual s'identifica el Tibidado amb el passatge del Terror, confonent el que és accidental amb l'essencial en una clara associació espai-objecte.

Una mostra interessant de realisme intel·lectual és el cas de l'alumne que dibuixa dues "rambles" paral·leles per representar les Rambles.

D'altra banda en el C.M. P. es donen casos d'incapacitat de lectura correcta de perfils des d'una perspectiva perpendicular, això és, en planta, i es fa en els mapes mentals una transformació d'aquesta perspectiva a una perspectiva obliqua o en alçat.

Les dificultats de lateralitat es veuen encara en els alumnes del C.S. P en el fet que en la meitat dels casos en que dibuixen el Parc d'Atraccions del Tibidado, el representen a l'esquerra de la Torre ja que continuen mantenint la relació topogràfica malgrat el canvi de perspectiva.

### **De les "imatges prèvies" a les propostes d'aprenentatge**

La comparació d'aquests exemples amb els mapes mentals sobre Barcelona feta per "experts"<sup>7</sup> ens confirma la idea que l'evolució

6. PIAGET J i INHELDER B., *La representación de l'espai chez l'enfant*, P.U.F., París 194.\*

HOLLOWAY G.E.T. *La concepción del espacio en el niño según Piaget*, Buenos Aires, Paidós, 1969\*

7. RUBIO A., "Barcelona, la imatge de la ciutat dels joves universitaris", *La Municipal*, nº 33, juny/ Juliol 1993



del coneixement de l'espai anirà en el sentit clàssic<sup>8</sup> de descentració, objectivació, ampliació i augment de la capacitat de relació i abstracció. Així veiem que en els mapes cognitius dels adults apareixen configuracions madures que integren fites i rutes de caire diferent (estructura viària, medi físic, estructura administrativa) organitzades en un tot complex i amb certa autonomia respecte a les experiències subjectives de l'autor.

Aquestes afirmacions ens permeten suggerir algunes activitats didàctiques preferents per a cada un dels cicles educatius.

Al cicle mitjà de l'Ensenyament Primari les dificultats d'interpretar la projecció vertical i identificar la línia de costa i els rius ens suggereixen l'interès de treballar preferentment amb blocs diagrama i plànols gràfics de perspectiva obliqua per introduir el treball d'interpretació i representació de l'espai. En el mateix sentit, la presència d'un bon nombre d'interpretacions egocèntriques i d'interpretacions pròpies del realisme intel·lectual ens suggereix la necessitat de donar prioritat al treball en espais més reduïts i acotats (el pla de Barcelona vist des de Montjuïc per exemple) descentrant i objectivant alhora que s'amplia i es passa de l'espai topològic a l'espai projectiu.<sup>9</sup>

Al cicle superior de l'Ensenyament Primari augmenten extraordinàriament el nombre de fites conegudes, especialment les referides a elements del medi físic del Pla de Barcelona. Aquest fet, probablement relacionat amb l'aprenentatge escolar, ens fa pensar en l'oportunitat de completar la informació identificant elements (noves fites) més desvinculats del seu coneixement vivencial, especialment els que es troben més enllà de Collserola.

La permanència en aquest cicle d'un bon nombre de casos que presenten problemes de lateralitat, consistents sobretot en la inversió de la direcció quan es canvia el punt de vista, evidencia la necessitat de fer treballs pràctics d'orientació dels punts de referència respecte al punts cardinals com a forma d'objectivació i descentrament.<sup>10</sup>

D'altra banda, donat que aquest és el moment de l'aparició de rutes i de les primeres configuracions, caldrà afavorir aquest procés proposant treballs que comportin l'establiment de rutes entre els

8. HANNOUN H., *El niño conquista el medio*, BCP, Kapeluz, Buenos Aires 1977.\*

9. Podeu trobar un bon bloc diagrama de Barcelona per treballar a aquesta edat a ASCON R. i VILARRASA A., *De Montjuïc al Tibidabo, Materials Curriculars Barcelona a l'escola*, Àrea d'Educació, Ajuntament de Barcelona, 1990.\*

10. COLOMBO F., VILARRASA A. *Migjorn. Exercicis d'exploració i representació de l'espai*, Ed. Graó, Bar-na., 1987

elements identificats i orientats, i establir relacions senzilles entre diferents tipus d'elements (del medi físic, del viari, elements urbanístics, etc.).

Al primer cicle de la Secundària Obligatòria, les rutes augmenten i s'estenen a totes les àrees i apareixen, encara de forma minoritària, algunes configuracions al Pla de Barcelona. D'altra banda, augmenten les referències a les divisions administratives com a formes de configuració del territori. Aquesta situació ens indica la conveniència de generalitzar el treball d'abstracció i ampliació amb exercicis d'orientació del mapa amb l'ajut de la brúixola i diferents punts de referència, l'establiment de configuracions complexes que incorporin elements físics i urbanístics i la utilització de diferents divisions territorials i administratives per a l'estructuració de l'espai.

Cadascú té la seva pròpia imatge de la ciutat. Cada imatge individual és única i està influïda per les pròpies concepcions i vivències, però la seva coherència, maduresa i comunicabilitat està fortament influïda per l'aprenentatge. El coneixement de la imatge de Barcelona que tenen els alumnes podrà contribuir a la planificació d'estratègies d'ensenyament adequades a la seva maduració.\*

\*(N. de la R.) A les notes, hem marcat amb \* els llibres i revistes que es troben a la Biblioteca Rosa Sensat.

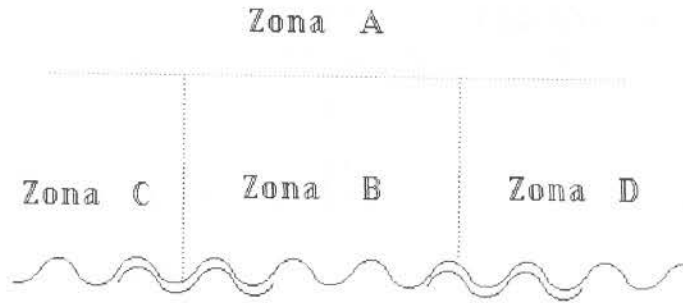


FIG. 1

**Evolució Fites Mapes Mentals**  
(Cic. Mitjà Ens. Primari - 1r. Cic. ESO)

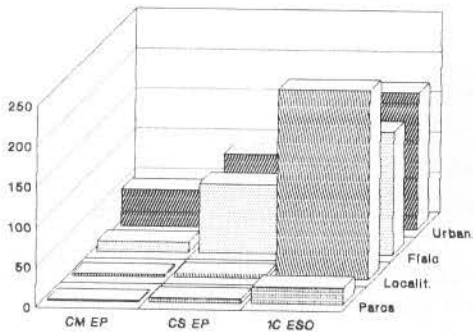


FIG. 2

**Evolució Localització Correctes (en %)**  
(Cic. Mitjà E.P. - 1r. Cic. ESO)

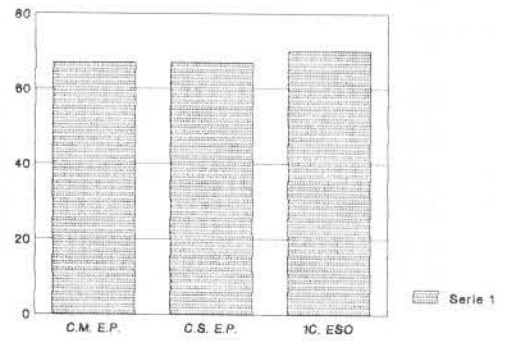


FIG. 3

**Evolució Elements Mapes Mentals**  
(Cic. Mitjà Ens. Primari - 1r. Cic. ESO)

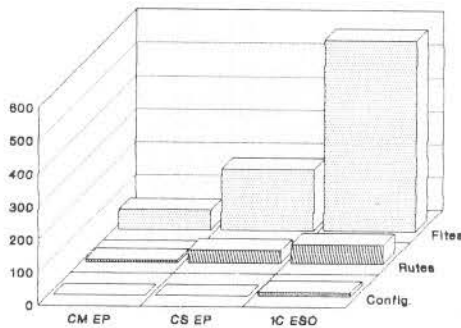


FIG. 4



*Després de comparar l'estructura tradicional de les ciutats monocèntriques i corticals expandides a partir del nucli històric, l'article aborda les característiques de l'estructura de la ciutat contemporània i enorme que anomenem metropolitana. Acaba amb la verificació d'aquell model sobre la Barcelona de 1993, amb totes les transformacions que ha sofert en el darrer decenni, críticament considerades. El balanç final és, segons l'autor, marcadament positiu.*

## **Les modificacions urbanístiques a Barcelona: centralització o descentralització d'àrees. Influència de l'opció actual.**

### **1. L'estructura d'una ciutat.**

*Manuel Ribas*

Arquitecte

Deixant enllera els comentaris que caldrien si remuntés aquesta explicació a les ciutats pre-industrials, —és a dir medievals— amb la distinció entre el nucli presidencial o “civitas” i els burgs afegits (un exemple molt clar seria Pamplona amb tres burgs afegits al turó on s'assenta la catedral) i anant en canvi directament als fenòmens de la ciutat contemporània —és a dir hereva de la ciutat industrial—, cal centrar l'explicació en el concepte “estructura concèntrica o cortical”, la que tots coneixem dels eixamples perifèrics al voltant de les ciutats antigues, que han fet dels antics fossats noves rondes de transició.

L'exemple antològic és Viena i cent anys més tard ho fou Ciutat de Mallorca. Barcelona és, però, a poca distància cronològica de l'exemple vienès, un bon laboratori d'estudi per valorar l'estructura monocèntrica “eixamplada”.

Estructura, tots ho sabem, vol dir relació o referència, que en el cas d'una ciutat referim:

- a) a la disposició mutua de les parts components; i

b) als mitjans —o infraestructures— d'aproximació relativa, en tots els sentits.

La ciutat tradicional que acabo d'introduir, la que enceta el panorama urbanístic en començar el segle XX, és doncs aglomerada, contínua i concèntrica. La concentració de "valors d'urbanitat" (concepte difícil de definir, però fàcilment intel·ligible) es produeix en començar la política d'eixamples gairebé el 100% a la ciutat vella o centre històric, que passa des d'aleshores a ser l'anomenat "barri vell". De mica en mica, el centre històric va expel·lint els valors d'urbanitat a punts o línies singulars dels eixamples. En alguns casos, el vell centre es buida i es degrada i passa a ser paradoxalment un autèntic suburbi; en altres, com a Barcelona, reté algunes o bastants de les seves funcions de centralitat, compartides però amb els nous eixos de capitalitat que van sorgint "ad extra".

L'esquema que acabo de descriure és necessari per entendre què passa després, o sia què està passant avui en moltes capitals.

Fins que aquests fets no arribin —i en parlo a l'epígraf següent—, tindrem una ciutat d'edificació més aviat contínua, de forma sensiblement circular (o semicircular si és ciutat costanera), amb distàncies màximes fins a les vores del centre històric que sovint no ultrapassen la longitud d'un quilòmetre ni el temps de quinze minuts per accedir-hi.

En aquestes circumstàncies estructurals i amb densitats brutes de poblament que rarament depassen els 100-150 hab./Ha., hom pot resoldre un fàcil problema geomètric d'àrees i s'adonarà que estic parlant d'una ciutat limitada als 250-400.000 hab. aproximadament.

Més enllà d'aquest límit, l'equilibri sempre es trenca i la segona corona d'eixamples que apareix ja no és de ciutat plena, sinó de ciutat suburbial (és a dir, teixit de falsa ciutat, ciutat no equipada, ciutat amb habitants però no ciutadans), ciutat amb edificis però sense els valors d'urbanitat, que els seus habitants han d'anar a cercar a la ciutat veritable que tenen al costat.

Quant de temps aquest no ha estat el cas dels barris del Nord de Barcelona?



## 2. L'estructura metropolitana

Les ciutats tradicionals que durant els segles XIX o XX han ultrapassat els límits que acabo d'enunciar, o bé s'han trencat en ciutats diverses —si el creixement va englobar altres nuclis històrics—, o bé s'han rodejat d'una immensa perifèria suburbial que només una actuació de reequipament, és a dir per dotar, regenerar i alhora fer interessants les actuacions anteriors, barroerament salvatges, pot salvar.

Amb això estic descrivint la política urbana barcelonina dels darrers deu anys vers un model policèntric relativament recent (se n'ha dit àrees de nova centralitat), que l'acosti als ideals teòrics de la ciutat metropolitana: *policentrisme, amb homogeneïtat en els nivells d'urbanitat dels diferents components però amb varietat d'interessos i especialitzacions en els diversos focus metropolitans*. Referint-me ara ja directament a Barcelona i a la seva àrea metropolitana, hom pot afirmar que els desastres urbans del gran “boom” immigratori (quan Catalunya dobla la seva població en els anys seixanta i començament dels setanta) han començat a ser revisats i corregits durant el creatiu decenni dels vuitanta. Des de dins, amb la inculturació i el progrés cultural i econòmic dels nouvinguts;

però també des de fora, amb una innovadora atenció a les perifèries, fossin externes o englobades, mitjançant una política com la que acabo de descriure.

La ciutat ha construït la Via Júlia, la Rambla del Carmel, la Vila Olímpica i l'Anell de Montjuïc ben bé contra corrent, però amb el decidit afany d'homogeneïtzar (millorant-los) i diversificar (fent-los interessants) els antics suburbis extramurs de la ciutat tradicional.

Els dos primers exemples, amb altres menors com les places Sòller i d'Àngel Pestaña, el Parc del Clot i el de la Pegaso, són veritables exemples d'"invertir urbanitat" allí on més calia en els barris del Nord, on realment la ciutat canviava el nom. Els altres dos són veritables accions utòpiques, contra corrent i gairebé contra natura si la naturalització de ciutat degradada existís. La costa nord de Barcelona havia estat fins fa ben poc el sùmmum de l'anticciutat, malgrat el mar, les platges i la proximitat al centre. Montjuïc, muntanya dels jueus, receptacle de necròpolis històriques i actuals, paradigma del barraquisme en els seixanta, ha estat el segon focus d'atracció de les obres olímpiques. Unes obres que són, des de l'origen, obres per a la Ciutat i amb molta més perennitat que l'efimera "quinzena màgica" de 1992.

Però l'estructura metropolitana de Barcelona va més lluny, cap a les planes i els rius que l'envolten. Ha estat curiós de constatar l'efecte irradiant de la metròpoli (= ciutat mare) sobre la seva àrea d'influència metropolitana. Es pot dir que tots i cada un dels municipis de l'àrea han desenvolupat amb ajudes múltiples un pla de modernització i d'embelliment ciutadà.

Embelliment, vet aquí un concepte que cal destacar. Si algú podia pensar que l'urbanisme era quelcom purament tecnològic, hom ha fet veure l'error d'un tal pensament. A la base de les obres metropolitanas de l'àrea barcelonina hi ha hagut una forta component social —en puc donar fe, com a autor d'algunes de les obres esmentades— que no es quedava en el terreny ètic, sinó que propugnava també la transformació de l'escenari visual, és a dir fins a allò que se n'ha dit "l'estètica del lloc". Només cal una passejada per la Ronda de Dalt o per la del Litoral per adonar-se del que afirmo aquí.

### 3. L'opció urbana per a Barcelona, l'any 1993.

Per sota de tot el que ha estat dit més amunt s'endevina una política urbanística decidida que ha estat prèviament pensada i establerta.

Cenyint-me exclusivament als límits municipals de Barcelona (que és, recordem-ho, l'agrupació de nou municipis històrics), he de repetir el que ja he insinuat més amunt: l'Olimpíada fou el pretext i també l'ocasió per a una estrena realment mundial del model barceloní i de l'efectivitat dels seus resultats.

Avui, quan commemorem l'aniversari d'aquella fita històrica, ens enfrontem amb una ciutat transformada i que comença a entrar pels camins de la normalitat.

L'esquema de les Quatre àrees ex-olímpiques (Montjuïc, les Corts, Vall d'Hebron, Nova Icària) és només una part d'un estudi molt més complet que fa ressaltar àrees tan importants com el nucli de l'Estació de Sants, el de Fabra i Puig-Meridiana, el de l'eix Estació del Nord-Sagrera, o el de Diagonal-Mar, tot plegat en una esquema nuclear altament connectat que permet assegurar la pervivència a Barcelona:

- a) d'un model unitari i no trencat (= suburbial);
- b) d'un model alhora homogeni (en els nivells d'urbanitat) i diversificat (afavorint l'ús de tota la ciutat);
- c) basat en una xarxa d'infraestructures potents, socialment a l'abast de tothom, al servei dels barris però mai imposat o superposat (les excepcions són herències irreversibles de situacions anteriors, com fou Via Favència), amb expressa voluntat de supeditar els mitjans mecànics a l'ús directe de les persones o vianants.

Crec, des d'aquest punt de vista, que l'exemplaritat reconeguda mundialment del "cas" barceloní és justificada. Però com que no voldria ser titllat de cec triomfalista, també vull assenyalar els errors evidents.



Ja he parlat de les herències irreversibles com és el traçat de l'antiga Via Favència, trencant pel mig els "Nou Barris" (ja amb aquest nom dins la gran família barcelonina). Observeu, però, que la Ronda de Dalt, amb més del 50% de trams coberts, ha aminorat els defectes del traçat amb l'aportació de les "plaques" de cobertura com a suport d'espais requalificadors i amb calçades laterals que fan de la Ronda un "carrer gran" al servei dels barris pels quals transita.

Altres vegades, les noves fórmules de l'urbanisme concertat (és a dir, de l'urbanisme com a negoci privat controlat per l'autoritat pública) han ultrapassat llurs ambicions i han fet oblidar aquells principis abans enunciats de la preeminència del barri i del vianant sobre la temologia desbordada.

Crec que la falsa monumentalització "a l'americana" del carrer Tarragona (malgrat la qualitat que puguin tenir les peces arquitectòniques que hi figuren) i el consegüent esventrament de la Plaça d'Espanya són pèrdues irrecuperables, sobretot la darrera, que mantenia viva encara l'empremta de Rubió i Tudurí, el gran arquitecte i paisatgista que la va estructurar i uniformitzar.

De la mateixa manera, la Ciutat ha perdut l'ocasió de recuperar allò que el segle passat se'n va dir la "culata" del Port, abans que "l'avara povertà" decidís construir el moll d'Espanya; com estem a punt de deixar de contemplar des del recuperat Passeig la silueta de Montjuïc sobre el mar sense l'estorb del mastodònic edifici iniciat al moll de Barcelona.

Anàlogament, Diagonal-Mar no serà el que havia de ser: un conjunt de nous habitatges i un nou parc sobre el mar, perquè la comercialitat de la primera línia manarà sobre el conjunt i triturarà i desestructurarà els parcs en un conjunt de jardins convertits en residuals.

El balanç, però, afirmo i sostinc que és favorable, tant, que per això són més de doldre els errors comesos i per cometre.

Barcelona està en un bon camí, però cal renovar els vells principis en la mateixa línia per la qual va optar l'any 1980. Alguns



indicis mostren un cert abandó del programa. Probablement l'èxit assolit i el cansament que comporta la utopia mantinguda, serien les explicacions més oportunes dels perills que l'envolten.

L'opció urbanística per a Barcelona l'any 1993 no pot abandonar els principis que l'han portat a on és; no pot defallir en la lluita utòpica que l'ha singularitzat.

Que així no sigui mai.

*Barcelona, 3 d'agost de 1993*

*El nou model econòmic sorgit arran de la crisi ha generat noves pautes de localització de la producció, de la població i de la seva mobilitat. A Barcelona, aquest fet s'ha traduït en un procés de metropolització que ha consolidat un continu urbà central i una àrea metropolitana al seu entorn dins una regió metropolitana funcional i policèntrica que, en conjunt, configura una estructura territorial amb grans potencialitats.*

## **La transformació metropolitana de Barcelona: estructura interna i projecció exterior**

**Abel Albet i Mas**

Dep. Geografia  
Universitat Autònoma  
de Barcelona

**Rosa Ascon i  
Borràs**

Dep. Geografia  
Universitat Autònoma  
de Barcelona

### **1. El procés de metropolització del territori**

#### *1.1 La metropolització de la població i del poblament*

Talment com ha succeït a la majoria de zones urbanes dels països occidentals, des de la darrereria dels anys setanta Barcelona ha experimentat una significativa aturada en el ritme de creixement de la població, deguda tant a noves pautes socials, familiars, de reproducció, etc. com, sobretot, al fre en l'arribada d'emigrants. Entre 1981 i 1991, la població de la regió metropolitana de Barcelona només s'ha incrementat en un 0'6 % (de 4.238.876 a 4.264.422 habitants) i ha disminuït, per primera vegada, el seu pes relatiu respecte el conjunt de Catalunya (del 71'2 % al 70'4 %).

Tanmateix, cal assenyalar que mentre que els municipis del Pla de Barcelona (la conurbació) perden població de manera continuada, la resta de la regió metropolitana manté un creixement relatiu considerable motivat, però, per fluxos migratoris interns de la regió: el col·lectiu més afectat per aquesta mobilitat és, majoritàriament, el dels joves-adults (18-35 anys) amb un nivell cultural i socio-econòmic mitjà-alt, que, a la recerca d'una millor qualitat de vida, no pot assumir el cost dels habitatges al centre de Barcelona i, com en el cas de les categories socials baixes, ha de traslladar la seva residència a les zones de la perifèria de l'àrea metropolitana

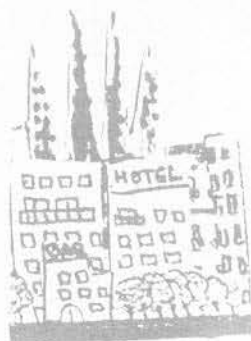


(principalment el Baix Maresme, la part sud del Baix Llobregat, el Vallès més proper a Collserola, etc.).

### 1.2 La metropolització en la localització de l'activitat econòmica

El municipi de Barcelona s'especialitza selectivament en sectors industrials d'alt creixement i expulsa vers la perifèria les activitats industrials amb un menor rendiment: de fet es tracta d'un canvi cap a models de producció flexibles que inclouen la desestructuració (separació dels processos productius) i la descentralització (relocalització en zones més propícies i rendibles) de les activitats econòmiques i, tot plegat, gràcies a les noves possibilitats informàtiques i dels transports i comunicacions i al debilitament del mercat laboral després de la crisi (amb els episodis del treball negre i l'economia submergida).

A la regió metropolitana, ciutats "madures" com Sabadell, Terrassa, Granollers o Mataró, que catalitzen bona part del nou creixement detectat, a més de disposar d'una notable tradició industrial, d'una identitat pròpia i d'un teixit urbà, social i ciutadà capaç d'oferir un suport considerable, reuneixen característiques pròpies dels "districtes industrials" o mercats de treball especialitzats i força autònoms. A més, la seva immillorable situació en relació a les xarxes de comunicacions (internes a la regió metropolitana i respecte a l'exterior) incrementa els seus avantatges comparatius.



### 1.3 Metropolització i terciarització

Talment com en el cas de la indústria, darrerament s'està produint una difusió del terciari dit "banal" (serveis a les persones) arreu de la regió metropolitana de Barcelona lligat a l'augment de la demanda i la qualitat dels serveis, a l'aparició de noves pautes de consum i lleure, i a la modificació dels fluxos de mobilitat per motius extralaborals: així, a més d'un increment dels serveis i els comerços en les ciutats de les diferents zones metropolitanes, han anat apareixent noves polaritats (centres comercials generals o especialitzats, iniciatives destinades al lleure, etc.).

Tanmateix, les activitats financeres, els centres administratius i els "serveis a les empreses" (el terciari "avançat") s'han anat

## 40 Barcelona

consolidant al bell mig de Barcelona (on hi ha entre el 70 i el 80 % dels llocs de treball i de les empreses de terciari avançat de tota la regió; també l'oferta i el preu del sostre d'oficines ho palesen així), de manera que la ciutat central esdevé cada vegada més el lloc de control i decisió econòmica i administrativa.

## 2. L'estructura territorial metropolitana

### 2.1 La ciutat central

S'identifica, de fet, amb la conurbació del Pla de Barcelona que, en poc més de 170 km<sup>2</sup>, comprèn uns 2.500.000 habitants repartits en una desena de municipis. A més d'una elevadíssima densitat de població resident (que arriba als 17.000 hab/km<sup>2</sup>), aquesta zona concentra també els serveis i les activitats més específiques i selectives que li confereixen el nivell més elevat dins la jerarquia urbana. A més, del seu renovat prestigi (valoració de la centralitat, de l'atractiu turístic i d'imatge, dels referents històrics i culturals, etc.) se'n pot també beneficiar el conjunt de la metròpoli.

Donada aquesta centralitat en tots sentits, el centre de la metròpoli esdevé la zona amb una millor accessibilitat interna i externa tant en transport públic com privat i, doncs, l'indret d'origen i destinació de la major part de desplaçaments tant per motius laborals i d'estudi com per consum i oci.

### 2.2 L'àrea metropolitana

A més de la ciutat central, aquesta zona integra una vintena més de municipis de la vall baixa del Llobregat, la part meridional del Maresme i el Vallès al voltant de Collserola, que li afegeixen uns 480 km<sup>2</sup> i uns 780.000 habitants. En conjunt, els prop de 3.300.000 habitants mantenen una estreta relació interna, en el sentit de configurar un únic mercat de treball, confirmat en els darrers anys pel fet de contenir els processos de desconcentració industrial i residencial procedents del nucli més central de la metròpoli.

### 2.3 La regió metropolitana

Més enllà d'aquesta "àrea metropolitana" un seguit de ciutats

(Mataró, Granollers, Sabadell, Terrassa, Martorell així com en certa mesura Tordera, Sant Celoni, Vilafranca del Penedès i Vilanova i la Geltrú) defineixen al seu entorn uns mercats de treball i unes àrees d'influència comercial pròpies i relativament autònomes, malgrat sostenir una significativa i indefugible relació amb Barcelona. El manteniment de notables espais no urbanitzats (que, tanmateix, sovint acullen unes activitats i uns equipaments amb ús pròpiament urbà: des de camps de golf i parcs naturals fins a abocadors i autopistes) confirma que es tracta d'un excel·lent exemple de "ciutat discontinua" o "difusa". La dinàmica i la intensitat de les relacions (econòmiques, laborals, personals, etc.) que aquestes ciutats, i les seves àrees, mantenen amb la ciutat central i l'àrea metropolitana fan que s'estructuri una regió ja pròpiament metropolitana que abasta, en conjunt, més de 3.200 km<sup>2</sup> i més de 4 milions d'habitants.



Aquesta regió metropolitana policèntrica és l'àmbit on, ja avui però sobretot en el futur immediat, es preveuen els creixements relatius més destacables i on tindrà lloc la implantació d'infraestructures, equipaments i serveis de gran transcendència territorial.

#### 2.4 On acaba Barcelona?

El procés de metropolització observat en els darrers temps, en tant que integració progressiva dels diversos àmbits territorials abans esmentats dins una única realitat funcional, obliga a superar la concepció històrica i estricta d'una Barcelona reduïda als poc més de 1.700.000 habitants censats en els 98 km<sup>2</sup> del seu terme municipal. Avui, Barcelona és un concepte que designa un sistema metropolità regional policèntric integrat per espais amb diverses potencialitats, problemàtiques, àrees d'influència i rerafons històrics a vegades també distints però tots dins un mateix espai de relacions i funcions en comú.

La influència metropolitana també es deixa sentir enllà dels límits d'aquesta regió especialment quan la cultura de l'oci dirigeix part de la mobilitat setmanal i estacional dels ciutadans cap a àrees litorals o pirinenques. Tot i que es tracta d'un altre tipus de lligams amb Barcelona, les repercussions territorials són evidents.

Així, doncs, malgrat que, directament, aquell procés de metropolització només afecta una part del territori català, hi contribueixen la població i els recursos d'arreu de Catalunya: aquesta relació no pot ser vista com un enfrontament ni com un expoli sinó com una interrelació constructiva, ja que quan Catalunya convergeix una part del seu territori en pròspera i potent metròpoli reconeguda mundialment, recíprocament Barcelona contribueix al reconeixement i desenvolupament de la realitat singular i diferencial del conjunt de Catalunya.

### **3. Barcelona i el sistema urbà europeu**

#### *3.1 Xarxes de ciutats i sistemes urbans-regionals*

Avui, la pràctica totalitat de l'espai europeu és o bé un espai urbà o bé un territori organitzat per les ciutats. Això és així no només perquè més d'un 50 % de la població europea viu en àrees metropolitanes i grans urbs sinó perquè és des de les grans ciutats on es pensa i es duu a terme qualsevol tipus de política i actuació. Dins el sistema europeu de relacions, les ciutats adopten un posicionament indiscutiblement central en tant que nexes de denses xarxes de producció, de consum, de recursos, de decisions, d'innovació, d'intercanvis (de béns, de serveis, de capitals, d'informacions). Al interior de cadascuna d'aquestes "centralitats", però, hi persisteixen els desequilibris i disfuncions, fet que confirma les pautes de desenvolupament desigual i de tensió entre expansió i marginació.

Tradicionalment, les diverses aglomeracions metropolitanes de l'Europa central (d'Anglaterra fins a la vall del Po, passant per Holanda, París i la conca del Rin-Ruhr i Roine) han configurat el principal eix urbà continental, al qual hom hi ha associat potents complexos industrials, denses xarxes d'autopistes i infraestructures, alt consum energètic i contaminació, etc. Tanmateix, la més recent distribució del desenvolupament continental evidencia com la diversificació progressiva dels factors de localització privilegia una nova franja que s'estén des de Catalunya fins a les regions del nord-est italià, passant pel sud de França. Juguen a favor d'aquest nou eix factors com la dotació d'una bona xarxa de comunicacions, la disponibilitat de mà d'obra qualificada i flexible, el manteniment

de costos de producció competitius i la capacitat d'assimilació de nous principis organitzatius, com també de la presència de factors mediambientals favorables. La regió metropolitana de Barcelona s'insereix de manera privilegiada dins aquestes noves àrees de desenvolupament preferent i reforça el seu paper en el sistema urbà europeu.

### 3.2 Cooperació entre ciutats

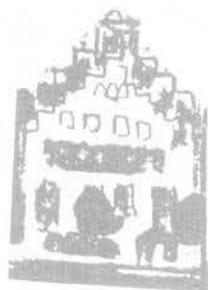
Aquests grans eixos metropolitans també palesen que en un espai europeu integrat més per xarxes i fluxos que no pas per jerarquies i competències, el territori s'ha fet més i més complex fins al punt que no serveixen els models explicatius clàssics sobre les relacions entre ciutats i entre regions: les àrees d'influència de les ciutats travessen fronteres i les noves regions funcionals s'estenen per diversos estats integrant tant àrees centrals com perifèriques, gran capitals i petits centres urbans.

Elements com la centralitat en la situació o el dinamisme i la permeabilitat (social i econòmica: innovació tecnològica, activitats líders, articulació del teixit d'empreses locals, sistema universitari i de recerca, creativitat cultural, preocupació mediambiental, etc.) resulten decisius per decantar la prosperitat o marginació d'una ciutat determinada.

Per donar una resposta institucional a alguns dels problemes sorgits i dotar d'un marc a les potencialitats, s'han començat a constituir xarxes i "lobbies" de ciutats i regions a escala europea. Tot i que el seu estatus polític-administratiu no sempre és reconegut i la seva operativitat sovint és més aviat migrada, poden ser el fonament per a possibles cooperacions i lligams comuns. En qualsevol cas, són reflex de la influència a gran escala de les metròpolis i de la xarxa de ciutats que s'hi integren i relacionen en termes funcionals d'alt nivell. Així, l'Assemblea de les Regions d'Europa i el Consell de Municipis i Regions d'Europa són organismes reconeguts per les Comunitats Europees davant les quals exerceixen pressió per tal de defensar els interessos que els són propis, tot i la gran diversitat de visions i opinions que s'hi aixopluguen. Igualment, Barcelona és fundadora i té un paper molt destacat en la "Xarxa C6" (integrada per Tolosa de Llenguadoc,



44 Barcelona



Montpeller, Saragossa, Barcelona, València i Palma de Mallorca) o en la iniciativa "Eurociutats-Eurocities" (dedicada a la creació i transferència de "tecnologies urbanes" i de dinàmiques per a una gestió urbana més funcional).

### 3.3 Competitivitat entre ciutats

Paral·lelament a aquesta creixent cooperació amb altres ciutats i regions arreu del planeta, Barcelona també sosté una aferrissada lluita per tal de mantenir un reconeixement general i un posicionament destacat dins el sistema europeu i mundial de relacions econòmiques, socials, polítiques i culturals, ja que en depèn la seva prosperitat o decadència. D'aquí ve l'interès a atreure inversions industrials, tecnològiques i de serveis, a modernitzar els sistemes d'informació, de telecomunicacions i de transports que facin la ciutat el màxim d'accessible i connectada, en ser seu d'organismes nacionals i internacionals, de fires, congressos i exposicions, etc.

És en aquesta competència entre ciutats que cal emmarcar múltiples iniciatives dinamitzadores (públiques o privades) entre les quals, paradigmàticament, destaca l'organització del Jocs Olímpics de 1992, els quals, a més d'esperonar la renovació interna de la ciutat, han servit d'immillorable promoció exterior

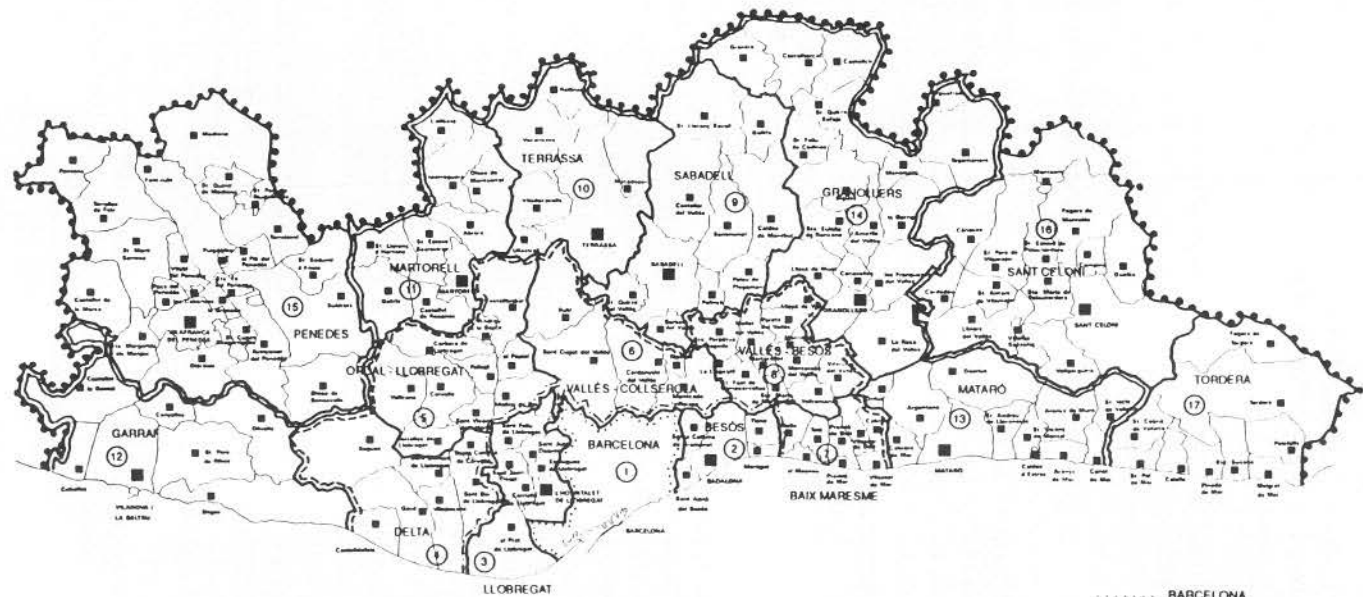
### Bibliografia \*

- BORJA, Jordi i altres. *Las grandes ciudades en la década de los noventa*. Madrid, Sistema. 1990
- BORJA, Jordi (ed). *Barcelona en el mundo. Cooperación y solidaridad internacional*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona (Regidoria de Relacions Internacionals). 1991
- BORJA, Jordi. "Grans ciutats i àrees metropolitanes a Europa. El cas de Barcelona" a *Papers. Regió Metropolitana de Barcelona (IEMB)*, 6; pp. 9-14. 1991
- BORJA, Jordi; FORN, Manuel de (eds). *Barcelona y el sistema urbano europeo*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona (Programa CITIES-CIUDADES). 1990
- BRUNET, Roger. *Les villes 'européennes'*. Paris, La Documentation Française (GIP RECLUS). 1989 (trad. cat. *Les ciutats europees* Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1991)
- BUSQUETS, Joan. *Barcelona. Evolución urbanística de una capital com-*

\* (N.de la R.) Els llibres marcats amb \* es troben a la Biblioteca Rosa Sensat.

- pacta*. Madrid, Mapfre. 1992
- CARRERAS, Carles. *Geografia urbana de Barcelona. Espai mediterrani, temps europeu*. Vilassar de Mar, Oikos-Tau. 1993.\*
- CERVELLATI, Pier Luigi. *La città post-industriale*. Bologna, Il Mulino. 1984
- CLUSA, Joaquim. "La distribució territorial de la indústria i els serveis a la Regió Metropolitana de Barcelona als sis anys de la recuperació econòmica", *Papers. Regió Metropolitana de Barcelona (IEMB)*, 12, 1992 pp. 9-39.
- ESTEBAN NOGUERA, Juli. "El fet metropolità", *Papers. Regió Metropolitana de Barcelona (IEMB)*, 6, 1991 pp. 15-30.
- ESTEBAN QUINTANA, Manuel. a "Distribució geogràfica de la mobilitat per treball a la regió metropolitana de Barcelona. Anàlisi dels mercats de treball", *Revista Econòmica de Catalunya*, 10, 1989, pp. 98-108.
- FERRER, Amador; NEL·LO, Oriol. "Barcelona: la transformació d'una ciutat industrial", *Papers. Regió Metropolitana de Barcelona (IEMB)*, 3, 1991, pp. 9-30.
- INDOVINA, Francesco (ed). *La città di fine millennio. Firenze, Genova, Milano, Napoli, Roma, Torino*. Milano, Franco Angeli. 1990
- KRIER, Leon. "La civilització industrial davant el repte d'una ciutat nova", *Medi Ambient. Tecnologia i Cultura*, 5, 1993, pp. 36-41
- MARTINOTTI, Guido. *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*. Bologna, Il Mulino. 1993
- MENDIZABAL, Enric. "Les noves tendències del poblament", in SCG *Primer Congrés Català de Geografia. vol. II Ponències*. Barcelona, Societat Catalana de Geografia, 1991, pp. 159-178.
- PETSIMERIS, Petros (ed). *Le reti urbane fra decentramento e centralità. Nuovi aspetti di geografia della città*. Milano, Franco Angeli. 1989
- SÁNCHEZ, Joan-Eugeni. "Transformacions en l'espai productiu a Barcelona 1975-90", *Revista Catalana de Geografia*, 15, 1991, pp. 32-50.
- SERRA, Josep. "La ciutat metropolitana. Delimitacions, desconcentracions, desequilibris", *Papers. Regió Metropolitana de Barcelona (IEMB)*, 6, 1991, pp. 31-51.
- TRULLÉN, Joan. "El planejament territorial de la Regió I des d'una perspectiva econòmica: cap a un nou model de desenvolupament econòmic i social de l'Àrea Metropolitana de Barcelona", *Papers. Regió Metropolitana de Barcelona (IEMB)*, 3, 1991, pp. 31-44.
- VALLÈS, Josep M.; NEL·LO, Oriol. "De ciutat a metròpolis. Notes per a una lectura del Pla Estratègic de Barcelona-2000 des d'una perspectiva metropolitana", a *Barcelona Economia*, 18, 1993, pp. 13-15 (publicacions de l'Ajuntament de Barcelona)

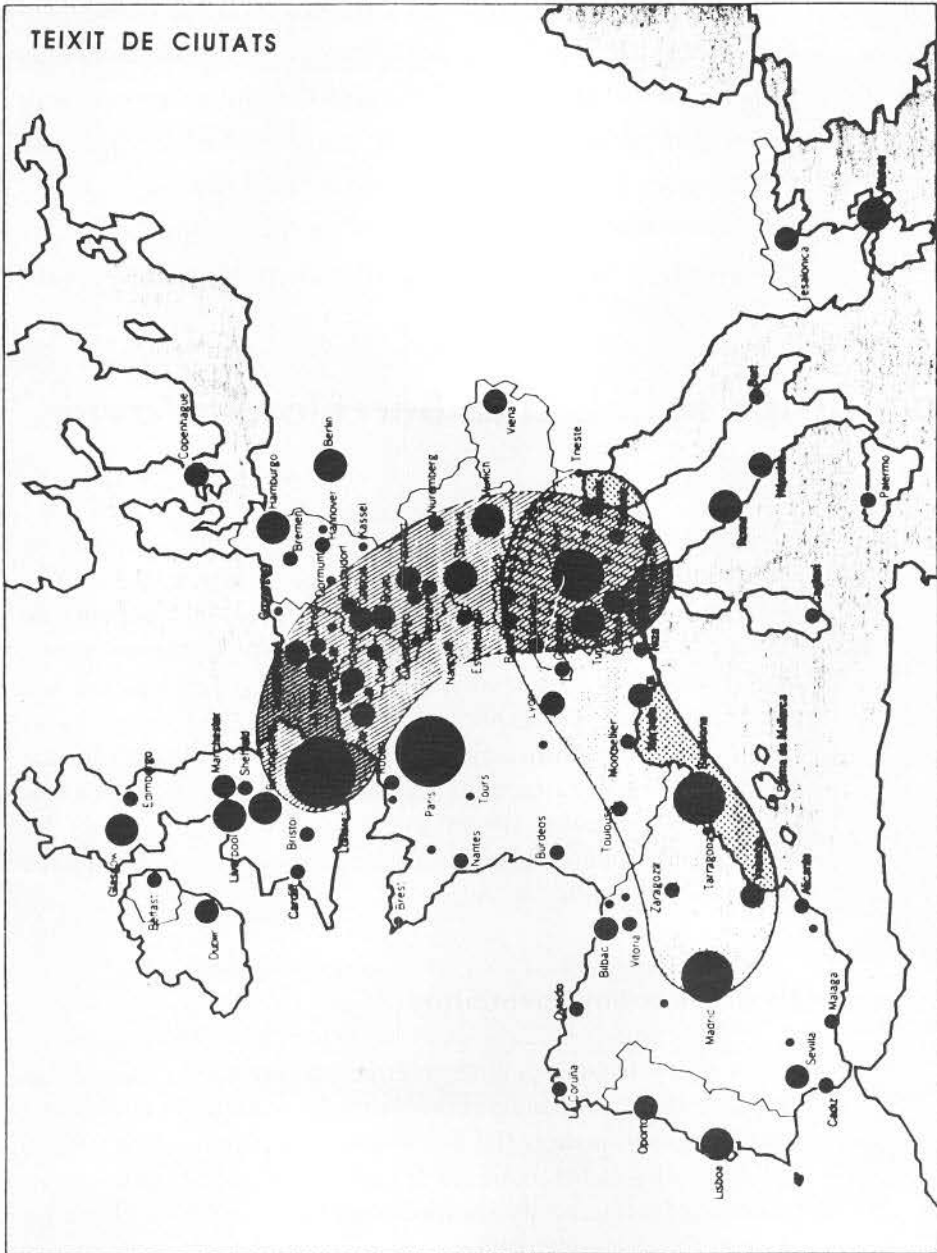
SUBÀREES I ÀMBITS METROPOLITANS



MAPA 1  
Font: Documents d'Anàlisi Territorial, 4.  
(Mancomunitat de Municipis de l'Àrea Metropolitana de Barcelona) (1992)

- ..... BARCELONA
- - - - CONTINU URBÀ
- ÀREA METROPOLITANA
- REGIÓ FUNCIONAL
- \*\*\*\*\* REGIÓ METROPOLITANA





Mapa 2  
 extret de BORJA, Jordi; FORN, Manel de (dirs) (1990)  
*Barcelona y el sistema urbano europeo*  
 Barcelona, Ajuntament de Barcelona, p. 130

*L'article és un breu resum del volum cinquè de l'Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 1990, que tracta els grups i les classes socials. Els resultats obtinguts mostren una estructura social dual: la classe mitjana (43%) i la classe treballadora (56%). Dins la classe mitjana hi ha dues grans fraccions; la nova i la vella classe mitjana. Dins de la treballadora, la variable que més diferències marca és l'edat.*

## Classes i grups socials a la Barcelona d'avui

*Cristina Sánchez  
Miret*

Sociòloga

La desaparició de les classes socials és una de les grans polèmiques dins de la sociologia en els darrers temps. Aquest article fa referència al cinquè volum de l'Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 1990, *Grups i classes socials a la Regió Metropolitana de Barcelona*, on es planteja la qüestió de si les classes socials són encara rellevants per explicar la nostra societat. L'enquesta ha permès treballar amb un gran nombre de variables per tal d'esbrinar l'existència a Barcelona, i a la seva Regió Metropolitana, de grups socials que presenten similituds en les seves posicions en les relacions de producció, l'accés als recursos econòmics i culturals, els hàbits i les formes de vida.

### **Els grups socials identificats**

Les diferents anàlisis dutes a terme van permetre distingir deu grups, definits per la categoria socio-professional de l'entrevistat o del cap de família de la llar a la qual aquest pertany. Una vegada analitzades les característiques de cadascun d'aquests grups, es va procedir a interpretar-los en funció del seu caràcter de classe i a descriure'n les característiques.

Els resultats obtinguts remetent a una estructura social formada per dues grans classes socials: la classe mitjana (43%) i la classe treballadora (56%). La classe alta no queda reflectida en les dades

de l'enquesta, donat que numèricament és molt reduïda. Tampoc no hi queden els sectors marginals, atès el tipus de mostra escollit.

La distribució de les classes mitjana i treballadora dins l'espai metropolità no és homogènia: Barcelona concentra una proporció més alta de la classe mitjana que la resta de la Regió, mentre que la resta de l'antiga àrea metropolitana concentra els treballadors manuals. La segona corona metropolitana, és a dir, la resta de la Regió una vegada tretal'antiga àrea metropolitana, té una composició més equilibrada.

### **La classe mitjana**

La classe mitjana es compon, a la Regió Metropolitana de Barcelona, de dues grans fraccions amb un pes divers: la vella classe mitjana, 12% de la població, i la nova classe mitjana, el 31%. La vella classe mitjana es compon de dos grups: mitjans i petits propietaris d'empreses industrials i de serveis (3%), comerciants i artesans autònoms (9%). La base de la seva posició social és, per tant, la propietat dels mitjans de producció, acompanyada a vegades —no sempre— de la disposició de treball per compte d'altri. La nova classe mitjana, en canvi, està formada per persones que treballen com a assalariades, però que, pel seu nivell de qualificació, tenen una posició relativament elevada en la seva feina, amb certa capacitat d'intervenció i de decisió amb nivells d'ingressos que poden ser relativament alts.

Aquestes dues fraccions de classe corresponen a formes diferents d'organització de la societat; mentre la vella classe mitjana té una llarga història, la nova és relativament recent, generada en una etapa de creixement de la importància dels coneixements tècnics i de fort desenvolupament dels serveis. És, per tant, un grup que tendeix a créixer, sobretot a les ciutats, i que en el cas de la Regió Metropolitana té fins i tot una composició més jove que la vella classe mitjana.

Els grups socials que formen la nova classe mitjana són: els professionals i tècnics superiors (7%), els empleats i els tècnics mitjans (22%) i un grup poc significatiu que hem anomenat "moderns" (1%) perquè trenquen amb els patrons culturals heretats.

Pel fet que la base de la seva posició social és la competència tècnica, la nova classe mitjana sol desenvolupar una mentalitat més científica i més modernitzadora, més tendent a l'acceptació dels canvis tècnics i d'organització social. En canvi, la vella classe mitjana sol tenir un respecte més gran per la tradició i per les jerarquies existents, i una reticència més elevada davant de les innovacions.

### **La classe treballadora**

Dins de la classe treballadora es distingeixen tres grups: el de la classe treballadora en actiu, 32% del total dels enquestats; una petita capa formada per un grup que pot ser considerat com l'èlite dels treballadors manuals —contramestres i capatassos (3%)—, i un grup molt més nombrós, que aplega sobretot persones pertanyents a llars on el cap de família té més de 55 anys, i que es distingeix per la seva situació més precària econòmicament.

Aquesta divisió entre els treballadors manuals en actiu i els “jubilats” és una clara mostra de l'evolució de la societat de la Regió Metropolitana. El grup més vell dels treballadors manuals és un grup format per persones sense estudis, immigrants en la seva majoria, que van inserir-se en la indústria o la construcció en els anys cinquanta i seixanta i que han viscut en una gran precarietat econòmica. Han tractat d'arrelar en el seu barri, en el seu entorn més immediat, i mantenir certes formes de relació, sovint construïdes en la societat rural d'origen, les quals s'han anat gastant a través de l'evolució de la vida urbana sense poder ser plenament substituïdes per d'altres. Aquest grup social és el que menys es beneficia dels canvis econòmics i tècnics que ha experimentat el conjunt de la societat barcelonina.

### **Diferències i similituds entre les classes**

Les diferències més conegudes entre les classes socials queden confirmades per les dades obtingudes en l'enquesta: diferències en l'accés als recursos econòmics, en l'accés a la propietat, en l'amplitud de les seves cases, en l'equipament domèstic, en la propietat de cotxes; en tots aquests aspectes els recursos de la classe mitjana són molt més abundants que els de la classe treballadora. També



s'observen diferències en altres aspectes importants: en l'accés a l'educació, en l'accés a la informació i en l'hàbit de lectura, en l'accés a la cultura ciutadana, en les formes de lleure, en els tipus de vacances. però aquí ens agradaria, sense menysvalorar aquests, parlar d'altres fenòmens més genèrics que mostren diversitats socials importants.

El primer fenomen que cal destacar, encara que ja l'hem comentat, és l'efecte de l'envelliment: mentre en la classe mitjana la situació de jubilació no sembla conduir a un canvi dràstic de condicions de vida, en la classe treballadora l'envelliment condueix a un empobriment substancial. És possible que aquest canvi es degui a les característiques de l'etapa històrica en què es va formar la vella classe treballadora, però avui no deixa de ser una realitat.

Des del punt de vista de la composició entre catalans i immigrants, hi ha també una diferència notable entre la classe mitjana i la classe treballadora. La classe mitjana es compon en una proporció molt més elevada de persones que han nascut a Catalunya i pertanyen a llars on tots els membres són nascuts a Catalunya, mentre que en la classe treballadora la majoria de les persones han nascut fora de Catalunya o són fills d'immigrants. Això no significa que totes les persones de classe mitjana siguin d'origen català: en ambdós grups

hi ha nadius i immigrants o fills d'immigrants. Però les proporcions són molt diverses a conseqüència de les característiques socials de la immigració que es va produir fa uns trenta anys. Sembla, però, que la tendència marca un canvi de situació: la capa inferior de la classe mitjana, la dels empleats i tècnics mitjans, comprèn més persones d'origen immigrant que la capa superior d'aquesta mateixa classe i més situacions de matrimonis mixtos. No és l'origen immigrant el que condiciona la posició en l'estructura social, sinó la pertinença de classe; però, donada la diferent composició de les classes en termes de migrants i nadius, és previsible que es mantingui encara en les generacions properes una diferència observable sobretot en l'adscripció lingüística.

Hi ha un conjunt de trets que assenyalen diferències de mentalitat entre les dues classes, com per exemple la rapidesa d'adopció de les innovacions: mentre la classe mitjana adopta més ràpidament els nous instruments, com l'ordinador, o els nous serveis, com les targetes de crèdit, la classe treballadora tarda més temps a adoptar aquestes novetats, probablement perquè tarda més a considerar —quan ho són— que són al seu abast. El mateix succeeix en termes d'assegurances: la classe treballadora continua mantenint determinats tipus d'assegurances, com la d'enterrament, mentre que la classe mitjana fa sobretot assegurances de vida, plans de jubilació i de pensions, etc.

Un altre tret a remarcar és el de l'ús de l'espai: mentre la classe mitjana no reconeix límits en l'ús i consum de l'espai i sembla tenir a la seva disposició el conjunt de la Regió —encara que després no utilitzi tot el territori amb la mateixa intensitat—, la classe treballadora viu més confinada en un entorn espacial proper al seu domicili i no sembla reconèixer l'espai més allunyat com a propi en la mateixa mesura amb què ho fa la classe mitjana. Alhora, especialment la nova classe mitjana, mostra una tendència més gran a viatjar i a sortir a l'estranger a les vacances.

També hi ha diferències en el temps dedicat al lleure. La classe mitjana es considera més ocupada i mostra tenir menys temps lliure que la classe treballadora; la llibertat en la disposició del temps, que tradicionalment era un dels signes dels grups benestants, apareix ara com a pròpia de la classe treballadora. Ben mirat, tenir el temps

molt ocupat és avui un signe d'importància social, de capacitat d'intervenció i de participació; el temps de la classe mitjana està ocupat pel treball, especialment en el cas dels propietaris de negocis, però també per unes formes de lleure més complexes, més riques en informació i en participació. Alhora s'observa una menor tendència de la classe treballadora a formar part d'associacions, forma clàssica de participació de la societat civil; si bé algunes formes associatives com la sindicació són sobretot característiques dels treballadors manuals.



En les tendències de vot es marquen algunes diferències prou significatives: no hi ha una correspondència estricta entre pertànyer a una classe i votar un partit, però hi ha tendències més acusades a votar uns partits o uns altres segons la classe social. La classe treballadora vota sobretot pel PSC/PSOE, i la classe mitjana per Convergència i Unió; però en la classe mitjana hi ha una tendència més gran a matisar el vot segons la pertinença a una o altra fracció o capa, mentre que en totes les capes de la classe treballadora es manté d'una manera estable la proporció de persones que voten pel PSC/PSOE.

Hem assenyalat fins aquí un conjunt de diferències globals entre la classe treballadora i la classe mitjana. També hi ha certs aspectes en els quals no es manifesten diferències notables: la grandària de les llars i el tipus de família i d'organització familiar. En aquest sentit, han desaparegut les especificitats de classe, i ha generalitzat la família nuclear; s'ha produït en tots els grups una baixada de la natalitat que situa el nombre de fills entre un i dos, i s'ha produït la incorporació de les dones casades joves al treball productiu en una forma que no sembla estrictament vinculada a les característiques de classe. Hi ha, però, diferències mínimes que no permeten afirmar l'existència de dos models de família, sinó que més aviat mostren, de nou, la diferència de ritmes en la penetració de les innovacions.\*

\* L'article es basa en l'*Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona: condicions de vida i hàbits de la població 1990*, que comprèn 129 municipis amb una mostra representativa de la població de 18 i més anys. El qüestionari de l'enquesta consta de 182 preguntes sobre un conjunt de temes de vida social i familiar de la població.



*Un dels principals problemes de l'avaluació en el canvi educatiu és el perill que la flexibilització en els criteris d'avaluació es tradueixi exclusivament en un rebaixament dels nivells. Per això es proposa un model d'organització basat en l'equip educatiu, el qual té com a finalitat millorar la pràctica quotidiana i adaptar el currículum a les necessitats de l'alumnat.*

## **L'avaluació a la Secundària obligatòria: instrument per a canviar el currículum**

*Maria Masip Utset*

Professora de l'IES Badalona 10  
en el programa Diversitat i escola  
compreensiva de l'ICE-UAB

### **Els principals problemes de l'avaluació en el canvi educatiu**

En una escola selectiva, l'avaluació té la funció social de classificar i seleccionar. No té cap funció pedagògica, ja que no es planteja provocar una reflexió sobre la validesa de les estratègies didàctiques emprades. Podríem dir que no provoca canvis en la programació perquè es parteix de l'implícit que el que es fa ja està bé. "És l'alumnat qui s'ha d'adaptar".

Quan ens plantejem avançar cap a una escola integradora, la funció social de la qual sigui promocionar i ajudar, ens trobem que l'avaluació es converteix en una eina cabdal per aconseguir aquesta finalitat. De fet, el principal problema de l'avaluació és aconseguir convertir-se en una eina d'ajut pedagògic que, alhora, serveixi per provo-



*Quan ens plantejem avançar cap a una escola integradora,  
l'avaluació es converteix en una eina cabdal per aconseguir  
aquesta finalitat.*

car canvis en el currículum, la metodologia i l'organització del centre per tal d'adequar-se a les necessitats de l'alumnat.

Però són molts els entrebancs que trobem quan volem portar a terme aquests dos objectius, ja que topem amb problemes derivats de la mateixa cultura docent i d'altres que són fruit de determinats tòpics.

Un problema que xoca amb la nostra cultura docent és el d'admetre que en els nostres criteris d'avaluació cal introduir un cert grau de subjectivitat. Estem assumint que cal flexibilitzar els criteris d'avaluació, si el que es vol és mesurar el progrés en l'aprenentatge, acceptant que els diversos punts de partida dels nois i les noies donaran lloc a diferents processos i, fins i tot, a diferents resultats. Però sovint, quan parlem de mesurar el progrés i no valorar tothom amb els mateixos paràmetres, la traducció que se'n fa és que, amb el canvi educatiu, baixaran els nivells.

Tanmateix, és evident que aquest enfocament de l'avaluació no es pot plantejar al marge d'una sèrie de canvis globals —organitzatius, curriculars, metodològics— que situïn l'alumne en el centre d'atenció de tot el sistema i que es plantegi com a objectiu anar adequant el currículum a les necessitats de l'alumnat. Així doncs, el dilema plantejat és com fer un ensenyament per a tothom, en què l'avaluació sigui una eina d'ajut pedagògic i de promoció educativa, que mantingui i potenciï un augment de la qualitat.

Tot i entenant que en l'avaluació hi ha un

moment clau, que correspon a l'avaluació sumativa, en el qual s'emet un judici sobre el procés d'aprenentatge realitzat, en aquest article em centraré en l'avaluació formativa i intentaré fer resaltar la idea de procés, contraposada al caràcter puntual que té l'avaluació sumativa.

Per aquesta raó, parlaré dels aspectes organitzatius que cal plantejar-se i de les qüestions que cal abordar per tal d'aconseguir que l'avaluació contínua, és a dir, el seguiment constant de l'alumnat, es converteixi en eina d'avenç pedagògic i en instrument per millorar la qualitat educativa.

Anem per passos: Primer parlaré del model organitzatiu i després de les seves funcions.

### **L'organització d'un centre de Secundària**

En els nostres centres, hi ha una estructura organitzativa que està cosolidada: els seminaris i/o departaments. És el que s'anomena *organització vertical*. Quan aquesta estructura funciona, es garanteix una programació coherent per matèries des dels cicles o cursos més inferiors fins als més superiors.

Malgrat la importància que adquireix aquest àmbit de treball, el cert és que no disposem d'estructures que permetin posar a prova la validesa d'allò que s'ha programat, en contrastar-ho amb les respostes donades pels nois d'un determinat grup.

Per aquesta raó es fa necessari crear una

56 **Aplicant la Reforma**

nova estructura organitzativa que complementi el treball que es fa als seminaris i/o departaments, en permetre plantejar un treball permanent de seguiment de l'alumnat, en virtut del qual es detectin els ajustaments que caldrà anar introduint, tant en les programacions com en la metodologia, per tal d'adequar el currículum a les seves necessitats. Per això cal trobar maneres estables d'organització que ho possibilitin.

M'estic referint a l'*organització horitzontal*. És a dir, a la necessitat d'organitzar els centres creant equips educatius estables que puguin referenciar la seva tasca en uns mateixos grups d'alumnes. Efectivament, els equips educatius són una bona eina per aconseguir allò que anunciava al principi: que l'avaluació es converteixi en una eina permanent d'ajustament del currículum a les necessitats de l'alumnat, ja que, en permetre compartir periòdicament el seguiment de l'alumnat entre el professorat de les diferents matèries, s'aconsegueix una visió més global dels diferents nois i noies i, alhora, es potencia que la lògica dels objectius generals de cicle o etapa primi sobre la dels objectius terminals de la matèria.

**Les funcions de l'equip educatiu**

Què cal garantir per crear un equip educatiu? Bàsicament que el professorat que intervé en uns mateixos grups d'alumnes d'un nivell o cicle (posem, per exemple, tres grups de tercer d'ESO) sigui el mateix i tingui garantit un espai estable de coordinació.

L'objectiu d'aquests equips és doble: d'una banda, coordinar la seva actuació fent un plantejament coherent de tots els continguts que són comuns a diferents matèries (bàsicament procedimentals i actitudinals), però, en especial, i en el que fa referència a l'avaluació, ha de permetre fer un seguiment de l'alumnat periòdic i compartit entre tot el professorat.

Quins avantatges té el seguiment compartit? En els centres on hem endegat experiències de doble coordinació—la vertical i l'horitzontal— els equips educatius són un instrument per conèixer i compartir les múltiples facetes, de caràcter socioeconòmic, cultural i personal, que influeixen en l'aprenentatge del nostre alumnat, i són el marc idoni per fer propostes que ajudin a adequar-s'hi.

Sense pretendre fer plantejaments deterministes, és evident que la possibilitat de disposar i compartir ben aviat informacions àmplies i diverses sobre l'alumnat es converteix en una eina potent en mans d'un equip de professionals que pot fer conjuntament un diagnòstic de les diferents situacions individuals observades i un pronòstic de cada grup.

Vegem, en el quadre adjunt, quins aspectes de l'alumnat són objecte d'observació i de seguiment.

No és la intenció d'aquest article fer un plantejament exhaustiu i detallat dels aspectes tècnics i organitzatius que són al darrera d'aquest plantejament. Només vull remarcar que, en compartir informacions relatives,

*Els equips educatius són un instrument per conèixer i compartir les múltiples facetes, de caràcter sòcio-econòmic, cultural i personal, que influeixen en l'aprenentatge del nostre alumnat.*

tant al punt de partida com als diversos elements que influeixen en el procés d'aprenentatge de cadascun dels alumnes, l'equip educatiu pot tenir una visió més global de cada individu i defugir els plantejaments parcials i estrictament acadèmics que pro-

porciona la visió de l'alumnat només des de l'òptica de la matèria.

El principal repte rau en la capacitat de combinar el seguiment personalitzat amb la capacitat de generalitzar sobre els

### Observacions compartides per tot l'equip docent<sup>1</sup>

Objecte del seguiment	Àmbits a qui correspon
<b>CONTEXT FAMILIAR I SÒCIO-CULTURAL</b> -Situació familiar sòcio-cultural -Itinerari escolar -Expectatives familiars -Valoració de l'aprenentatge -Autoestima -Motivacions i interessos .Laborals .Culturals .Acadèmics -Visió del món	-Tutor o tutora de seguiment
<b>CONTEXT PERSONAL</b> -Capacitats: .Lògic-verbals .Relacionals .Expressives i sensorials .D'autonomia personal .Psicomotrius	-Equip educatiu (Tot el professorat des de cadascuna de les matèries)
<b>ESTIL D'APRENDRE</b> -Hàbits de treball -Valors i actituds -Estil de treball .Resposta als diferents mètodes .Domini diferents llenguatges -Ritmes d'aprenentatge .Lent .Ràpid .Segons duració de la seqüència -Motivació-	-Equip educatiu (Tot el professorat des de cadascuna de les matèries)
<b>RELACIONS PERSONALS</b> -Relació grupal -Relació interpersonal -Manera d'afrontar els conflictes -Grau d'identificació amb el PEC -Participació institucional	-Equip educatiu (Tot el professorat des de cadascuna de les matèries) -Tutor o tutora de seguiment

1. EQUIP ICE DE DIVERSITAT: *Projecte global d'atenció a la diversitat, a través de l'equip docent*. Presentat a les II Jornades sobre educació en la diversitat i escola democràtica, ICE-UAB.

58 **Aplicant la Reforma**

problemes comuns a l'alumnat i de buscar solucions globals. Tanmateix, no s'ha de renunciar a dedicar espais de trobada a parlar de cada alumne, ja que, en molts casos, pel sol fet de compartir entre el professorat informació àmplia i diversa sobre diferents aspectes de la seva personalitat i del seu entorn, es pot aconseguir matisar o modificar radicalment les actituds i valoracions del professorat. De fet, les experiències més satisfactòries s'han produït en aquest terreny.

Per acabar, una referència a algunes accions endegades com a resultat d'aquest seguiment en alguns centre en què s'ha implantat.<sup>2</sup>

Les dades obtingudes a l'anàlisi del context sòcio-cultural han servit no només per tenir una visió menys estereotipada de cada alumne, fet que és cabdal per a l'avaluació, sinó també per empendre un seguit d'accions que pretenen ajudar a compensar les mancances observades a l'entorn sòcio-cultural de l'alumnat. Per exemple, han servit per detectar aspectes que caldria introduir com a continguts curriculars en els crèdits comuns o per tenir-los en compte en el disseny global dels crèdits variables del centre: combatre el sexisme; promoure la sensibilització per qüestions estètiques i de socialització; introduir elements professionalitzadors i de formació laboral; potenciar el coneixement de l'actualitat; orientar la tria de futurs estudis; promoure

actituds solidàries i de respecte per l'home i per l'entorn ecològic...

De les dades obtingudes a l'anàlisi de les capacitats de l'alumnat, a part de generar una filosofia de centre que pretén ressaltar i aprofitar les capacitats de cada alumne en camps no estrictament acadèmics —i això fer-ho com a element d'integració—, l'equip educatiu ha portat a terme un treball coordinat en totes les matèries per desenvolupar les capacitats de tipus lògic-verbal, ja que les hem considerat un requisit indispensable per progressar en qualsevol aprenentatge. Així doncs, durant el curs 1992-93, després de detectar enormes mancances en els camps de la comprensió i de l'expressió oral i escrita, s'ha portat a terme una tasca de coordinació curricular per part de tot el professorat per tal de treballar conjuntament aquests procediments.

Quant a les dades referents a l'estil d'aprendre, s'han pres decisions sobre els hàbits i actituds que cal potenciar en funció de les dinàmiques d'aula observades; sobre la duració de les seqüències d'aprenentatge, per tal de fer-les més accessibles a tot l'alumnat; sobre els recursos a emprar, per evitar que s'adrecin només a l'alumnat amb bon domini de la lectura; sobre la necessitat d'utilitzar mètodes més o menys guiats, segons que l'alumnat requereixi més o menys ajut...

Finalment, pel que fa referència a les relacions interpersonals i de socialització escolar, cal esmentar la introducció del treball en grup per tal de potenciar

2. Les dades són bàsicament de l'I.E.S. Badalona 10.

l'aprenentatge cooperatiu; la introducció d'una filosofia del contracte, basada en el diàleg i el pacte com a manera habitual de relació entre professorat i alumnat; la programació d'activitats d'acolliment i de coneixement inicial; un pla d'acció per evitar el conflicte que genera l'arribada en qualsevol centre d'alumnes nous (les anomenades "quintades"); les activitats de convivència fora del marc escolar...

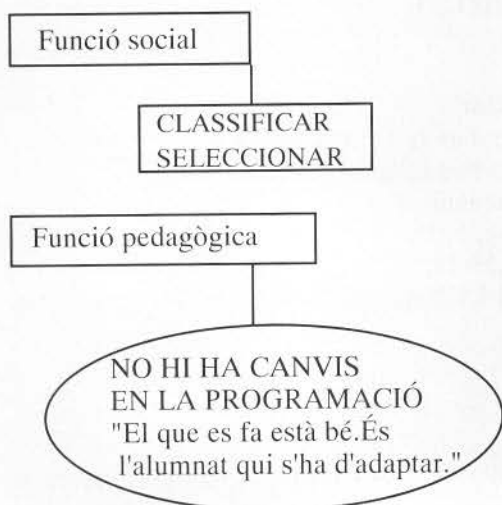
De tots aquests exemples es dedueix la voluntat de modificar el currículum com a resultat de fer un seguiment de l'alumnat compartit. Així doncs, aquesta dinàmica col·lectiva d'observació i reflexió, a partir de la qual s'han de generar propostes que assumeixi tot l'equip docent, constitueix el marc idoni per propiciar el canvi educatiu. L'equip educatiu és un element dinamit-

zador i converteix l'acció educativa en *investigació en l'acció*, a partir de la qual es pot promoure el canvi de model didàctic.

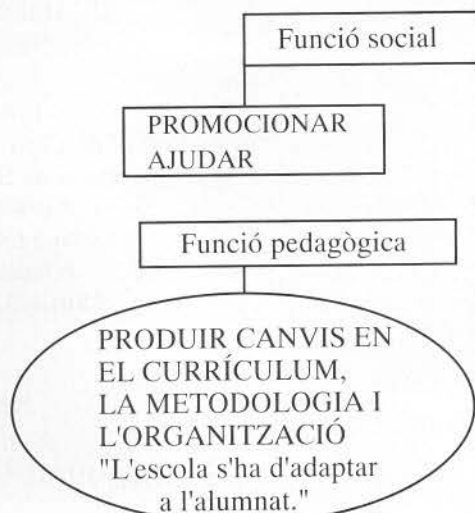
Cal destacar que, amb aquest plantejament, l'equip educatiu ha fet del seguiment de l'alumnat el principal recurs d'atenció a la diversitat i, alhora, s'ha propiciat que l'acció tutorial deixi d'ésser assumida només per un professor o professora de manera aïllada i passi a ser compartida per tot l'equip educatiu. En definitiva, a través del seguiment periòdic de l'alumnat s'ha procurat fer de l'avaluació formativa un instrument per adaptar el currículum a un alumnat divers que necessita que es tinguin en consideració, de manera global, els múltiples aspectes que configuren la personalitat humana.

### FUNCIONS DE L'AVALUACIÓ

#### ESCOLA SELECTIVA



#### ESCOLA INTEGRADORA



# PROGRAMA D'ACTIVITATS ESCOLARS PER AL CONEIXEMENT DE LA CIUTAT

CONSELL DE COORDINACIÓ PEDAGÒGICA



## L'oferta Educativa d'una Ciutat

**Informació:**

Servei de Coneixement de la Ciutat

Direcció de Serveis Pedagògics

Àrea d'Educació

Plaça Espanya, 5, 1r.

telèfon 402.35.28

08014 BARCELONA

Ajuntament  de Barcelona

*L'article explica l'estudi fet per l'autora sobre l'escolarització d'alumnes magribins a l'escola Font de l'Alba de Terrassa. N'exposa les motivacions, objectius, metodologia de treball i conclusions més significatives, les quals poden ser d'utilitat a altres ensenyants que es troben amb la diversitat cultural dins l'aula.*

## **Escolarització d'alumnes magribins (llengua i cultura)**

Estudi fet a l'escola Font de l'Alba de Terrassa

*M. Jesús Delgado*

Aquest és el títol d'un projecte de treball dut a terme durant el curs 1991-92, mitjançant una "llicència d'estudis" atorgada pel Departament d'Ensenyament. Per a la seva realització he estat assessorada pel Dr. Miquel Siguan.

Voldria explicar aquí les motivacions, esquema de treball i conclusions més significatives a què he arribat, ja que penso que poden ésser d'utililitat a d'altres ensenyants interessats pel tema del tractament de la "diversitat cultural" dins l'aula.

### **Plantejament**

El punt de partida no és un altre que la constatació d'un grup d'alumnat cada cop més nombrós a les escoles públiques de Catalunya: els alumnes d'origen estranger,

## 62 Educació pluricultural

entre els quals dominen clarament sobre els altres els d'origen magribí.

Per situar amb xifres la seva significació, cal dir que segons dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament, dels 5.610 alumnes estrangers matriculats el curs 1991-92 a les escoles públiques de Catalunya, 2.556 són provinents del Magrib; primordialment del Marroc, primer país quan a nombre d'alumnes estrangers. Aquestes xifres no fan més que posar en relleu la conveniència de trobar eines i recursos que realment facilitin a mestres i alumnes els aprenentatges escolars i l'acostament entre diferents cultures.

Dins aquest context, hi té un paper primordial la "llengua", vehicle bàsic de comunicació. Com es connecta, com aprèn, com se sent un alumne que no coneix la llengua base de l'escola i com el mestre aborda aquesta nova situació?

M'interessaria destacar els punts fonamentals que, com a ensenyant, em preocupen i em vaig plantejar analitzar amb aquest estudi:

A. Socialització i interrelació entre dues cultures.

B. Aprenentatges escolars en llengua catalana (alumnes que tenen com a llengua materna l'àrab i que dominen o no el castellà).

Arran d'aquestes consideracions vaig plantejar-me un projecte de treball emi-

nentment pràctic, basat en l'observació directa i sistemàtica en un centre que comptés amb un nombre significatiu d'alumnes d'origen magribí; a fi d'analitzar la seva realitat i intentar extreure'n una sèrie de conclusions que poguessin ajudar a la reflexió i a la recerca de recursos adients.

El centre escollit va ser una escola de Terrassa, Font de l'Alba, que reunia una matrícula de 44 alumnes d'origen magribí, cosa que representava un 13% del total de l'alumnat. Amb aquest nombre, les situacions dels nens es preveïen prou diversificades com per fer un estudi de diferents casos significatius. D'acord amb el projecte, l'equip directiu va facilitar tota la informació necessària. És de remarcar la seva col·laboració com també la dels mestres i d'altres persones que amb la seva tasca incidien en la vida de l'escola. Gràcies a tots pel seu ajut, sense el qual no hagués pogut dur a terme aquest estudi.

### Objectius

Els *objectius marc* eren diversos i comprenien àrees de treball diferenciades. Intentaven delimitar i analitzar:

- Com viu l'alumne magribí aquest procés i de quina manera s'interrelaciona el món escolar i la pròpia realitat cultural i familiar on viu.
- Els recursos que utilitza l'escola i el mestre i com l'alumne els va integrant per assolir els coneixements escolars; valoració del grau de domini de la llengua i de l'ús que en fa.



*Hem de prendre consciència de "tots els elements diversos"  
que tenim a les nostres aules i actuar comptant amb ells,  
però sense marcar-los.*

Per arribar a aquesta delimitació hi ha d'altres *objectius col·laterals*:

- Coneixement dels trets fonamentals de la cultura magribina, per tal d'entendre millor la problemàtica dels alumnes.
- Definició de l'àmbit socio-econòmic-cultural de les famílies àrabs i del seu entorn; és a dir: ciutat (Terrassa), barri (Can Tussell).
- Definició de l'àmbit escolar on "s'integren"; és a dir l'escola Font de l'Alba.

De la interrelació de tots els apartats es treuen unes conclusions, *l'objectiu final*.

### **Metodologia de treball**

A. *Recull d'informació* i posterior elaboració, referent a la ciutat —Terrassa—, al barri —Can Tussell— i a l'escola.

Els recursos emprats han estat diversos; des de la consulta dels arxius del centre o del cens a l'elaboració de qüestionaris i entrevistes a les persones dels organismes socials del barri, així com als mestres i persones que, a més a més, tenien incidència en la vida del centre per tal de delimitar els diferents aspectes que calia analitzar.

Sobre les informacions recollides, referents al *col·lectiu magribí*, crec escaient destacar alguns aspectes:

- Gran part de les famílies magribines estan instal·lades en el barri des de la seva construcció. Hi ha bastants pares

que treballen d'escombriaires des de fa anys i de mica en mica han anat portant la família.

- La majoria dels pares tenen en compte els criteris dels mestres, encara que mai no intervenen en actes col·lectius del centre. Motiven favorablement els fills envers l'escola; malgrat que els poden ajudar poc, per desconeixement de la llengua de l'escola i per un nivell cultural baix. No totes les mares dominen el castellà i la majoria no comprèn el català.
- Dels 44 alumnes d'origen magribí, 35 han nascut a Terrassa i només 9 al Marroc. 7 són d'incorporació tardana (després de 1r. d'EGB), la resta assisteix a l'escola des de parvulari, on segueix, per tant, el Programa d'immersió.
- Tots fan servir la llengua àrab a casa seva i el castellà com a llengua vehicular dins el barri i l'escola, fins i tot entre ells mateixos.
- Dins el barri i l'escola no es detecten actituds de "rebuig" cap a la població magribina. S'ha de tenir en compte la conformació tan diversa del barri: població jove, de nivell cultural baix, inestable, amb un nombre rellevant d'immigrants, amb una conformació cultural molt diversificada (hi destaquen els magribins, els gitanos, els sud-americans i de diferents llocs de l'Estat Espanyol, sobretot Andalusia); a més, hi ha un nombre significatiu de persones sense feina i en situacions que comporten una certa "marginació" social.

64 Educació pluricultural

B. *Observació sistemàtica a aules concretes* (reunien un nombre significatiu d'alumnes d'origen magribí i seguien el "Programa d'Immersion de la llengua catalana"). Les fases del treball han estat les següents:

- Elaboració d'una pauta d'observació (element fonamental i bàsic per extreure les conclusions), referida a:
  - Grup-classe.
  - Alumne (d'origen magribí).
- Recull i anotació sistemàtica (en fulls de registre elaborats) dels aspectes "observats" a les aules:
  - Estratègies del professor.
  - Materials i recursos.
  - Llengua catalana: actitud, ús i competència lingüística.
  - Interaccions dins l'aula.
  - Manifestacions interculturals.

Faig un total de 55 sessions d'observació (enregistrades), en aules dels nivells de P-3/P-4/1r. EGB i 4t. EGB i el seguiment de 18 alumnes d'origen magribí, amb un total de 158 observacions dintre un període comprès entre novembre de 1992 i abril de 1993.

- Buidatge de les observacions enregistrades.
- Confrontació-comentari dels resultats amb cada mestre tutor.
- Extracció de conclusions.

**Conclusions directes més significatives**

Cal remarcar que les conclusions no po-

den deslligar-se de la situació concreta i puntual a què es refereixen (una escola: Font de l'Alba, en un barri amb unes característiques molt específiques: Can Tussell). No es poden generalitzar. Seria interessant fer estudis semblants en d'altres centres amb la idea de contrastar diferents situacions reals i poder, amb un camp més ampli, extreure conclusions més generalitzades, les quals farien més ric i útil aquest treball. Donada la naturalesa d'aquest escrit, em limitaré a destacar solament les *conclusions més bàsiques* (resultants de la contrastació entre els apartats A i B de la metodologia de treball), referides al *col.lectiu d'alumnes magribins*.

1. *Els alumnes magribins* no fan cap mena d'actuació externa que posi en relleu la seva cultura, tret dels menjars. Pràcticament mai no intervenen espontàniament per explicar alguna cosa relacionada amb la seva cultura; ni tan sols quan es parla d'un tema proper. Aparentment, estan ben integrats i segueixen sense cap conflicte les festes i activitats culturals del centre, les quals integren com una altra tasca més i hi participen activament.

Es relacionen amb tots els companys, però és cert que tendeixen a relacionar-se més entre ells mateixos. En general, són ben acceptats pels altres companys. Els mestres només han detectat algun insult en un moment molt precís (situació aquesta que es dona amb qualsevol alumne).

Els que són realment conflictius són casos puntuals (tres alumnes d'incorporació tardana en cursos de cicle mitjà que domi-

*És important que sentin que no han d'ignorar  
la seva cultura i que participin en la vida de l'escola assumint certs valors  
de la societat en què viuen.*

65

nen precàriament el castellà oral i tenen nocions molt elementals del català i que no dominen en absolut la llengua escrita, fet que impedeix que seguixin les activitats pròpies del nivell). El centre no disposa de prou recursos humans i materials per al seu tractament.

Respecte a l'ús de la llengua, una dada a remarcar seria que un nombre rellevant dels que segueixen la immersió fan un ús més intens dels enunciats de la classe que, comparativament, els altres alumnes (castellanolparlants). La seva competència lingüística (en català), si han seguit el Programa d'immersió, és similar a la dels altres; hi ha casos que superen la mitjana del grup.

2. *Els mestres* no fan cap mena d'actuació específica respecte a ells, però tenen en compte algunes actituds, com disculpar les absències (per una festa, per exemple, de la seva cultura). Se'ls considera uns "alumnes més" dins la diversitat d'alumnat del centre (13% magribins, 9% gitanos, 11% d'altres Comunitats Autònomes, la resta fills d'immigrants d'origen divers).

Un punt que sembla escaient remarcar respecte a les *interaccions interculturals*, ja que em sembla un aspecte dinamitzador i positiu, és l'organització d'unes Jornades Interculturals per part del centre.

Aquestes Jornades són reflex d'un debat entre els membres del claustre que va ser plantejat pel mestre de compensatòria i jo mateixa. Van intervenir en l'organització tots els mestres i persones que treballaven el tema i les vam considerar un èxit en

molts sentits, sobretot en el de la participació de totes les persones del centre i en l'intercanvi cultural real que va significar per als alumnes magribins i els altres. Tot-hom ho va viure d'una manera més enriquidora.

Cal especificar que no van ser plantejades com un intercanvi de valors culturals (cultura dominant/àrab), sinó que es van tractar diferents països i cultures, allunyades, algunes, de la realitat escolar. Van representar una "conscienciació de l'existència de diferents valors culturals".\*

### **Les conclusions més remarcables**

Amb tota la informació recollida en aquest estudi i tenint en compte les vivències de les anteriors jornades, les conclusions més destacables respecte a aquest punt serien:

A. Potser, el que hem de fer és buscar "l'equilibri" entre "ignorar" els seus orígens i "remarcar-los" sempre. Simplement, hem de prendre consciència de "tots els elements diversos" que tenim a les nostres aules i actuar comptant amb ells, però sense marcar-los.

B. És important que sentin que no han d'ignorar la seva cultura i que, alhora, participin activament i obertament en la vida de l'escola assumint certs valors de la societat en què viuen. El repte per a ells és

\* Sobre aquestes Jornades s'ha donat informació a la revista "Cuadernos de Pedagogia", núm. 210 (gener 1993), a l'article *Una propuesta intercultural*.

## 66 Educació pluricultural

l'equilibri personal entre dues opcions de vida, i l'escola els podria ajudar a aconseguir-lo.

C. No podem oblidar, tampoc, els valors de respecte a les altres cultures que s'han d'anar creant entre tots els alumnes del centre. L'existència de tants elements diversos dins les aules pot facilitar i enriquir aquesta tasca.

D. Els mestres haurien de conèixer els trets bàsics de la cultura dels seus alumnes per tal de comprendre millor la seva problemàtica; encara que això no comporti una "actuació directa" per part seva, però sí la consecució dels objectius anteriors.

Altres punts importants a considerar serien:

E. En els casos realment problemàtics per manca de domini de la llengua de l'escola, em sembla necessària una "actuació directa i intensiva" que hauria d'assegurar una competència lingüística i comunicativa bàsica en la llengua de la classe, en un temps relativament curt; és a dir, un reforç lingüístic intensiu, que pot estar a càrrec d'un mestre de suport, però millor encara del mestre-tutor.

El plantejament d'aquest reforç seria tema per a un altre article; aquí em limito a apuntar la seva necessitat, en funció, és clar, d'uns paràmetres específics d'aprenentatge del català per estrangers.

F. Un altre recurs realment necessari és la creació de materials adients i específics

per a l'ensenyament de la llengua escrita als alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu, adequant els formats a l'edat dels alumnes.

G. Em sembla una dada rellevant el fet que, tret dels casos puntuals ja anomenats, es poden assenyalar com a positius els resultats escolars globals d'un nombre significatiu d'alumnes magribins d'aquest centre segons es desprèn dels resultats acadèmics. Aquest és un aspecte "positiu" respecte a la seva escolarització.

És realment difícil intentar condensar en uns paràgrafs la feina feta durant tot un curs escolar. Si algú té interès en el treball en si, on estan ben desglossades totes les conclusions, pot consultar-lo en la base de dades del Departament.

El que sí voldria amb aquest escrit és transmetre confiança als mestres respecte al tractament d'aquests alumnes. Existeix una problemàtica específica que els envolta, però també hem de buscar els "aspectes positius" i el que cal, evidentment, és prendre consciència que els "problemes" no se solucionen solament amb la "bona voluntat dels mestres". Cal crear una infraestructura de mitjans que "ajudin realment" mestres i alumnes i que afavoreixin l'establiment d'uns paràmetres homogenis en el tractament lingüístic i cultural dels estrangers.



# PERSPECTIVA ESCOLAR

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01  
Fax 415 36 80 • 08008 Barcelona  
RSBBS 415 67 79

---

## Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) per a l'any 1993  
Import: 5.200,- ptes. Preu exemplar: 625 ptes.- (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

---

## Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cognoms i nom del titular

Banc o Caixa	Domicili agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

**Firma del titular**

(Envieu-nos el full sencer)

*L'article analitza de quina manera s'està portant a terme la incorporació d'especialistes d'Educació física a les escoles i els inconvenients amb què topa l'actual implantació. Per acabar, avança alguns aspectes que el Departament hauria de tenir en compte per garantir plenament la incorporació de l'Educació física al currículum de primària.*

## **Reflexions sobre la implantació de l'Educació física a l'Escola Pública de Catalunya i el paper de l'especialista**

*Jaume Bantulà i Janot*

Coordinador del Col·lectiu de Professorat d'Educació Física de Primària (CPEF) de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Si fins ara l'educació física anava a remolc de la bona voluntat i disponibilitat dels tutors o d'algun mestre format en els postgraus, que combinava l'ensenyament de diverses matèries, o bé d'algun monitor contractat per les associacions de pares o els ajuntaments, el fet que des del passat curs escolar algunes escoles disposen d'especialista és sens dubte un pas important.

En el curs 1992-93, el Departament d'Ensenyament va crear 129 places i destinà un total de 516 mestres a exercir la tasca d'especialista, dels quals 95 foren interins o substituïts. En el present curs pretenia proveir, mitjançant el concurs general de trasllat, 130 places, algunes de les quals no havien estat ocupades el darrer any. Es desconeixia, però, per manca de xifres, el nombre de total de professors que impar-

70 La mestra i el mestre

teixen enguany l'educació física, la qual cosa fa difícil saber si s'ha produït o no un notable increment.

Si a Catalunya hi ha més de 1.600 escoles públiques, val a dir que, en el darrer curs escolar, se n'arribaren a cobrir aproximadament un terç, i si la plantilla de professorat de primària era prop de 26.000 persones, els especialistes representaven quasi bé un 2% del total del professorat.

En quin curs escolar, però, totes les escoles públiques de Catalunya disposaran dels especialistes necessaris en funció del nombre d'unitats de cada centre? Quedarà resolta la situació quan es compleixin els terminis fixats per implantar la Reforma educativa?

Plantejades aquestes qüestions, de les quals es desconeix la resposta, preocupa sobretot analitzar de quina manera s'està portant a terme la incorporació d'especialistes.

En primer lloc, cal assenyalar que la política educativa del Departament no ha estat, sens dubte a causa de la manca de recursos econòmics, la d'incrementar les plantilles dels centres, sinó la de reconvertir-les. És a dir, crear una plaça en un centre significa suprimir-ne alguna altra. Tants caps, tants barrets. No s'incrementen els caps, es canvien els barrets. És un primer obstacle a superar.

Hi ha fets, però, als quals s'hauria de cercar solució, que no passen tant per l'increment dels recursos econòmics, com

per l'optimització al màxim dels recursos humans disponibles. Només en aquesta línia es crearà la possibilitat d'impulsar definitivament l'educació física, de deslliurar-la del qualificatiu de "maria", en una paraula, de dignificar-la.

Per garantir-ne l'èxit, és essencial controlar-ne de manera minuciosa l'evolució i corregir-ne, a mesura que s'avança, les deficiències. Només així es traduirà quantitativament i qualitativament en una millora progressiva.

L'actual implantació ha ensopegat fins avui amb diversos inconvenients. Per exemple, el mestre destinat a un centre com a especialista es troba, en alguns casos, amb un claustre o un equip directiu poc sensibilitzat amb la temàtica i és resituat a altres tasques docents de manera total o parcial, perquè són altres mestres o monitors contractats els que s'encarreguen de l'educació física, o bé perquè no hi ha cap interès que aquesta es faci, comptant o no amb el seu vist-i-plau, ja que es dona el cas de persones que, malgrat haver sol·licitat destinació com a especialistes, fan mans i mànigues per defugir de les seves obligacions.

També cal assenyalar que hi ha algunes places que no poden figurar al concurs general de trasllats pel fet que són ocupades per professorat mal adscrit, sense cap tipus de titulació, malgrat que, en realitat, l'adscripció sigui solament formal i no signifiqui necessàriament que en el centre s'imparteixi l'assignatura.

No és lògic tampoc que, sota un mateix



*En quin curs escolar  
totes les escoles públiques de Catalunya disposaran  
dels especialistes necessaris?*

71

sistema educatiu, hi hagi especialistes cobrint totes les seves hores de docència amb alumnes, mentre d'altres disposen d'hores sense alumnes. No és coherent que uns imparteixin exclusivament l'educació física mentre d'altres han d'impartir dues o més matèries. No té sentit que alguns hagin de passar per tots els nivells educatius, fins i tot parvulari, mentre d'altres ho fan en un nombre delimitat de grups. És irracional que malgrat que l'horari a complir en cada nivell de primària i d'EGB estigui regulat, l'experiència demostrï que són molt poques les escoles que compleixen amb la normativa, generalment en perjudici de l'educació física, és a dir del desenvolupament motor de l'alumnat. No té cap fonament pedagògic que la situació de l'especialitat, i de retruc de la matèria, sigui diferent en funció de si aquest porta uns quants anys en una mateixa escola o bé acaba d'incorporar-s'hi. En aquest darrer cas sorgeixen moltes més dificultats i la situació professional de l'especialista és pitjor quant a nombre d'hores, nivells a impartir, horaris, etc... En resum, es pot dir que cada escola és com un regne de taifes...

Manca un marc comú d'actuació, encara que, lògicament, s'hagi de respectar l'autonomia i les peculiaritats de cada centre. L'absència de criteris reguladors en el perfil de l'especialista presenta pocs avantatges i, en canvi, ocasiona força situacions conflictives en la tasca educativa.

Seria bo que el Departament, en la normativa que elabora anyalment per donar instruccions sobre el funcionament dels centres escolars, especifiqués i detallés de

manera concreta un conjunt de normes per tal d'unificar criteris, de la mateixa manera que es fa en el cas del professorat especialista de català, d'educació especial o de música, per esmentar uns exemples. L'educació física, per què no? Així, i amb el suport de la inspecció, es podria avançar amb més coherència.

Quins aspectes haurien, però, de tenir-se presents per fixar la normativa?

És essencial considerar l'especialista com a responsable de la situació de l'educació física a l'escola. Això passa per encarregar-se d'elaborar les propostes d'horari; responsabilitzar-se del material esportiu i tenir-ne cura; vetllar pel manteniment de les instal·lacions; coordinar i assessorar en totes aquelles qüestions curriculars relacionades amb la seva especialitat (programacions, assistència a les altres persones que contribueixen a impartir la matèria, perquè és evident que un sol especialista no pot abastar tota l'educació infantil, l'educació primària i l'EGB si es compleix el total d'hores lectives establertes dins de l'àrea per a cada cicle)...

Aquest paper de coordinador s'ha d'estendre igualment a les activitats extraescolars que puguin fer en el centre, que no poden constituir, com malauradament massa cops succeeix, un món a part i desvinculat de la pràctica educativa. És evident que aquesta tasca origina una reducció important quant al total d'hores lectives amb alumnes. Aquesta necessitat d'establir un mínim i/o un màxim d'hores de docència es fa palesa també si es considera que un nombre massa

72 La mestra i el mestre

elevat de grups d'alumnes dificulta la tasca pedagògica pel que respecta al temps de preparació, execució i avaluació dels programes. Moltes vegades aquesta reducció no s'entén en aquesta línia, i s'acostuma a encomanar a l'especialista —de fet la normativa actual ho permet— la docència en altres àrees, la tutoria d'algun grup d'alumnes o bé d'altres tasques pròpies de la seva condició de mestre.

Aquest problema rau en el fet de voler veure el mestre especialista com a mestre generalista. Aleshores, però, quin sentit tenen els especialistes, si no és impartir precisament una determinada especialitat? Només en comptats casos, en els quals l'educació física quedi plenament i satisfactòriament coberta, podria pensar-se que exercís altres tasques docents.

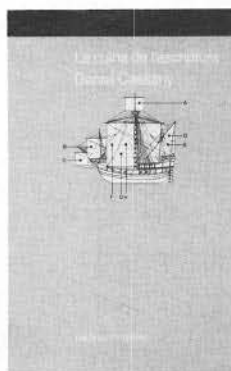
Podria ser més profitós dedicar la reducció lectiva, a més dels aspectes suaresmentats, per un costat, a la pràctica d'activitats físiques complementàries que no poden habitualment fer-se dins de l'escola (activitats aquàtiques o a la natura, i tots aquells esports general que requereixen instal·lacions molt específiques: beisbol, rugbi, patinatge, esgrima, atletisme,...) i, per l'altre, a la formació permanent. L'especialista té necessitat d'intercanviar experiències, revisar criteris d'avaluació, analitzar metodologies, contrastar segons i tercers nivell de concreció, etc... i quasi sempre, per tirar endavant aquest treball, es troba a l'escola amb un suport educatiu insuficient (coneixement poc profund de l'àrea d'educació física per part de la resta de l'equip de mestres, escassetat de mate-

rials curriculars elaborats,...). Seria, doncs, convenient fixar un mateix dia perquè els diferents especialistes, d'una determinada localitat o zona educativa, poguessin reunir-se en un seminari de treball. Aquestes trobades haurien de servir també per facilitar una formació adequada en tots aquells aspectes on es trobessin més deficiències.

En darrer lloc, vull remarcar que és imprescindible que a tota escola on s'envii un especialista (encara amb més raó si es tracta d'un de definitiu), aquest ha de disposar d'uns mínims per poder fer la seva tasca. Aquests mínims passen per la revisió i/o adequació de les instal·lacions esportives (pistes, sala de motricitat, gimnàs, vestidors, sala de material, etc...) i per proveir el centre anualment d'una dotació econòmica específica que pugui destinar-se a l'adquisició i reposició del material esportiu.

Són les eines fonamentals sense les quals una feina no pot ser ben feta. Hi ha moltes escoles que no tenen unes instal·lacions en condicions i que no disposen ni de material ni de la possibilitat d'obtenir-lo. Cal esmerçar més mitjans econòmics per solucionar-ho, perquè de poc servirà que totes les escoles públiques de Catalunya tinguin especialistes d'educació física, si els centres són mancats dels recursos materials suficients per impartir la matèria.

En definitiva, es tracta de garantir plenament la incorporació de l'educació física en el currículum de primària. Per estar en condicions d'igualtat cal, però, mirar-la i, sobretot, posar fil a l'agulla.



## Novetats bibliogràfiques

### Un dinar ben nutritiu

*Jaume Cela*

Daniel Cassany és l'autor del llibre *Descriure escriure* on fa un repàs molt interessant del que suposa posar-se davant d'un full blanc per omplir-lo amb tot allò que ens passa pel cap. Aquesta obra, publicada a l'editorial Empúries l'any 1987, està plena de suggeriments per millorar la nostra escriptura i el treball que fem a les classes per aconseguir que els nens i les nenes, que les noies i els nois millorin la seva competència en aquest difícil terreny, alhora que la millorem nosaltres.

La mateixa editorial ha publicat *La cuina de l'escriptura*.\* Daniel C. s'ha col·locat la gorra i el davantal de cuiner per oferir-nos un manual de redacció. Al pri-

mer llibre que hem citat hi havia molta teoria, el segon té un caràcter molt més pràctic.

En la presentació del llibre, l'autor utilitza amb encert la imatge de la cuina, la qual dona títol al llibre. La intenció és ben clara: ajudar les persones que hagin d'escriure. És un manual per aprendre a redactar tota mena de textos, com el bon cuiner sap preparar qualsevol plat.

L'autor confessa que ha estat més de vuit anys preparant aquesta obra i jo he de confessar que me l'he empassada en un parell de dies, com acostuma a succeir quan ensopagues amb una bona novel·la que no pots deixar fins que la son et venç. Però de la mateixa manera que quan menges un plat ben cuinat i saludable tendeixes a repetir, el llibre de Daniel Cassany és un bon manual

\* Daniel CASSANY, *La cuina de l'escriptura*, Empúries, Barcelona 1993.

74 Novetats bibliogràfiques

de consulta que tindrè ben a prop de la mà.

L'obra està estructurada en setze capítols que comprenen els aspectes més importants lligats a la pràctica de l'escriptura. L'epíleg està format per un decàleg de la redacció semblant al que va elaborar Pennac sobre la lectura. No vull renunciar a transcriure'l per incitar els lectors i les lectores a conèixer la totalitat de l'obra. Els encapçalaments fan així:

1. *No comencis a escriure immediatament. No tinguis pressa. Deixa't temps per reflexionar sobre el que vols dir i fer.*
2. *Utilitza el paper com a suport. Fes notes, llistes i esquemes. No et preocupis si són brutes, mal fetes o si no s'entenen.*
3. *Esborranya tot el que faci falta. No tinguis mandra de rescriure el text una i altra vegada.*
4. *Pensa en la teva audiència. Escriu perquè puguin entendre't. Que el teu escrit sigui un pont entre tu i ella.*
5. *Deixa la gramàtica per al final. Fixa't en el que vulguis dir: el significat.*
6. *Dirigeix conscientment la teva feina. Planifica't la tasca d'escriure.*
7. *Fixa't en els paràgrafs: que se'n destaquin la unitat de sentit i de forma, que estiguin ordenats, que comencin amb una frase principal...*
8. *Repassa la prosa frase per frase, quan hakis completat l'escrit. Mira que sigui entenedora i llegible. Busca economia i claredat.*
9. *Ajuda el lector a llegir. Mira que la imatge de l'escrit sigui polida. Posa-hi marques: subtítols, números, enllaços...*

10. *Deixa reposar el teu escrit dins del calaix. Deixa'l llegir a una altra persona, si t'és possible.*

Alguns d'aquests punts capgiren la nostra pràctica docent com si fos una mitja.

El contingut del llibre m'ha interessat moltíssim i m'ha donat moltes pistes per millorar la meua escriptura i la dels meus i les meves alumnes. Bona part de l'encert de l'obra parteix del seu caràcter distès, allunyat de qualsevol grandiloqüència, però sense renunciar al rigor del contingut.

Hi ha moments que de la cuina de Daniel Cassany surten les olors més estimulants i és quan la seva pròpia escriptura exposa, denuncia o il·lustra el que vol ensenyar. Aleshores, la forma i el contingut resulten inseparables i la lectura es converteix en un joc engrescador.

A la contraportada, l'autor confia que les viandes que ha preparat siguin nutritives. Pot estar tranquil, en Daniel Cassany, la seva cuina ens fa bon profit perquè consolida els coneixements teòrics que tenim en aquest terreny i millora la nostra pràctica i els mètodes que fem servir per ensenyar als nois i noies que tenim al costat. Què més podem demanar?

## Altres novetats

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ALSINA, C. *Del número 0 al 99: fem comptes amb els contes*. Barcelona: Graó, 1993 (Instrumentes Guix; 10)

*Aportacions a la formació dels educadors de llars d'infants*. Irene Balaguer...(et al.) Vic: Eumo, 1993 (Documents; 20)

Extracte de l'índex:

Educadors d'Escola Bressol: una professionalitat renovada; El Pla Especial de Magisteri. Una història d'agredolç; Treballar i estudiar; La formació dels educadors i l'aprenentatge de les Ciències; El goig dels sons i dels ritmes. La responsabilitat d'educar la música a la llar d'infants; El coneixement de l'infant: una retrospectiva en el coneixement d'un mateix des de l'adulesa; La metodologia i l'organització com a elements d'innovació educativa en l'educació infantil; La formació: l'aprenentatge d'aprendre.

CASSANY, D. *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1993 (Les Naus d'Ampúries)

Extracte de l'índex:

Del que s'ha de saber per escriure bé, de les ganes per fer-ho, del que es pot escriure, de l'equipament imprescindible per a l'escriptura, i d'algunes altres coses; L'arquitectura de la frase; Jocs sintàctics; La textura escrita; El termòmetre de la puntuació; L'oratòria de la prosa, etc.

*Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 1992 (Ciencias de la Educación; 23)

Extracte de l'índex:

Relación entre inteligencia, creatividad y personalidad; Memoria y superdotación intelectual; Desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital; Técnicas de grupo para superdotados; Intervención educativa en niños superdotados;

Superdotación y pedagogías; Bajo rendimiento escolar de los superdotados; Preparación de profesores para alumnos superdotados; Estado actual de la intervención educativa con niños superdotados en diferentes países.

*Educació Primària: Llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993 (Exemples d'unitats de programació; 3)

*L'Enseignement dans les pays de l'OCDE: recueil d'informations statistiques 1988/89 - 1989/90*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 1993

FERNÁNDEZ, M. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1993

Extracte de l'índex:

El marco legal de la participación; Los padres: entre la indiferencia y la impotencia; El alumnado, o el convidado de piedra; Profesionalismo y participación: un matrimonio mal avenido.

HANKO, G. *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias: profesoras de apoyo*. Barcelona: Paidós, 1993 (Temas de educación; 32)

Extracte de l'índex:

Franquear las fronteras interprofesionales; Un marco para el apoyo al maestro: propuestas de tratamiento y consulta, las reuniones: objetivos y centros de interés; Suministrar apoyo: orientaciones y tareas.

*Interaccions en les primeres edats*: Barcelona: L'Ajuntament, 1993 (Estudis i recerques: educació i psicopedagogia; 3)

Extracte de l'índex:

Interacció adult-infant a l'escola infantil; La relació amb les activitats de lectoescriptura i matemàtiques a les guarderies escoceses; Relacions del personal dels parvularis amb

76 Novetats bibliogràfiques

els infants de minories ètniques; Diferències individuals i interacció en l'aprenentatge del llenguatge; Interacció comunicativa en el context familiar; Desenvolupament de les tècniques de requeriment.

*La Mujer en el mundo del trabajo: perspectivas psicológicas y organizativas.* Madrid: Morata, 1993

Extracte de l'índex:

Las relaciones de valoración diferenciadas según el género; La eficacia de las políticas de igualdad de oportunidades; Necesidades de formación para mujeres; Los problemas tradicionalmente asociados con las mujeres que trabajan fuera del hogar: acoso sexual en el trabajo; El sistema femenino de reproducción y el trabajo; Experiencias femeninas en profesiones específicas: trabajadoras autónomas: mujeres médicas, informática: ¿una profesión ideal para mujeres?, mujeres ejecutivas, etc.

PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid: MEC: Morata, 1993 (Pedagogía: educación infantil y primaria)

Extracte de l'índex:

Perspectivas centradas en la escuela; Aprendizaje de la historia: más allá del aula; Enfoque del currículum; Utilización de libros; Reflexiones sobre el contenido; El currículum nacional.

*El Rol docente: un enfoque psicosocial.* Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta, 1993 (Educación)

Extracte de l'índex:

La Personalidad de los profesores; Educadores sociales: esos otros docentes; Características psicológicas del alumno de magisterio; Aproximación al autoconcepto profesional del docente universitario; El "problema de la feminización" de la enseñanza; La mujer profesora con hijos: infraestructura socioeducativa de apoyo y rol profesional; El desempeño de roles en las organizaciones

educativas; El profesor en el rol de orientador, perspectivas internacionales; El rol personal y profesional de los educadores infantiles; El maestro como agente de educación para la salud; Rol docente actual: datos de experiencia; Rol profesional y estrés en los docentes, una investigación italiana; Investigación sobre el rol docente: aproximación al estudio del malestar docente en profesores de E.G.B.; El profesor tutor: análisis de su conflicto de roles y posibles vías de solución; La dinámica de grupos como instrumento al servicio de la estructuración del rol del profesor.

SANUY, C. *Cascabelea: actividades de expresión oral, corporal, musical y plástica.* Madrid: Narcea, 1993 (Primeros años).

VAYER, P.; DUVAL, A.; RONCIN, C. *Una ecología de la escuela: la dinámica de las estructuras materiales.* Barcelona: Paidós, 1993 (Paidós educador; 108)

Extracte de l'índex:

La interacción; Las estructuras mobiliarias; La dinámica de los espacios y territorios en clase; Los objetos de la acción y la dinámica de las interacciones.

YOUNG, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.* Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1993 (Temas de educación; 33)

Extracte de l'índex:

El mundo de la educación y el futuro; El contexto y el método; La ontología y la acción; Hacia una lingüística crítica; El tipo de clase y el género; El discurso crítico en el aula; El contexto de lo práctico.

La lluita pels drets de les dones  
**Història del feminisme**

Clara Garcia Pleyan / Montserrat Roset Fàbrega



*La commença de la lluita de les dones en què el govern disposa d'una part de l'educació i en què inicialment les dones feien feina. Solament qu'algunes d'elles feien mestres.*



1984  
 Diputació de Barcelona  
**GRÀO**  
 EDITORIAL

**ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA**

Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

*Sol·liciteu-ne informació*

*(93) 347 26 74*

**ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (66 nùms.)**

**EN 12 TERMINIS DE 3.754 ptes.**

**ENSENYAMENT  
 SECUNDARI  
 OBLIGATORI**

**GRÀO**  
 EDITORIAL

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



FUNDACIÓ  
JAUME I

# XVI Premis BALDIRI REIXAC

Convocatòria per al curs 1993-94  
Dotació total 11.000.000 ptes.

Aquests premis, destinats a **estimular l'escola catalana**, són dotats per la **FUNDACIÓ JAUME I** amb les aportacions dels receptors del **llibre-nadala** que la Fundació trameta cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans.

L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC d'Omnium Cultural.

Els **PREMIS BALDIRI REIXAC** són convocats en **TRES MODALITATS**:

---



## **1 PREMIS A ESCOLES**

12 premis de 500.000 ptes. cadascun.

Serà premiada la qualitat global de l'actuació escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. És indispensable que el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el projecte educatiu i en el conjunt de les activitats de l'escola s'adigui a l'aplicació efectiva del Projecte Lingüístic del Centre. Per a participar-hi cal omplir i trametre el QÜESTIONARI que facilita la FUNDACIÓ JAUME I, així com la documentació que s'hi demana.

Les escoles ja presentades en anys anteriors i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar documentació nova.

No es poden presentar les escoles guardonades en convocatòries anteriors.

## **2 PREMI A MESTRES I PROFESSORS**

Dotat amb 800.000 ptes. que es distribueixen com segueix:

**400.000 ptes. al treball guardonat, i una subvenció de**

**400.000 ptes. per a contribuir a la seva edició.**

Destinat a docents de tots els nivells, **serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica l'ús del qual estimuli l'ensenyament en català a qualsevol àmbit educatiu.** Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament- amb la FITXA D'INSCRIPCIÓ complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior hi constarà només el títol del treball.

A l'edició del treball premiat s'hi farà constar el premi amb el qual ha estat guardonat.

El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

## **3 PREMIS ALS ALUMNES**

53 premis de 80.000 ptes. cadascun, en llibres catalans a triar pels interessats.

Serán atorgats a **treballs de classe, fets preferentment en equip** per alumnes de Parvulari, EGB, Ensenyament Secundari, COU o Educació Especial.

Els treballs hauran de ser **escrits en català.** Podran versar sobre qualsevol de les ma-

tèries o les àrees dels diversos cicles escolars, o bé ésser resultat d'activitats escolars com excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, col·leccions, àudio-visuals, etc. (dels murals, maquetes i manualitats més grans de 60 x 60 cm., només se n'admetran fotografies).

El Jurat considerarà d'una manera especial els treballs que suposin un **esforç de penetració en la realitat nacional catalana i en la nostra tradició cultural.**

Els treballs s'acompanyaran d'una memòria breu, no més llarga de dos folis, on s'especificaran les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc. Quan es tracti d'alumnes de Parvulari, del Cicle Inicial d'EGB o d'Educació Especial, la memòria podrà ser redactada pel mestre.

Per a optar al premi, és imprescindible acompanyar cada treball amb la FITXA D'INSCRIPCIÓ, segons el model que en facilita la FUNDACIÓ JAUME I.

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada fitxa d'inscripció complimentada.

---

## **ASPECTES GENERALS**

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la **FUNDACIÓ JAUME I, Aribau, 185, 3r., 08021 BARCELONA, Tel. 200.53.47**

**El termini de presentació s'acabarà el dia 15 de febrer de 1994.** Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 8 de febrer. Els treballs no premiats podran ésser recollits des del 20 de juny fins al 17 d'octubre, mitjançant la presentació del rebut d'entrada.

La FUNDACIÓ JAUME I podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

---

## **Premis BALDIRI REIXAC**

Aribau, 185 - Tel. 200 53 47  
08021 Barcelona

Amb el patrocini honorífic de la

 Generalitat de Catalunya  
**Departament d'Ensenyament**

## Textos legals



### DOG

#### 15-10-1993

Ordre d'1 d'octubre de 1993, per la qual s'estableixen els mòduls econòmics pel concepte d'altres despeses dels concerts educatius per a l'any 1993.

Resolució de 30 de setembre de 1993, per la qual s'obre convocatòria per a l'atorgament de subvencions als centres docents privats en el nivell de segon cicle d'educació infantil.

Resolució de 23 de setembre 1993, de nomenament de funcionaris en pràctiques de cossos d'ensenyaments secundaris.

#### 20-10-1993

Decret 241/1993, de 8 d'octubre, pel qual es fixen els preus públics dels serveis prestats a les llars d'infants de titularitat del Departament d'Ensenyament i se n'aprova el barem per a les bonificacions per al curs 1993-94.

### BOE

#### 29-10-1993

Resolució de 5 d'octubre de 1993, de la Secretaria General Tècnica, per la qual es convoca el 41è Concurs Commemoratiu d'Europa a l'Escola. (Termini abans de l'1 d'abril de 1994).

#### 30-10-1993

Ajudes. Resolució de 19 d'octubre de 1993, de la Direcció General de Formació Professional Reglada i Promoció Educativa, per la qual es convoquen ajudes adreçades a alumnes de sisè, setè i vuitè d'EGB per al desenvolupament de l'activitat d'Escoles Viatgeres. (Termini de presentació de sol·licituds, 20 de desembre).



GENERALITAT DE CATALUNYA

# ANIREM

# ENDAVANT!

*A tot el món corren temps difícils. I a Catalunya també.*

*Però, si tots hi posem el nostre esforç  
i no perdem la confiança en nosaltres mateixos,  
anirem endavant:*

*Si millorem la nostra formació...*

*Si fem la feina ben feta...*

*Si racionalitzem el consum...*

*Si millorem, encara més, la qualitat  
dels nostres productes...*

*Si potenciem la innovació*

*i la internacionalització*

*de la nostra economia...*

*Si perseverem en la modernització del país...*

*Si reforcem i projectem la nostra identitat com a país...*

*Si creiem en la nostra capacitat...*

*I, sobretot, si hi posem tota la nostra*

*il·lusió, imaginació i creativitat...*

*Anirem endavant!*

# V Í D E O S



Publicacions de Rosa Sensat presenta dins la col.lecció ELS VÍDEOS DEL PARVULARI:

## “L’Organització de la classe de 3 anys”

El vídeo presenta propostes concretes de l’organització de l’aula:

- Els principals racons
- Les relacions entre mestres i infants
- Els diferents ritmes de treball
- Els moments principals d’una jornada escolar

P.V.P. (IVA inclòs): 2.875 ptes.



Publicacions de Rosa Sensat amb la col.laboració de l’Amic de Paper presenta el vídeo:

## “La biblioteca escolar. Ni t’ho imagines!”

- Tècniques de registre, classificació i préstec de llibres
- Els llibres d’imaginació, temàtics, enciclopèdies... i el seu interès per als alumnes
- Orientació d’alumnes en l’ús de la Biblioteca
- L’animació de la biblioteca escolar

P.V.P. (IVA inclòs): 2.875 ptes.

R O S  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

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