



Publicació
de Rosa Sensat


Setembre 1993

PERSPECTIVA

ESCOLAR 177

La festa a l'escola

Manifest per una escola intercultural
Reforma, innovació, renovació
Record de Maria Rúbies



6 7 3 4 5
10 11 12
17 18 19
24 25 26
28

Setembre 1993

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

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 Fluvia,
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.

Il·lustració coberta: Reproducció d'un ninot de
J. Miró. (Alumnes escola El Puig d'Esparreguera)

Editorial:

Si es redueix, era un luxe? 1

Monogràfic:

La festa a l'escola

- Introducció. *Montserrat Galícia i Carme Ortoll* 2
- La festa i el fenomen festiu. *M. Dolors Llopart* 4
- La festa de Sant Jordi: més enllà d'una celebració popular. *Esc. Coop. El Puig* 12
- L'escola com a espai lúdic. Festes pròpies. *Carme Herrando Nebot i J. Gómez Andrés* 17
- Noves propostes de celebració ciutadana: any Miró. *R. Guich Devesa i Teia Planas i Lladó* 22
- Cultura rural i festes tradicionals. *M. R. Campà Bonet* 27
- Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 33

Escola.

Museu i escola:

El Museu d'Art de Girona. *Joan Surroca i Sens* 35

Educació infantil:

El paper del mestre en l'aprenentatge de la llengua. *Neus Sol i Mauri* 43

Escola i societat.

Aplicant la Reforma:

Reforma, innovació educativa, renovació pedagògica. *Joan Domènech i Francesch* 49

Escola rural:

L'especificitat de l'escola rural. *Diversos autors* 57

Interculturalisme:

Manifest per una escola intercultural 66

La mestra i el mestre:

Record de Maria Rúbies. *M. T. Codina* 70

Novetats bibliogràfiques. 74

Textos legals. 76

Cartes al director 77

R O S
S E N
S A T

Si es redueix, era un luxe?

Durant l'any ens hem referit diverses vegades a la manca de recursos destinats a l'educació i, més encara, a les reduccions successives que ha sofert. (Vegeu editorials dels mesos de gener i maig.)

Ara hem de constatar un cop més que continua la retallada de diners i de recursos humans destinats a l'educació (professorat de formació, personal dedicat a projectes d'escola, SEDEC, PIE...), "per imperiosa necessitat d'aplicar mesures restrictives", feta a més a última hora i amb greus conseqüències personals i d'organització escolar.

Sense menystenir la gravetat de la situació econòmica, pensem que aquestes reduccions sí que afecten la qualitat de l'ensenyament i que resulten encara més greus, a més de paradoxals, quan es fan en el marc de la Reforma, la qual en un principi havia de ser dotada amb més recursos per tenir garanties d'èxit.

Una reducció general de despeses al conjunt dels pressupostos de l'Estat no pot ser mai una aplicació purament proporcional —mecànica o matemàtica— als diversos sectors, sinó que s'han de saber marcar prioritats. Però, molt ens temem que l'educació, al contrari, encara en surt perjudicada.

Com molt bé diu el Conseller ("La Vanguardia", 8 de setembre 1993): "Invertir en educació és invertir en futur i mai no seran suficients els recursos destinats a la formació dels nostres petits contemporanis... De l'èxit o fracàs del procés educatiu, en dependrà la bona marxa de la nostra societat..."

Però, per invertir en educació, cal un canvi de mentalitat, d'opcions, de prioritats en els governants i en la societat. Pensar realment en el futur... *i en els nens i nenes d'avui!*

És simptomàtic que davant d'aquestes reduccions, havent-hi com hi ha mecanismes per fer-ho, ningú no s'hagi exclamat fent veure l'abast d'aquestes mesures (acumulades ja) i que, amb tantes taules de negociacions que discuteixen en tot l'Estat, ningú no es preocupi de protegir l'escola d'aquestes mesures excepcionals. Sembla que la "consciència social" d'aquesta crisi deixa sense capacitat de reacció el sector de l'educació.

Després de tant de temps de reclamar més recursos per aplicar la Reforma i millorar l'escola, podem dir ara que totes aquestes mesures restrictives no afectaran la qualitat de l'escola? Tot allò que s'ha retallat, era un luxe?

Introducció

Montserrat Galícia
Carme Ortoll

L'evolució de la festa des del punt de vista psicològic, sociològic i antropològic ha marcat el procés del tractament de les festes a les nostres escoles.

L'escola, cap els anys setanta, va voler recuperar les festes populars que semblaven esmorteïdes, quan no perdudes, durant una llarga època. Va fer més encara, va intentar revaloritzar el sentit mateix de la festa en el seu aspecte lúdic. El nen, a l'escola, no només hi estava assegut com a receptor passiu d'uns continguts, sinó que era protagonista actiu. L'escola no era quelcom apartat de la vida. L'escola també era vida. i la vida també és festa.

Ara, dues dècades més tard, es fa palès que les coses han anat canviant i que el mateix sentit de la festa a les escoles ha anat evolucionant. Per un costat s'ha generalitzat la celebració de les festes a tots els centres escolars. I per altre costat ha començat una reflexió entre els mestres sobre el sentit i la finalitat de la festa a l'escola.

S'han obert uns interrogants. S'ha posat la qüestió a sobre de la taula. Però no d'una manera abstracta, no per discutir la presència o no presència de la festa a l'escola. Sinó, més aviat, els mestres han anat parlant, han anat reflexionant sobre temes tan concrets com:

Podem parlar encara de recuperació de les festes populars, quan

la societat ja les ha incorporades al seu calendari festiu, i, fins i tot, les ha modificades més d'acord amb el signe dels temps?

Com hem de celebrar el Carnestoltes? O Tots Sants? O Sant Jordi?

Quin tractament hem de donar a cada una d'aquestes celebracions? Quin enfocament pot ser el més correcte? Cal mantenir alguns aspectes més anacrònics? Cal incorporar-ne d'altres més actuals?

Hauria de recollir l'escola les noves propostes de celebració que va generant el seu entorn social? Fenòmens com les Olimpíades, o d'altres esdeveniments esportius no encomanen un clima festiu a la població escolar? Així mateix, les propostes de celebració cultural, com l'any Mozart, o l'any Miró, no tenen una significació lúdica en tant que artística?

Reflectint aquesta inquietud, aquest estat de la qüestió, hem demanat a unes escoles que ens expliquin la seva experiència. No preteníem contestar els interrogants abans plantejats. Les respostes cal trobar-les entre tots. Es concreten en la riquesa d'iniciatives sorgides a les diferents escoles del país. Avui, ens ha semblat interessant poder oferir-vos alguns exemples de com, de quan, de quines festes celebrem.



La festa és un fenomen social i com a tal cal enfrontar el seu estudi i la seva anàlisi. L'article fa una proposta d'anàlisi dels elements que configuren la festa per tal que se'n puguin apreciar els canvis i la seva significació. Per fer-ho es recorden els continguts de conceptes com canvi social, evolució o calendari.

La festa i el fenomen festiu

M. Dolors
Llopart

Introducció

La festa, aquest fet alhora tan universal i tan particularitzat, ha estat objecte de molts treballs, sovint fragmentaris, des de la perspectiva de les més diverses disciplines, les quals pel seu mateix caràcter parcial no ens deixen veure el fenomen com una totalitat. Per exemple, des de la psicologia s'han analitzat les motivacions personals dels agents de la festa, així com els seus efectes taumatúrgics o desequilibradors; des de l'antropologia les imatges i explicacions que la societat es fa d'ella mateixa a través de la festa; des de la sociologia la implantació del fenomen festiu en una comunitat i els seus aspectes relacionats amb l'economia. Però, si el que ens interessa és l'anàlisi d'aquesta manifestació, en el sentit més ampli possible, ens hi haurem d'acostar fent servir un model complex com, per exemple, el que proposa Mesnil (1974). Aquest autor considera la festa com un *text* (guió i situació dels esdeveniments) que forma part d'un *context* (la realitat social de la qual procedeix la festa). Entenem aquest escenari com la suma d'agents, de temps, d'espai i de guió, és a dir la manifestació, i el context, com la vida social de la comunitat o grup en el qual aquesta festa transcorre. D'aquesta manera, si el que volem és analitzar i entendre, per exemple, el Carnaval a la ciutat de Vilanova i la Geltrú farem servir una anàlisi de tipus històric i sociològic que ens

emmarqui aquesta festa en els trets d'una vila marinera, amb una expansió econòmica important, a partir del comerç de vi i aiguardent amb Amèrica al segle XIX —amb tota la complexitat de dinàmica de grups i d'interaccions que això comportava— i compararem aquell Carnaval del segle XIX amb el que se celebra avui, en un context econòmic i social ben diferent. I, si a més d'això, volem anar més enllà i intentar un acostament al sentit profund del Carnaval, necessàriament haurem de comparar-lo amb el d'algun altre lloc. Per exemple amb el de Rialb, vila pirinenca dedicada el segle XIX a la indústria llanera, i que ara ha orientat la seva economia cap al turisme de muntanya i d'"aventura". Ben segur que les explicacions del fenomen del Carnaval, les trobarem quan l'enquadrem en el conjunt de festes d'hivern, tal com ho fa Roma (1984), i en les del cicle anual, tal com ho fa Propp (1987).

Així les coses, el que intentaré explicar breument és que la festa és un fenomen viu que té un origen, un desenvolupament i uns punts culminants i que de vegades desapareix i de vegades es transforma. No hi ha dubte que la festa és una manifestació que té un arrelament molt profund en la història dels humans i els ha acompanyat sempre.

El canvi social i l'evolució com a característiques de les societats humanes

En termes generals, el canvi social es pot definir com la diferència que hom pot observar entre dos estadis de la realitat social, així com el procés que hi té lloc. Els tipus de factors que poden determinar un canvi social en el si d'una comunitat, d'una ciutat, d'un país es poden aplegar en tres categories:

a) Les alteracions ambientals. La progressió del desert del Sàhara cap al nord i cap al sud fa que molts africans del Sahel, abans dedicats a la transhumància i a l'agricultura itinerant, es traslladin als nuclis urbans més propers al mar a treballar en feines no específiques.

b) Les transformacions imposades per un o diversos grups socials. L'establiment o supressió de fronteres, l'expulsió d'una minoria ètnica, d'una comunitat, etc.

6 La festa a l'escola

c) La dinàmica pròpia de les estructures socials establertes. La dinàmica interna del sistema feudal va encaminar la societat en un sentit donat (una societat sustentada per una economia de mercat).

L'evolució, la definiríem com el procés de canvi que fa que, de manera gradual, una societat, una estructura social, un col·lectiu, passi d'un estat de coses a un altre.

Considerant l'abast d'aquestes dues definicions podem deduir que tots els fenòmens socials es caracteritzen pel canvi en el decurs de la seva història i que l'evolució només en seria el procés.

Com cal analitzar el canvi social i l'evolució

Els teòrics socials que han analitzat el canvi de manera general, com per exemple Comte (1789-1857), Marx (1818-1883) o Durkheim (1858-1917) varen manejar, amb més o menys encert, el concepte d'evolució que deriva de l'obra biològica de Lamarck (1744-1829) i de Darwin (1809-1882). Si entenem l'evolució com el procés pel qual els éssers vius s'han originat els uns a partir dels altres per descendència i canvis, i que la conseqüència de l'evolució és la transformació de les espècies en el curs dels temps, l'evolucionisme seria la doctrina que, en un sentit ampli, concep l'Univers com un sistema en evolució.

Per a l'antropologia actual, l'evolucionisme, en sentit més estricte, és un conjunt de teories elaborades en el curs de la segona meitat del segle XIX per donar compte d'una trajectòria històrica única per a tota la societat, amb l'objectiu bàsic de separar els estadis recorreguts successivament i les seves lleis encadenadores. Contràriament al que s'havia pensat fins fa poc de la influència darwiniana en la disciplina, Bonte-Izard (1991) creuen que l'evolucionisme antropològic és més proper del concepte d'herència dels caràcters adquirits formulat per Lamarck (1744-1829) que del de variació positiva formulat per Darwin. Les obres més representatives i clàssiques de l'evolucionisme cultural en el segle XIX són la d'E. B. Tylor, *Primitive Culture* (1871), i les de L. H. Morgan, *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family* (1871) i *Ancient Society* (1877).¹

1 E. B. Tylor (1832-1917) antropòleg anglès i L. H. Morgan (1818-1881) antropòleg nord-americà.



Aquests dos científics varen definir quasi de la mateixa manera les principals etapes recorregudes per la humanitat en diversos estadis successius: la *salvatgeria*, estadi caracteritzat per economies de cacera i recol·lecció o pastoreig, la *barbarie*, marcat per la intervenció de l'agricultura, i la *civilització*, basat en el comerç i la indústria. Tots dos autors atribuïren a la tècnica un rol diferent. Per Tylor aquesta era un simple reflex del desenvolupament mental de la humanitat, mentre que per Morgan és el progrés de la intel·ligència tècnica el que explica l'evolució cultural en el seu conjunt, i la que determina, en particular, les configuracions sociològiques pròpies de cada estadi.

A principis de segle, l'antropologia refusarà aquest evolucionisme tan mecanicista i adoptarà altres paradigmes que tindran compte dels aspectes geogràfics, històrics i psicològics de les societats estudiades, és a dir s'interessarà molt més pels estudis en profunditat de petites comunitats que pels estudis de la societat en un sentit global. Les idees llençades per aquest evolucionisme mecanicista, però, un cop posades en circulació i vulgaritzades, foren una bona argumentació per a una política colonial sense respecte per part de molts dels estats colonitzadors. Si hi havia societats que no es dedicaven al comerç, el sistema familiar de les quals no era el

8 La festa a l'escola

patriarcal i que, a més, no eren cristianes, era evident que no eren societats civilitzades i per tant “necessitaven” la “col.laboració” dels països civilitzats per “superar” aquestes etapes primitives. Per concloure, les societats que no formaven part del bloc d’economia de mercat, que no compartien els principis de les societats patriarcales, ni els de la religió cristiana, no eren homologables i, per tant, tot era permès a l’hora de tractar-hi o de sotmetre-les a la tutela colonial.

Com queda la festa en tot aquest univers social?

Tal com hem suscitat suara, el fet incontestable és que la festa, en el transcurs del temps, va prenent formes diferents i que els seus principals elements (actors, espai, temps i guió) també es diversifiquen i canvien. No és el mateix una festa familiar que una festa comunitària, i aquesta és diferent d’una de gremial, d’un d’homenatge a uns herois o d’una pròpia d’un grup d’edat. De la mateixa manera són diferents les festes ocasionals de les periòdiques, les religioses de les laiques, etc. Dins d’aquesta variabilitat, la festa, com a manifestació de la vida social, ha canviat perquè tots els seus —diguem-ne— “ingredients” no han parat de canviar des dels orígens de la humanitat. Des de la música en viu a la música “en llauna” o de la llum de les espelmes als raigs làser, podríem fer una llista llarguíssima d’exemples que així ens ho confirmaria.

I aquests canvis, com s’aprecien a la societat catalana i a les seves festes? Prenguem, per exemple, com a punt de partida per descriure aquests canvis, la societat de finals del segle XVIII a Catalunya tal com la descriu el baró de Maldà (Amat, 1954) i comparem-la amb la Catalunya postolímpica. En la situació present (sempre esquematitzant bon punt) ens trobarem que els agents adults de la festa són homes i dones que viuen més anys que els seus avantpassats de dos segles enrere; que, tant si es casen com si no, la majoria s’aparellen (a finals del segle XVIII era una anomalia marginal l’existència de parelles no casades) i formen famílies nuclears amb escàs nombre de fills (en tot cas molt inferior a la mitjana de dos segles enrere), que viuen en habitatges col.lectius en espais els quals rarament superen els 80 metres quadrats per parella o per unitat familiar (tanmateix, força més del que podien disposar molts barcelonins de finals del XVIII). També ens trobarem que mengen



molts productes envasats i congelats dels quals desconeixen l'origen precís, i que van al cinema i al futbol, i veuen la TV a casa (coses totes elles absolutament inexistents i impensables fa dos-cents anys). Tot plegat no menys impensable que el fet de treballar entorn de vuit hores diàries (se'n treballaven força més), que fer festa els dissabtes i diumenges o que traslladar-se d'un lloc a un altre en vehicles dotats de motor.

Doncs bé, tot això són factors que influeixen en la festa. Fixem-nos en la distribució del temps, per exemple. En la societat tradicional temps de treball i temps de festa eren marcats per un calendari que assenyalava com a festius els diumenges i els dies de precepte amb un santoral que dividia l'any laboral en seqüències d'aproximadament quaranta dies (Valdés, 1976). Quaranta dies de feina, només interrompuda els diumenges, anaven seguits d'un període d'un a set dies que deturava el curs de les feines agrícoles, ramaderes i artesanes, i durant el qual es modificaven molts comportaments (vestir, menjar, etc.).

Ara bé, l'instrument per controlar i seguir el temps, que és el calendari, també s'ha vist modificat; ja no és un almanac de festes, ans una regulació laboral que distribueix els temps de treball i d'oci d'una manera molt diferent. Cardús (1985), en una anàlisi que

10 La festa a l'escola

comparteixo plenament, indica que el calendari contemporani es guia per dos dobles eixos principals. Segons el primer, el calendari s'adequaria a una estructura productiva de tipus industrial o tecnològic i a una estructura reproductiva de tipus consumista. D'acord amb el segon s'adequaria per una banda a una situació de pluralisme cultural i per una altra a una situació de "privatització" dels sistemes de significació última, és a dir, allò que fa referència a la persona més íntimament.

El primer d'aquests eixos ens explicaria la modificació que ha sofert el calendari a causa de les transformacions del model econòmic. El calendari ha deixat de ser l'instrument que, en mans del clergat, assenyalava el descans necessari per a la pregària i el regreïment a Déu pels béns rebuts i ha esdevingut l'instrument que fixa el temps destinat al treball i a l'oci pautat en períodes setmanals i anuals i que ens aboca a consumir en excés durant els períodes dedicats a l'oci (caps de setmana i vacances).

El que ens explica el segon d'aquests eixos és que la desagregació de la societat moderna fa al mateix temps necessari i impossible el fenomen festiu. Impossible, perquè els agents de la festa no comparteixen els mateixos valors ètics, ni tampoc els de solidaritat ni els de pertinença al lloc, ni cap altre dels valors necessaris que són fonament de la festa i que en ella es manifesten. Pensem per exemple en la festa de la diada nacional de l'11 de setembre a Sant Boi de Llobregat el 1976, la primera celebració autoritzada d'aquesta data durant la Transició, o la manifestació de la mateixa data de l'any següent, i en com la "Diada" ha acabat esdevenint un bon pretext per prolongar el període de vacances d'estiu. També ens recorda com la privatització del temps (cadascú té un horari i un calendari propis que obliga a molts a portar-ne el control a través d'agendes i altres procediments) pot comportar una alienació. La festa esdevé una anotació a múltiples agendas.

I si el temps ha canviat, què direm de l'espai? L'espai festiu també ha canviat. De l'església i la plaça, espais propis de la societat tradicional, s'ha traslladat a altres espais menys emblemàtics. De la fontada o l'arrossada al camp dels primers temps de la industrialització, a la sala de festes o la discoteca dels nostres temps. Avui una taula de restaurant per a dues persones pot ser un espai de festa.

I el guió? Pel que fa a aquest element només cal dir que ha estat sempre en evolució i que ha anat canviant des dels temps més remots. Una festa paradigmàtica que corroboraria aquesta afirmació és la de sant Joan. Originàriament festa solar de grecs i romans relacionada amb el solstici d'estiu fou transformada pels primers cristians en una festa religiosa de la qual pervisqueren elements del passat a molts llocs. Canviant el guió, però gairebé sense modificar-ne els elements (foc i fum), la festa ha arribat fins al present com a porta de l'estiu.

Per concloure recordaré el que deia al començament d'aquesta nota. La festa és una manifestació complexa del dinamisme social d'un grup, d'una comunitat, d'un país, en definitiva d'una societat. I una societat és una realitat variable i canviant, permeable i sensible a tots i qualsevol dels fenòmens materials i simbòlics que hi interaccionen.

Bibliografia

- AMAT, R. d', *El Col·legi de la Bona Vida*, Editorial Selecta, Barcelona 1954.
- BONTE, P.; IZARD, M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, París 1991.
- CARDÚS, S., *Saber el temps. El calendari i la seva significació a la societat moderna*, Editorial Alta Fulla, Barcelona 1985 (Col. Hores d'Estudi, 3)
- GAIGNEBET, C., *El carnaval. Ensayos de mitología popular*, Editorial Alta Fulla, Barcelona 1984 (Col. Arte del Zahorí, 1).
- MESNIL, M., *Trois essais sur la fête. Du folklore à l'éthno-sémiotique*, Éditions de l'Université de Bruxelles. Cahiers d'étude de sociologie culturelle, Brussel.les 1974.
- PRAT, J.; CONTRERAS, J., *Les festes populars*, DOPESA, Barcelona 1979 (Col. Conèixer Catalunya).
- PROPP, V. Y., *Les fêtes agraires russes*, Editions Maisonneuve et Larose, París 1987.
- ROMA, J., *Aragón y el carnaval*, Guara Editorial, Saragossa 1984.
- VALDÉS, R., "Ecología y trabajo. Fiestas y dieta en un concejo del occidente astur". Dins: LISON, C. (ed.), *Temas de antropología española*, Akal, Madrid 1976, pp. 263-345.
- VELASCO, H. M. (ed.), *Tiempo de fiesta. Ensayos antropológicos sobre las fiestas en España*, Ed. Tres-Catorce-Diecisiete, Madrid 1982 (Col. Alkatar).

12 La festa a l'escola

Entre les festes populars que celebra l'Escola Cooperativa El Puig, d'Esparreguera, i que han experimentat una evolució en el decurs dels anys, la festa de Sant Jordi ha assolit unes característiques especials, perquè permet una llibertat creativa molt gran. S'ha convertit en un muntatge interdisciplinari per a tots els nivells de l'escola, el qual s'estructura en dos grans apartats: l'escrit i el plàstic.

La festa de Sant Jordi: més enllà d'una celebració popular

*Escola
Cooperativa
El Puig.
Esparreguera*

Des dels seus inicis, fa més de vint anys, El Puig fou una escola que apostà per la recuperació de les festes tradicionals. En un moment en què molts centres intuïen que recuperar la tradició era important per a la formació de l'individu, nosaltres n'érem ja pioners i, a més, convençuts. Se celebraven la Castanyada, Nadal, Carnestoltes, Sant Jordi i Sant Joan. L'escola, en aquests dies, es convertia en una festa! Però, ben aviat, ens adonàrem que, si bé no en totes les celebracions, calia anar introduint un component més cultural en el marc d'aquestes. Cert és que les festes a l'escola han estat motiu de treballs molt interessants a l'aula, que pel fet d'organitzar-se per cicles afavorien la relació entre els alumnes i mestres de les diferents classes i, sobretot, l'àrea de plàstica deixa de ser una assignatura de dues hores a la setmana per esdevenir l'eix de totes les propostes. Tampoc no hem d'oblidar que, almenys dues d'aquestes festes (Nadal i Sant Jordi), eren, i ho són encara avui, obertes als pares. Tots sabem la importància que té per a l'educació dels nens una bona entesa entre mestres i pares, i sens dubte, aquest tipus de celebracions apropen les famílies a la realitat del centre.

Avui l'escola celebra encara les festes populars, però amb els anys s'ha anat reduint lleugerament el temps de dedicació i, sobretot, s'ha volgut aprofitar sempre com a excusa per organitzar treballs paral·lels. Ara bé, la festa que més ens ha marcat com a



escola i a la qual no volem renunciar és la festa de Sant Jordi, segurament perquè la nostra proposta és un repte anual que ens fa avançar en el perfeccionament de les nostres habilitats.

Les festes avui

L'escola, per tractar-se d'un centre que educa nens des dels dos anys fins als catorze (l'actual Jardí d'Infància, Parvulari i EGB), està organitzada pels ja clàssics cicles de Parvulari, Inicial, Mitjà i Superior. Des d'uns anys cap aquí, les festes tradicionals s'organitzen per cicles i això significa que a cadascun d'aquests els correspon preparar una festa popular. Depenent de cada edat i, per tant, tenint en compte les possibilitats dels alumnes encarregats de la celebració en concret, els mestres tutors, amb l'ajut del tot necessari dels especialistes de música i plàstica, organitzen un muntatge que, sobretot, ha de tenir present que hi participarà la resta d'alumnes de l'escola, nens i nenes d'edats ben diferents i conseqüentment d'interessos. Els nois i noies de Cicle Superior, per exemple, han de saber que, si bé són els responsables de, posem per cas, la festa de

14 La festa a l'escola

Carnestoltes, el seu programa ha d'incloure activitats i propostes per tal que els més petits també hi tinguin un lloc.

Ara bé, la festa de Nadal i la de Sant Jordi són responsabilitat de tots i es preparen a partir d'unes propostes prèviament analitzades pel claustre de mestres. De fet, la festa de Nadal, celebrada sempre l'últim diumenge abans de vacances, és una festa absolutament típica (Fira de Santa Llúcia, Nadales...) en què es pretén que els nens la visquin en el marc de la tradició i que els pares siguin participants d'una activitat escolar.

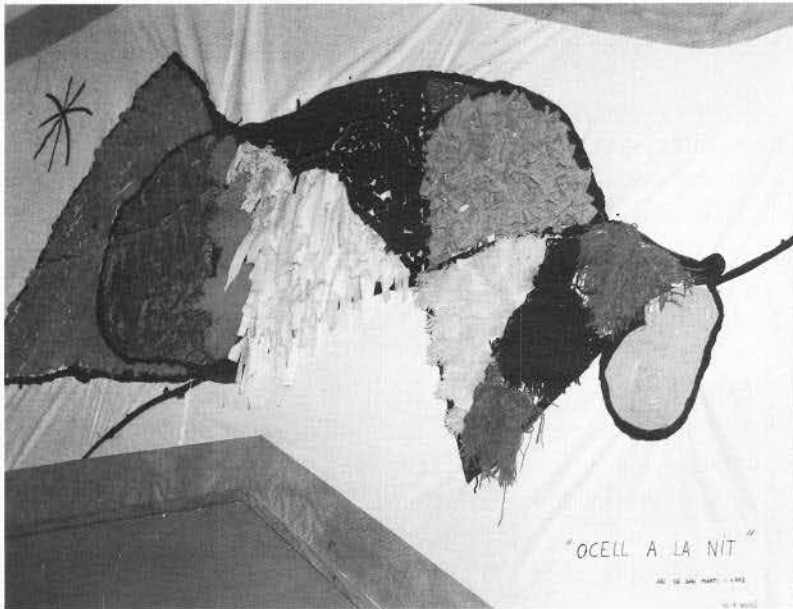
En canvi, la festa de Sant Jordi avui a l'escola està molt lluny d'una simple celebració. És la culminació, en un dia, d'un treball engegat des de principi de curs.

La festa de Sant Jordi: de festa popular a muntatge interdisciplinari per a tots els nivells de l'escola

El primer que ens podríem plantejar és per què ha estat aquesta festa i no una altra la que ha assolit unes característiques tan especials. És clar que la diada de Sant Jordi sempre ha estat molt lligada al poble de Catalunya, simbolitzant aspectes tant ideològics com culturals, però, en canvi, la seva representació al carrer es limita a la venda de llibres i de roses. Segurament és per això que Sant Jordi permet una llibertat creativa més gran. D'altres celebracions han de mantenir un ritual ja força marcat per la tradició. En canvi, en preparar una festa de Sant Jordi, no tens res que et limiti. Moltes escoles l'aprofiten per organitzar uns Jocs Florals i per fer del llibre l'eix de la festa. No és que nosaltres oblidem aquests aspectes, però la nostra celebració és molt més àmplia i engloba totes les matèries.

De fet, podríem dividir el nostre muntatge en dos apartats: per una banda el treball escrit, que queda recollit en la publicació de la revista "Llampec", i per altra, el treball plàstic exposat en tots els espais de l'escola.

En un inici, cada classe o cicle treballava un tema determinat. Avui, des de la classe de dos anys fins a Cicle Superior es treballa



un tema unitari. A partir d'una proposta concreta, i tenint en compte l'edat dels alumnes, cada cicle treballa un aspecte, un apartat d'un tema general. I és en aquesta qüestió on rau, en gran part, la importància de la festa: triar un tema adequat i una bona coordinació entre els cicles és la clau d'un muntatge coherent i alhora enriquidor. Seguint aquesta línia s'han treballat en els últims cursos temes com: El Mar, El Circ, Els Transports, XXè aniversari de l'Escola, Les Olimpíades, Miró (1883-1993).

Organització i preparació

Normalment, a principi de curs triem el que serà el tema de l'any, i que es recollirà en els treballs de Sant Jordi. A partir d'aquí, les reunions de cicle són les que han d'engegar les diferents propostes, tenint en compte, bàsicament, l'espai amb què es compta i, sobretot, l'edat dels nens. L'especialista de plàstica és l'encarregada d'anar canalitzant totes les propostes i d'analitzar les diferents possibilitats.

A partir del segon trimestre s'engega a les classes el que seria la feina prèvia: buscar informació diversa, visitar exposicions i/o

16 La festa a l'escola

museus (si el tema ho requereix), és a dir, introduir els alumnes en el context adequat.

Quan es considera que ja es té la informació pertinent i el material necessari es comença el treball escrit que es recopilarà en la revista abans esmentada. Aquesta demana també, pel fet de ser una revista d'elaboració manual, força dedicació. Mentrestant, a les classes de plàstica es va engegant el treball que vestirà l'escola durant tot un any (mantenim exposats la major part dels nostres treballs de Sant Jordi durant tot un curs).

Durant els dies propers a la festivitat, s'arrodoneix la decoració dels espais: escales, vestíbuls, distribuïdors, pati, aules... En l'últim muntatge, que estava dedicat a Joan Miró, es reproduïren les escultures destinades a "La Défense", s'inventaren nous tapissos, al pati es féu un mural col·lectiu, es representà en tres dimensions un dels quadres de la sèrie Blava...

El diumenge més proper a la diada de Sant Jordi, l'escola obre les seves portes als pares i a tots aquells que desitgin visitar-nos i, certament, es converteix en una festa. El treball que hi ha al darrera, però, exigeix la mateixa constància, rigor i creació que qualsevol treball que considerem bàsic a l'aula.

Creiem que aquest tipus d'activitats, sota la definició de festa o de qualsevol altre nom, continuaran tenint un lloc en l'escola del futur. D'altra banda, representen una alternativa per poder treballar aspectes d'actualitat sense que la marxa habitual de les classes se'n vegi afectada. És, sense dubte, una bona manera d'apropar els alumnes a aspectes del món de la cultura, que en definitiva és un objectiu bàsic en educació.

De la necessitat de recaptació de diners, origen de la Festa de Primavera del CP Sant Miquel de Cornellà, aquesta festa ha passat a ser un moment de trobada dels actuals i antics pares i mestres, alumnes i mestres, amb aspectes més lúdics i de participació. Hi ha, a més, l'instrument de fons que possibilita la participació de tots: que els diferents components de la comunitat educativa poden actuar amb objectius i criteris comuns.

L'escola com a espai lúdic. Festes pròpies

La Festa de Primavera del CP Sant Miquel de Cornellà

Diuen els científics que d'un embrió pot sortir-ne una gallina i que d'un embrió també pot sortir-ne un home. El que no diuen els científics és que d'un embrió com el que va ser format per totes les persones que s'arreglegaren entorn a la Parròquia Sant Miquel de Cornellà necessàriament havia de sortir una festa com la Festa de Primavera.

*Cristina Herrando Nebot
Josep Gómez Andrés*

ED del CP Sant Miquel

1. Orígens

L'origen de la Festa de Primavera del CP Sant Miquel s'ha de situar el curs 1975-76 i va néixer a partir de la necessitat de recaptar diners per a l'organització de les colònies escolars de tots els alumnes del centre.

Alhora s'aprofitava l'ocasió per organitzar una estona de diversió per als pares i mares, mestres i alumnes en uns moments en què era habitual treballar i reivindicar conjuntament fins i tot les coses més elementals.

Durant el curs l'APA es posava en contacte amb comerciants, empreses i altres col.laboradors per tal d'aconseguir aportacions en

18 La festa a l'escola

metàl·lic, en espècies o bé productes a baix preu que servien per organitzar un vermut, un bar i fins i tot per pagar amb un pernil la col·laboració d'en Xesco Boix o d'en Toni Jiménez.

El fet que l'esplai Mowgli compartís amb l'escola famílies, nens, espais i inquietuds va facilitar amb bona part el dibuix de l'organització de la Festa ja que ens intercanviàvem experiències i compartíem neveres, recursos i col·laboradors.

Els mestres i els alumnes, així com els pares responsables dels tallers extraescolars durant el curs, elaboraven material per ser venut en paradetes el dia de la Festa o allà on semblés que hi podríem trobar clients. Es venien cendrers, herbaris, perfums casolans, confitures, palmes (si s'esqueia a la vora del Diumenge de Rams), polseres, collarets, figures de fang,...

També s'organitzaven representacions teatrals, titellades, concerts de flauta, jocs de cucanya, i calia fer banderoles i altres elements de decoració. Tot això permetia que tots els alumnes participessin en l'organització de la Festa.

Des de les classes i des de tots els racons es buscava la col·laboració de pares i mares per muntar un joc, una xocolatada, fer de cambrers, de servei d'ordre a la bicicletada i a la cursa atlètica, ... Es comptava amb tothom i així si uns pares eren de l'Esbart Dansaire de Cornellà, organitzaven una ballada amb un taller previ per ensenyar-nos les danses. Si algú tenia relació amb les Corals Infantils, ja sabíem que hi podríem comptar per fer-nos una cantada. D'aquesta manera cada any s'incorporaven novetats per enriquir la festa. Així, es va introduir una tómbola amb aportacions de les famílies de l'escola i de comerciants del barri, es van començar a vendre samarretes que en un primer moment eren estampades pels alumnes, concursos gastronòmics, competicions esportives, un ball de nit per als grans,...

2. L'actualitat

Els anys i les circumstàncies ens han fet perdre de vista la necessitat de recaptació i ens han fet fixar els ulls en altres aspectes més lúdics i de participació.



Ara ja no tenim cap necessitat recaptatòria perquè els pares, gràcies als grans augments salarials aconseguits en els últims anys (!) i a la col.laboració tan desinteressada de qualsevol Caixa d'Estalvis, poden pagar els seus rebuts mensualment i cristiana.

La Festa de Primavera s'ha convertit en un moment de trobada dels actuals i antics pares i mares, alumnes i mestres. Tothom sap que cap a finals de maig hi ha un dissabte reservat a la trobada d'actuals o antics companys, ben entretinguts per algun espectacle adient.

Ara és impensable organitzar una festa sense comptar amb l'actuació d'un grup d'animació, o d'una colla de diables, o d'una colla de castellers o sense qualsevol altre element d'entreteniment.

Aquesta és una altra de les evidències que l'experiència ens ha fet veure: ara i avui difícilment s'aconsegueixen nivells alts d'assistència si no hi ha un espectacle assegurat. Avui en dia fins i tot els mítings, els casaments, les estrenes, ... necessiten orquestres que la facin ballar. I és que ara no es pot convocar la gent sense que entremig no

20 La festa a l'escola

hi hagi algun element de distracció, ja sigui festiu o gastronòmic, o tots dos alhora.

Però els anys i les circumstàncies no ens han fet canviar en la necessitat de disposar d'un instrument que possibiliti la participació conjunta de pares i mares, mestres i alumnes. Aquest és, també, segurament, un dels motius de satisfacció més importants: que els diferents components de la comunitat educativa poden actuar amb objectius i criteris conjunts.

3. L'organització

La Festa de Primavera sempre ha estat organitzada per una Comissió derivada del Consell Escolar. En el transcurs dels anys han variat el nombre dels components, les funcions i la dedicació necessària. Però sempre s'ha mantingut una estructura de funcionament que ha perdurat tots aquests anys.

La Comissió sempre ha estat formada per pares i mares, mestres i alumnes, encara que aquests sempre hagin anat adaptant els seus nivells d'implicació als diferents moments i circumstàncies, però sempre s'ha comptat amb la seva participació, que generalment s'ha vehiculat a través de les assemblees de classe, l'assemblea de delegats i els alumnes de 8è, que, per ser els més grans, hem procurat que formessin part de l'estructura organitzativa.

A més, també hem propiciat que els més grans ajudessin els més petits en la realització i organització de les seves propostes d'activitats.

Puntualment, també hem aconseguit la participació i la col·laboració de nombres importants d'ex-alumnes en l'organització de la Festa.

El claustre ha delegat la seva representativitat en els mestres més interessats, per tal de procurar afavorir la canalització de les iniciatives personals tot i assegurant que la representativitat tingués un caire més universal.



Els pares i mares sempre han trobat la manera de col.laborar i participar en aquest instrument de cohesió del centre que ha representat la Festa de Primavera.

Des del primer moment sempre hem comptat amb la col.laboració desinteressada del personal no docent del centre que ho ha fet d'una manera entusiasta.

També hem procurat buscar el suport institucional a l'organització de la Festa. Alcaldes, regidors, delegats territorials han procurat assistir-hi. I mai no hem deixat de banda la col.laboració amb les entitats del nostre barri. De fet, avui la Festa de Primavera és tant una festa del barri Pedró com una festa del CP Sant Miquel.

Des de fa dotze anys l'Escola Annexa de Girona organitza una setmana cultural en la qual participa tota l'escola en un treball comú, amb l'objectiu de desenvolupar un conjunt d'activitats literàries i plàstiques vertebrades entorn d'un esdeveniment cultural important d'aquell any. Enguany, aquesta setmana, que com sempre ha culminat en una festa oberta a tot el col·lectiu de l'escola, ha girat entorn de Joan Miró i J. V. Foix, en el centenari del seu naixement.

Noves propostes de celebració ciutadana: any Miró

*Ricard Guich i
Devesa
Teia Planas i
Lladó*

Mestres de 8è. de
l'Escola Annexa
de Girona.

No tan sols a partir dels principis que inspiren l'actual reforma del sistema educatiu sinó des d'aquells que ja van preconitzar els promotors de l'Escola Nova, els mestres som conscients que per incidir en l'aprenentatge significatiu i funcional dels coneixements dels nostres alumnes cal establir estretes relacions entre els aprenentatges escolars i aquells que es generen en l'àmbit extraescolar.

Des d'aquesta perspectiva, a la nostra escola, l'Escola Annexa de Girona, hem intentat dur a terme aquest principi. A nivell general, amb la selecció d'aquells continguts i estratègies metodològiques que millor garanteixin aquesta vinculació i, a nivell específic, amb la incorporació de totes aquelles experiències que es van produint en el nostre entorn, susceptibles de generar la motivació i l'aprenentatge dels infants.

Moltes d'aquestes experiències les incloem en la dinàmica general de cada aula a partir dels interessos que manifesten els diferents grups d'alumnes, però tot i així ens sembla fonamental engrescar tota l'escola en un treball comú que es fonamenti en aquelles manifestacions culturals que cada any tenen una elevada incidència a nivell social, de les quals es fan ressò tots els mitjans de comunicació i els nois i noies tenen la possibilitat d'integrar tant en l'àmbit escolar com extraescolar.



És per aquest motiu que des de fa dotze anys organitzem una setmana cultural que té com a objectiu el desenvolupament d'activitats literàries i plàstiques: poesia, prosa, aca i dibuix..., les quals intentem vertebrar entorn de l'esdeveniment cultural que tingui més rellevància aquell any.

Enguany hem considerat que no podíem desapropiar el centenari de dos artistes capdavanters de l'art contemporani, dos personatges nascuts el mateix any: Joan Miró i J.V. Foix. Fins i tot, partint de l'amistat dels dos artistes—recordem que el 1927, quan Foix publicà *Gertrudis*, demanà a Miró un dibuix que il·lustrés el seu llibre—ens vam adonar que era relativament senzill vincular tots dos autors en un mateix treball.

D'aquesta manera, enguany vam orientar la setmana cultural a l'aprofundiment del coneixement de les obres de Miró i de Foix, no com a còpia dels seus treballs, sinó prenent com a punt de referència les obres d'aquests artistes contemporanis catalans per incidir en la creativitat del nostre alumnat.

Educar en l'art, recrear el color i la composició, desvetllar la curiositat i l'atenció per les grans obres del món cultural, copsar la riquesa del missatge artístic, apropar els alumnes al món de la

24 La festa a l'escola

poesia i l'art català... són objectius que vam intentar promoure a totes les edats, amb la finalitat que els alumnes arribessin a desenvolupar respostes creatives.

Per apropar l'alumnat a l'obra de Miró vam programar les següents activitats:

- Vàrem començar amb l'estudi d'un vídeo de J. Miró i un altre de J.V. Foix (del C.R.P. del Gironès).
- Visita a la plaça de l'Escorxador a Barcelona (malauradament no vàrem visitar la Fundació Miró a causa del preu de l'entrada).
- El següent pas va ser l'elaboració de treballs dins l'escola.

En una primera fase vàrem treballar amb reproduccions de format gran (fotocòpies en color, postals, "pòsters"...) de diferents obres de Miró, i en remarcàrem la vivesa dels colors, els contrastos, els traços, les formes, la significació.... a fi de familiaritzar-nos amb els elements que constitueixen l'obra d'aquest pintor.

Un cop estudiades les imatges, les vam retirar i els alumnes varen plasmar, lliurement, amb diferents tècniques plàstiques, formes singulars d'aquest artista, les quals van servir-nos per decorar tota l'escola.

Aquests primers treballs varen servir-nos per introduir-nos amb més profunditat en l'obra d'aquest pintor. Per fer-ho vam requerir la col.laboració d'artistes de la nostra ciutat i del professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació, amb el qual compartim el mateix edifici. La col.laboració d'experts en la matèria, al nostre parer, és del tot necessària. Ens dona la possibilitat de conèixer d'altres perspectives i de vincular de manera efectiva el treball escolar amb el d'altres professionals de la nostra societat.

D'aquesta manera, el més petits de l'escola, parvulari i cicle inicial, van pintar un mural al pati i van elaborar un gran mural de paper simulant un tapís, tot això amb la col.laboració de la professora Lurdes Fernández i de professors de la Facultat. L'alumnat de cicle mitjà també va pintar el seu mural, amb la col.laboració de l'artista gironí Pep Admetlla, i van fer treballs amb cartolina. El de cicle superior va fer diferents murals: a la paret del pati, amb fusta i sobre



tela, amb el suport dels següents pintors gironins: Josep Ayala, Lluís Bosch Martí, Quim Corominas i Josep Perpiñà.

Els murals a la paret del pati varen ser treballats pels alumnes, sota la supervisió dels mestres i els pintors. Els realitzats sobre tela i fusta, coordinats, cadascun d'ells, per un dels pintors esmentats, es van treballar a partir d'una imatge fotocopiada, dividida en dotze parts, cadascuna de les quals fou treballada per diferents grups d'alumnes, als quals es va deixar llibertat total d'expressió. Finalitzat el treball vam procedir a muntar els diferents components de cada obra, i quedà així una reproducció lliure de l'obra de J. Miró.

Al mateix temps que avançàvem en la part pictòrica, també a l'aula s'anava treballant l'obra de Foix, amb la col.laboració de les professores M. Dolors Fulcarà, de la nostra escola, i Carmina Portell, de la Facultat de Ciències de l'Educació.

La primera es va encarregar d'explicar als alumnes de cicle mitjà i sisè com era i escrivia Foix, mitjançant la lectura de diferents

26 La festa a l'escola

poemes, i va fer aprendre als més petits el poema “És quan dormo que hi veig clar”. La segona va explicar als alumnes de setè i vuitè l'estil i la personalitat literària d'aquest autor i en va comentar diferents poemes. Paral·lelament, els alumnes anaven elaborant treballs referits a Miró i Foix per a presentar als jocs florals.

El darrer dia de la setmana cultural es van col·locar tots els treballs, i també es va muntar una exposició, a la biblioteca de l'escola, amb murals de Miró i llibres de Foix, aportats per diferents membres de la comunitat educativa, amb la finalitat que tothom els pogués contemplar.

A la tarda se celebrà una festa oberta en la qual van participar membres de tot el col·lectiu de l'escola: alumnes, professors, pares, avis, representants del Departament d'Ensenyament, de l'Ajuntament, de l'APA, de la Facultat... en la qual es van lliurar els premis dels Jocs Florals, es van llegir els treballs literaris guardonats i es va donar un petit diploma a cada guanyador en commemoració d'aquest acte.

Per animar la festa, els més petits van representar plàsticament el poema que havien treballat i van donar color a la festa guarnint-se amb carotes pintades amb figures de Miró; els més grans van fer una desfilada de vestits d'inspiració mironiana.

Com a conclusió, un any més podem dir que l'esforç ha valgut la pena. L'experiència ha estat molt positiva, no només perquè hem aconseguit que tots, professors i alumnes, hàgim aprofundit en l'estudi de Miró i de Foix, sinó també per l'interès que ha desvetllat tot aquest treball en d'altres escoles de la nostra ciutat. Aquest fet encara ens aferma més en el nostre convenciment de propiciar que els esdeveniments del món cultural han d'entrar i ser viscuts en l'àmbit escolar.

Aquest article intenta ser una exposició de com les festes tradicionals formen part de la cultura rural i intenta demostrar com ajudant a mantenir-les s'ajuda a mantenir la vitalitat social dels llocs on es localitzen.

També de com l'escola és part molt destacada d'aquest teixit social i la importància que la institució escolar té com a descobridora i potenciadora de la cultura pròpia de l'entorn on està situada.

Cultura rural i festes tradicionals

Una experiència a l'alta muntanya

L'escola Ridolaina de Montellà de Cadí pertany a la comarca de la Cerdanya en la seva part de ponent, en contacte amb la comarca de l'Alt Urgell, Andorra i França. Acull alumnes dels poblets de: Montellà, Estana, Bar, Músser, Aransa i Travesseres. El total d'alumnes integrats en l'escola és de 27, encara que segons les estacions poden augmentar .

El poble de Montellà té 90 habitants fixos, amb 25 cases habitades, nombre que a l'estiu es duplica. La zona viu amb preferència del sector primari —ramaderia, boscos— apuntalat pel sector turístic. El nivell socio-econòmic del sector és mitjà-baix, amb algunes famílies que van molt justes a causa de l'alt índex de preus que hi ha a la comarca, la manca d'habitatge de lloguer (ocupades com a segones residències) i els baixos sous.

Fonaments sociològics i antropològics de l'escola rural

És cosa sabuda que, avui en dia, un dels fets que caracteritza les comarques rurals és la depressió econòmica i demogràfica. Les línies mestres que han marcat el despoblament fins ara giren a l'entorn de dos problemes bàsics: la inadaptació econòmica i la degradació de la societat.

M. Rosa Campà Bonet

Mestra a Montellà de Cadí

28 La festa a l'escola

La societat rural és una societat complexa que s'ha sabut adaptar a un medi hostil —pobre de recursos i de clima i relleu forts— i convertir-lo en productiu. Aquesta mateixa complexitat determina la lentitud amb què evoluciona davant dels estímuls externs que genera la societat urbana dominant. El desequilibri entre cultura urbana i cultura rural s'ha accentuat a causa de l'insignificant pes demogràfic que tenen les zones rurals sobre la resta del país. Per la seva llunyania cada vegada més accentuada dels grans centres de poder s'ha anat agreujant i ha generat un sentiment d'inferioritat; una pèrdua contínua, creixent i irreversible d'identitat cultural.

Una societat aïllada com la rural no és necessàriament una societat tancada i sense vitalitat. Les relacions socials són més fàcils, tothom depèn igualment dels mateixos nivells productius i té problemes semblants.

És en aquestes zones, amb les condicions de vida més precàries, on la importància d'unes infraestructures mínimes tenen més pes que en altres llocs on les possibilitats econòmiques i de relació social no estan tan condicionades per aquestes deficiències.

I és en aquest context on es desenvolupa l'acció de les escoles rurals. La institució escolar ha demostrat que és un bastió fonamental per conservar uns usos culturals tradicionals que permeten mantenir la vitalitat dels pobles i, per tant, fer un tomb a la seva dinàmica de despoblament.

L'escola arrelada i compromesa amb el medi s'esforça a conservar aquesta cultura mil·lenària: pràctiques agrícoles, tècniques tradicionals, costums, les històries pròpies de cada lloc, la tradició oral, les llegendes, les cançons, les danses, els usos de construcció, l'artesanía, tractament i conservació d'aliments... Tot el que permet viure plenament en el propi medi.

Es manté també la riquesa natural que té el llenguatge habitual de la gent del món rural: frases fetes, flexions verbals característiques, la resta de traços dialectals, les formes d'expressió, el lèxic (riquíssim i variat) referit a les activitats específiques del treball diari, els topònims i...moltes altres coses.



Els nostres pobles no s'han improvisat. Per les seves escoles han passat quantitat d'alumnes que hi han deixat part del seu patrimoni cultural i han rebut amplitud de mires, sentit crític, capacitat d'acceptació del canvi...

Un poble viu té cura de tots els elements que en fan possible el funcionament. Aquests elements s'han de reconèixer i respectar i l'escola compromesa amb el seu entorn és la primera que els accepta, valora i conserva.

I és en aquest àmbit on les escoles de les zones de muntanya han generat un moviment cultural i han creat una dinàmica dialèctica entre valoració personal, capacitat de canvi, adaptació a les noves tècniques i el respecte i l'orgull de valorar el que és propi.

No és, per desgràcia, la solució de tots els problemes que té plantejats el món rural, però sí una aportació que es pot fer des de la comunitat educativa.

Una festa tradicional que es manté: el Dijous Gras

A mig matí del dia de Dijous Gras (l'últim abans de Quaresma), s'aplega tota la mainada del poble a l'escola o un altre local que li cedeixin —algunes vegades disfressats, altres no— portant cistells i acompanyats per un músic, normalment un acordionista.

Prèviament hauran venut les tires per a la rifa d'un gall o un xai i si els en queden aprofitaran la passada per intentar fer net, ja que és l'única manera que tenen per mirar d'aconseguir uns diners en efectiu que els han de servir per pagar el músic.

Van passant per totes les llars on són esperats per alguna o més persones de la casa amb la taula parada i convidats a menjar i beure mentre el músic va tocant velles i alegres melodies. En acabat recullen el que la mestressa disposa i van omplint els cistells, mentre acaben la ronda per totes les cases del poble —masies incloses.

Acabada la ronda s'apleguen al voltant de la taula per acabar de menjar el que han recollit, si encara no estan tips d'embotits, patates, galetes, olives... que els han ofert mentre feien el recapte.

Després, per grups espontanis, s'organitzen per anar a donar un tomb pel poble. A mitja tarda s'obre el ball, on està vetada la intervenció de qualsevol persona gran que no sigui el músic. Els joves canten i ballen i quan es fa fosc se'n van cap a casa a sopar. Havent sopat recomença el ball, ara obert a tot el poble i tothom fa gresca mentre les forces aguanten.

Comparant l'actual festa de Dijous Gras amb la que fèiem nosaltres quan anàvem a l'escola, fa més o menys quaranta anys i en el mateix àmbit, poques coses han canviat: les disfresses, que aleshores estaven prohibides i el fet que ara la responsabilitat d'organitzar la festa es compartida entre tots els nens, més o menys de la segona etapa, mentre abans tocava als fadrins, que eren sempre els de més edat de l'escola i aquests havien de responsabilitzar-se de dur a bon port la nau de tota l'organització, encara que tenien un punt a favor i és que les seves accions no podien ser contestades per ningú.



Reflexions sobre el sentit cultural de la festa

La reflexió sobre el sentit cultural de la festa ens fa pensar que antigament tenia una significació de ritual de pas o prova d'iniciació, que cada grup cultural té, abans d'accedir a l'edat adulta. No endebades aquest pas es feia a l'adolescència, l'últim any d'escola abans d'integrar-se al món del treball i queia bàsicament sobre els alumnes masculins. Era una diada on els infants eren els reis, ningú no els vigilava ni es posava amb ells, a menys que fessin una malifeta molt gran, i eren ells qui al ball de nit donaven expressament el permís als adults per poder-hi participar.

Actualment la festa ha perdut aquest aspecte iniciàtic, però conserva tot l'aspecte lúdic, d'iniciativa personal dels infants i, sobretot, estableix una simbiosi important entre els adults, els infants i ensem amb l'escola que els aplega.

És una festa amb uns protagonistes clars, però que no es podria celebrar sense l'acollida càlida i emocionada de tots els elements del poble.

Té, doncs, un aspecte de mantenedora de la xarxa social, importantíssima per aguantar el teixit de relacions que fan que un

32 La festa a l'escola

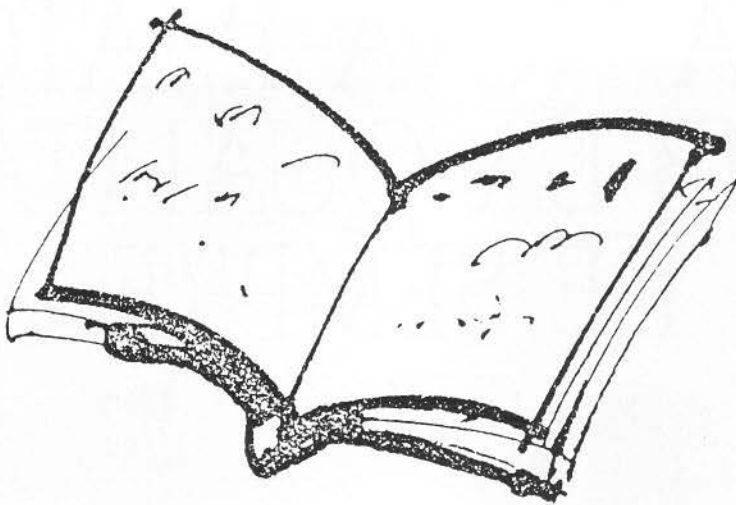
poble sigui un poble i no un recull de persones aplegades sense més ni més.

Implicacions pedagògiques

La cultura constituïda per tradicions, valors, costums, formes d'organitzar-se, ... a través de les quals cada grup social configura la seva manera de viure, és més un procés que un producte. És un esforç col·lectiu per enfrontar-se al medi a través d'uns determinats recursos que es mobilitzen per a l'acció. Aquest esforç brota de la consciència del dret a tenir la pròpia cultura i porta a la consecució d'una identitat cultural.

Aquesta és una de les característiques de l'escola rural. Les activitats extraescolars tenen una gran incidència en la comunitat i per tant la seva projecció cultural i la interacció ecològica és molt important.

D'aquí ve també la importància del mestre, implicat en l'entorn i, per tant, no solament inquisidor des d'una perspectiva urbana, sinó capaç de descobrir la identitat cultural del lloc on treballa i potenciar-la des de l'escola.



Bibliografia complementària*

Llibres

- GAIGNEBET, C; FLORENTIN, M. C. *El carnaval: ensayos de mitología popular*. Barcelona: Altafulla, 1984. (Arte del zahorí; 1)
- MOYA, B. *La festa popular com a mitjà de socialització de la comunitat*. En: CONGRÉS DE CULTURA TRADICIONAL I POPULAR (1: 1983: Barcelona) p. 42-44
- PRAT, J.; CONTRERAS, J. *Les festes populars*. Barcelona: Dopesa, 1979. (Conèixer Catalunya; 28)

*Biblioteca
Rosa Sensat*

Revistes

- COLOMER, J. *Festes sí, festes no, a l'escola*. INFANCIA, n. 54 (1990), p. 4-6
- Cultura popular a l'escola*. GUIX, n. 56 (1982), p. 11-42
- DUVIGNAUD, J. *El temps de la festa*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 140 (1990), p. 7-11
- La Festa a la Catalunya moderna*. L'AVENÇ, n. 89 (1986), p. 30-35
- El folklore a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 53 (1981), p. 2-29
- El patrimoni popular a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 69 (1982), p. 2-27
- RODRÍGUEZ, A. *Las fiestas y la educación infantil*. INFANCIA, n. 16 (1992), p. 25-26

Nota: També podeu trobar a la Biblioteca articles sobre festes concretes a diverses escoles, publicats a revistes pedagògiques.

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

UNA NOVA IMATGE AMB LA QUALITAT DE SEMPRE



- La Caputxeta Vermella
- El Gegant del Pi
- Els bons amics
- Rinxols d'Or
- El lleó i el ratolí
- Les cabretes i el llop

Títols de pròxima aparició

- La llebre i la tortuga
- El lleó i la guineu
- La rateta que escombrava l'escaleta
- Els pèsols meravellosos
- La princesa i el pèsol
- El sastre valent

laGalera



popular

DE VENDA EN LLIBRERIES

Un dels objectius del projecte del Museu d'Art de Girona és oferir un coixí didàctic que faciliti l'educació en l'art. El Departament d'Educació, de recent creació, vol que les noies i els nois descobreixin més que no pas es limitin a contemplar o a informar-se. Per aconseguir-ho, el MD'A es brinda a col·laborar amb els mestres a través de diverses propostes.

El Museu d'Art de Girona

Joan Surroca i Sens

Director del Museu d'Art de Girona

El projecte del MD'A

El Museu d'Art de Girona (MD'A) va inaugurar les darreres sales el maig del 1991. D'aquesta manera es posava fi a dotze anys d'obres per adequar l'antic palau episcopal a la funció de museu. Per un conveni signat per la Diputació de Girona i el Bisbat de Girona l'any 1976, s'havia arribat a l'acord d'ensenyar conjuntament en el nou Museu d'Art les col·leccions de dos museus històrics: el Museu Arqueològic i de Belles Arts, i el Museu Diocesà.

A començament del 1991 es va redactar un projecte del MD'A. Era el moment de decidir quin model de museu es volia, en quina direcció s'hauria de treballar en els següents anys. Es van fixar un total de catorze objectius que haurien de marcar la personalitat del Museu d'Art. El projecte no va ser escrit per quedar bé i després deixar-lo en un calaix. La voluntat de l'equip



de treball que el va redactar era que es convertís veritablement en una referència constant que, sense fer-nos esclaus de res i amb les modificacions que calgués, fos una eina que ens permetés arribar a les fites que ens proposàvem aleshores. Un dels objectius era el d'oferir un coixí didàctic que facilités l'educació en l'art.

El Departament d'Educació

El mes d'octubre del mateix any creàvem, molt modestament, el Departament d'Educació i fèiem la nostra primera oferta a totes les escoles de Catalunya. En iniciar-se el curs 1992-93, ampliàvem considerablement les activitats i n'oferíem una nova difusió.

En aquest any i escaig de rodatge del departament s'ha volgut actuar d'acord amb el marc global del projecte. Per exemple, si volem un museu participatiu, hem d'educar en aquest sentit. Si un dels objectius del projecte és tenir sensibilitat vers els marginats i els més necessitats, hem de planificar les activitats del departament de manera coherent en aquesta línia, i així successivament.

Calia, primer de tot, formar els monitors que havien d'encarregar-se de dinamitzar tota l'activitat educativa. Convençuts que el factor humà és molt més important que l'econòmic, vàrem treballar fins aconseguir un petit equip que creu en el projecte i que també confia en la tasca educativa d'un museu. Vàrem formar un equip assessor de mestres d'alumnes de diferents nivells i vàrem iniciar contactes molt positius amb

l'àrea de Didàctica de les Arts Plàstiques de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona. Alguns ensenyants també han participat en l'elaboració de treballs diversos que serveixen per a altres escoles.

Malgrat l'esforç de molts educadors i escoles per tenir en compte les visites a museus a l'hora de programar, sabíem que encetàvem una experiència poc habitual. La responsabilitat era important, perquè una primera visita a un museu pot marcar per sempre més la predisposició d'una nena o un nen envers els museus. Tot i sabent que la majoria de visites a un museu són contemplatives o informatives, ens va semblar que calia posar l'accent en l'interès per descobrir-lo. Tenint en compte que el Museu d'Art és de dimensions regulars, proposàvem que es tingués mesura i les visites se centressin en pocs objectes i que els més petits s'interpel·lessin sobre què, com, qui, on, per què, etc. En definitiva, un museu havia d'ajudar a fer pensar i podia ser vist des de molts punts de vista a més del purament artístic. Vàrem començar a descobrir que se'ns acostava molta feina perquè eren molts els escolars que no anàvem encara als museus i alguns mestres dubtaven de les possibilitats educatives d'aquests llocs.

Una oferta variada

Ens vàrem proposar col·laborar per aconseguir la normalització museística. Sabedors que, si bé no ha de ser forçosament divertit, un museu pot i ha de ser un lloc engrescador i apassionant, vàrem llançar



una oferta prou variada perquè els mestres fossin els nostres millors aliats. Les propostes, les englobem en cinc tipus diferents i cada activitat està pensada per fins a cinc edats diferents (3-6; 7-8; 9-11; 12-16 i 17-18). Algunes activitats poden fer-se durant el curs i d'altres en un període més curs, perquè de vegades tenen com a base d'estudi una exposició temporal.

Primera: Els ensenyants preparen la visita prèviament. Segurament aquesta és la situació ideal. El museu suggereix als educadors propostes per conèixer-lo bé, però són ells qui enfoquen la visita a la seva manera, segons les necessitats del seu grup-classe. Entre aquestes propostes oferim la possibilitat d'assistir a unes trobades mensuals, o a hora convinguda, en les quals es presenten les possibilitats educatives del MD'A. També es proporciona material

divers per a ensenyants o es faciliten fitxes per a alumnes.

Segona: Els ensenyants i el museu col.laboren. En aquesta proposta intervenen monitors que coneixen bé el MD'A, però amb una bona col.laboració amb els mestres, que coneixen bé cadascun dels seus alumnes. Dins d'aquest grup d'activitats es pot escollir per exemple "Què és un museu?", perquè les noies i els nois coneguin un museu per dins i d'aquesta manera tinguin una referència per a qualsevol museu que visitin posteriorment. Observen els diferents serveis i els departaments d'un museu (des dels sistemes de seguretat a l'arxiu, des de la biblioteca a la sala de restauració, etc.) i dins d'aquesta activitat també aprenen què cal fer en el museu abans de la visita i després de la visita. La "Visita-exploració" consisteix a

38 Museu i escola



centrar-se en deu peces del MD'A de diferents èpoques. S'hi practica un aspecte sempre interessant: la comparació, la relació. Altres ofertes dins d'aquest bloc són l'elecció de períodes històrics concrets ("Romànic i gòtic", per exemple), una sola peça en profunditat, o una temàtica específica ("Treballem el color", "Un llibre de fa 500 anys", etc.)

Tercera: Tallers. Els tallers tenen la característica que l'alumne sempre acaba manipulant, creant. Els títols per elegir en aquest curs són diversos: "Símbols, figures i escenes de l'art medieval", "Vitralls i vitrallers", "Un ex-libris per a la biblioteca de casa", "La miniatura, l'encant del color", "La meva primera visita a un museu" i "L'art contemporani". Estructurem tots

els taller en tres temps. El primer consisteix a reunir les noies i nois en un lloc especialment ambientat, on se'ls prepara per a l'activitat i es veu un muntatge visual específic: un segon moment és el d'observar a les sales les peces preparades per treure el suc sobre el tema en estudi i en un tercer moment es visita el taller, on executen una obra proposada. Un dels tallers que té més bona acceptació és el que se sol fer amb els més petits: "La meva primera visita a un museu". És molt gratificant observar com gaudeixen d'un museu nens de tres, quatre i cinc anys!

Quarta: Mostres i concursos. S'han fet unes bases per participar en la creació d'auques sobre el MD'A, dibuixos i pintura de nades inspirant-se en imatges del mateix museu, o en la participació d'ex-libris per a la biblioteca juvenil del MD'A. També es pot participar en la gimcana per les sales del museu que sol ser realment divertida, però no se'n pot abusar, ja que de vegades la quitxalla s'esvalota massa.

Cinquena: El museu a l'escola. El Museu d'Art és presentat als alumnes a partir d'una conferència o a través d'un joc de simulació en el qual els alumnes participen en la planificació i realització d'una exposició en el marc escolar.

A més d'aquestes cinc propostes el MD'A en fa d'altres de més concretes aprofitant les possibilitats de les exposicions temporals. Per exemple, l'exposició "Fragments. Proposta per a una col·lecció d'art actual" ha permès preparar visites per apropar a l'art contemporani.

Paral·lelament a l'exposició temporal "La cultura fang", s'han organitzat activitats interculturals. Una d'elles, "Contes de tots colors", va consistir en la vinguda d'una gitana, un camerunès, una catalana i un marroquí per explicar contes a la mainada de diverses escoles. A més, al vespre es va fer una sessió per a la gent gran.

Projectes de propera realització

Per desenvolupar aquestes activitats, el museu compta amb diversos espais, tots polivalents. Per al curs que ve s'està condicionant un espai dedicat exclusivament a taller educatiu. Conjuntament amb alumnes de la Universitat de Girona, s'està preparant el "Laboratori del tacte", que anirà molt lligat a la recent adaptació del museu per a cecs. Altres temes que es podran estudiar de manera monogràfica serà el del vestit a través de la història, a partir de les obres del museu, o els paisatges del fons dels quadres.

Tot i que les ofertes que fa el museu són punts de referència per començar a parlar amb els mestres les temàtiques que més poden interessar, pensem que les visites han de ser a la carta, perquè no hi ha dues escoles iguals. Intentem que els ensenyants vagin coneixent cada vegada més les possibilitats educatives del museu fins que el Departament d'Educació sigui només una eina de suport. Per al curs vinent, les trobades del dissabte per a mestres tindran l'estructura de curs, per aconseguir ja no solament situar el mestre en el museu, sinó per oferir veritables recursos per planificar la visita amb els alumnes.

Volem afavorir que els claustres, en iniciar el curs, considerin la visita a un museu com una activitat no excepcional. Des de l'etapa d'educació infantil fins al batxillerat es pot passar pel Museu d'Art sense repetir mai la mateixa experiència. Solament com a orientació, que cada escola pot adaptar, proposem les següents activitats al llarg del currículum escolar:

| ETAPA | ACTIVITAT |
|---|--|
| <i>Ed. infantil</i> 2n cicle | "La meva primera visita a un museu " |
| <i>Ed. primària</i> Cicle inicial | "Nadal al Museu d'Art" o el taller "Vitralls i vitrallers" |
| Cicle mitjà | "Treballem el color" |
| Cicle superior | "Què és un museu?" o el taller "La miniatura, l'encant del color" |
| <i>Ed. sec. obligatòria</i> 1r cicle | "Romànic i gòtic" |
| 2n cicle | "Del Renaixement al Noucentisme" o el taller "Símbols, figures i escenes de l'art medieval" |
| <i>Batxillerat i ed. tècnico-professional de grau mitjà</i> | Una peça a fons, per exemple "El retaule de Sant Miquel de Castelló d'Empúries", o bé la visita a una exposició temporal |

40 Museu i escola

Aquesta podria ser una de les possibles programacions escolars, però les combinacions són múltiples fins i tot per aquells centres que acompanyin cada curs els seus alumnes al MD'A.

Amb la col·laboració de tots els educadors, el Museu d'Art de Girona vol millorar el Departament d'Educació en els

propers anys i fer que esdevingui un indret que vagi més enllà de contemplar unes obres d'art o de la mera erudició. Desitgem que sigui un lloc per aprendre a viure.



NOVETATS CURS 93-94

Per a alumnes de 6 a 9 anys

- **COM ES FA...? II**

La mel, les piruletes, la llana, les sabates, els llumins, la xocolata, etc.

Per a alumnes de 9 a 12 anys

- **PROTEGIM EL NOSTRE PLANETA, I i II**

Alumnes de diferents països s'esforcen per solucionar problemes ecològics molt diversos.

Per a alumnes a partir de 12 anys

- **VIVINT SOBRE UNA TERRA VIOLENTA**

Volcans i terratrèmols: causes, conseqüències, previsió.

- **LES FRONTERES I EL TEMPS**

Transitorietat de les fronteres, ara i en el passat.

- **ÈPOCA D'ENTREGUERRES**

La crisi de 1929 · Il Duce · Orígens del nazisme
La raça superior · El tsar roig.

- **SEGUINT LES PASSES D'ARLEQUÍ**

Una introducció al fet teatral.

Per a alumnes a partir de 14 anys

- **EL MONTGRÍ I LES MEDES**

Reconstrucció paleoambiental.

- **PREMIS D'HONOR DE LES LLETRES**

CATALANES, II

P. Vila, J. V. Foix, M. de Pedrolo i M. Martí i Pol.

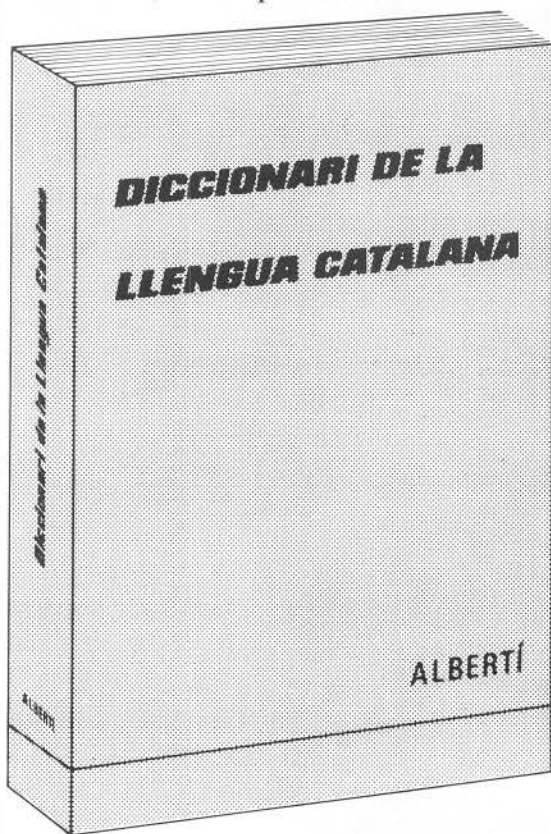


D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

29^a edició, 1.650 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

19^a edició, 4.870 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

11^a edició, 1.950 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

10^a edició, 1.410 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

Partint del principi que un dels mecanismes bàsics de tot aprenentatge és la imitació, el mestre n'ha de ser conscient i esdevenir un bon model lingüístic. En aquest article s'analitza el paper del mestre com a oient i com a parlant en el procés d'adquisició del llenguatge. També es fa ressò del fet que la llengua a utilitzar ha d'ésser el català.

El paper del mestre en l'aprenentatge de la llengua

Neus Sol i Mauri

En tot aprenentatge i, concretant-nos en el llenguatge, aspecte clau en el desenvolupament cognitiu dels nens i nenes de 0-6 anys, un dels mecanismes fonamentals és la *imitació*. Cal, doncs, que els mestres i educadors siguem conscients del model que volem donar als infants a les nostres escoles i llars.

Partint sempre de la base que a l'aula es dona un ambient d'interacció nen-adult, a part d'altres que ara no remarcarem, hem de saber que influïm en el desenvolupament lingüístic del nen des de dos vessants de la nostra conducta: com a oients i com a parlants. N'hem de prendre consciència, assumir-ho i treballar-ho, si volem que ja des dels 0 anys, a les llars, es doni un veritable context d'ensenyament-aprenentatge i aquest es mantingui, tenint en compte les característiques evolutives dels infants, a tot el llarg de l'escola.



Passem ara a analitzar concretament les dues vessants esmentades.

El mestre com a oient

Hi ha el principi ben conegut que diu que la conducta del que parla és controlada pel que escolta.

És a dir, que en una conversa de dues persones qui manega és el que escolta, encara que des de fora sembli l'element passiu (entès com a no-activitat física visible).

Per tal de verificar-ho, en podeu fer una prova:

En entaular una conversa amb algun company vostre, en el moment que ell us

comenci a explicar qualsevol cosa, si vosaltres feu expressions com ara: "Sí?", "No em diguis...", "Com va ser?", "Què més?", "Que interessant"..., ja veureu com el vostre company es va animant i us comença a explicar detalls i detallets del tema. Però, si en canvi, comenceu a fer expressions amb la cara d'incredulitat o poca atenció com anar mirant els que passen, badallant, etc... comprovareu aleshores que el vostre company talla la conversa, si més no, canvia de tema.

Això us vindrà a demostrar, a part que pugueu perdre algun amic, allò que dèiem al començament: que la conducta de l'oient controla la conducta del que parla.

Quina aplicació té això en el procés d'ensenyament-aprenentatge?

Doncs, una de molt bàsica: si motivem els nens, amb la nostra actitud, i fem que parlin i s'expressin, i ells troben sempre en nosaltres un interlocutor pacient, que els escolta i els entèn, estarem formant uns entusiastes de la llengua, ja que tot aprenentatge de la llengua, de la gramàtica i de la literatura passa en primer i principal lloc per una bona expressió oral.

I l'expressió oral, bàsicament, s'aprèn parlant.

Aplicació des dels 0 anys

Aquest principi és també aplicable a l'etapa més primerenca del procés d'aprenentatge de la parla, ja que els menuts també s'expressen, es comuniquen, encara

que el seu llenguatge, en un començament, sigui gestual, de sons guturals, plors...

Si un infant dins del bressol plora, ja sigui per raons d'higiene, alimentació o afectivitat, i ningú no li fa cas, potser parirà de plorar però es quedarà amb la frustració que no l'entenen i li costarà anar adquirint les bases per a una bona comunicació.

Dins de la interacció nen-adult que es dona a l'aula, el paper de parlant principal s'adjudica al mestre o educador.

Però sovint es cau en l'error de pensar que, sent el mestre el que parla més bé, és ell el que ha de fer-ho i es descuida el paper que hi té l'alumne, en les seves manifestacions d'expressió verbal i no verbal.

L'infant té molt a dir-nos i, sobretot, a aprendre a dir-nos

I és mitjançant el fet de trobar-nos a nosaltres disposats a escoltar-los i entendre'ls, que anirà desenvolupant les seves capacitats de comunicació que se sublimaran en el llenguatge, quan el vagi assolint.

El mestre com a parlant

El mestre parla no perquè sí, sinó amb la intenció de crear un ambient de comunicació i diàleg; no només per transmetre informació i prou, sinó assegurant-se que aquesta ha estat rebuda.

Sabem que encara que nosaltres parlem molt, si els nens no ens escolten, de ben poca cosa servirà, per no dir de res.

Allò que volem transmetre ha de ser prou motivador perquè els nens ens escoltin, és a dir, lligat als seus interessos, necessitats i tenint en compte els seus coneixements previs.

Però, ens podríem preguntar, què hem de dir?, de què pot servir parlar a uns infants menuts que encara no ens entenen?

La resposta evidentment és: molt, moltíssim.

Ja des que és petit el nen aprèn a emetre sons i més tard a parlar, per la retroalimentació que rep dels adults que l'envolten. En primer lloc els pares i tot seguit els educadors i mestres.

Els primers sons que emet són els que sent més i les primeres paraules també.

Hem d'aprofitar qualsevol situació per parlar

No s'ha de caure en l'error, sobretot al començament del Primer Cicle de l'Educació Infantil, que com que el nen no parla i no entén, no cal parlar-li. Això no és cert.

Solament si sent sons i paraules, les podrà anar adquirint, aprenent i fent seves.

Cal cantar a la classe, parlar als infants en moments de màxima comunicació, com pot ser l'hora de canviar-los els bolquers i reforçar contínuament la nostra parla amb altres recursos de comunicació no verbal, com és ara el gest, les expressions de la cara, la seguretat que puguem irradiar.

46 Educació infantil

Tots sabem què pot passar, doncs, amb els sords de naixement.

Com que en el seu món no hi ha sons, sense un aprenentatge específic esdevindrien muts alhora.

Segons Farwell, per a l'adquisició del llenguatge durant la primera infància el més important és que les paraules dels adults siguin dirigides *directament* al nen, que prenguin la forma de *discurs* i que es refereixin a una situació *concreta*.

Partint d'aquestes tres conclusions, Svenka Savic va fer una classificació de les preguntes que els adults fem als nens, per tal d'establir un diàleg i ensenyar-los les regles a seguir en una conversa.

1. Preguntes *veritables*: tenen com a funció demanar al nen una informació que no tenim.

Per exemple: "Tens gana?", "Per què has pegat a l'Anna?"

2. Preguntes *suggestives*: nosaltres ja coneixem la resposta, però volem verificar el nivell de coineixements del nen i ensenyar-li la resposta en cas que no la sàpiga.

Per exemple: "Quants pollets hi ha en aquest dibuix?", "Què portes per esmorzar?" Si el nen no ens respon encertadament, nosaltres li donem la resposta correcta.

3. Preguntes *rutinàries*: són aquelles que fem sabent que tant nosaltres com el nen coneixem la resposta. La seva finalitat és

la d'ensenyar al nen a participar en una conversa amb persones estranyes a ell, ja que generalment els nens callen davant de desconeguts. Una altra finalitat i per la qual es mouen els pares, és la d'ensenyar als altres que el seu nen ja sap parlar.

Per exemple: "Què li va passar a la nina?" (El nen contesta: "Ha caigut i s'ha fet mal".) "On?" ("Al cap.") "Què vas veure el diumenge al parc?" ("Lleons.")

Cada vegada que se li faci aquesta pregunta, ell contestarà exactament el mateix.

"Quants anys tens?", "Digues com et dius?"

4. Preguntes *íntimes*: les fem per satisfer la nostra afectivitat respecte al nen. Ja coneixem la resposta "A qui estimes més?", "Qui és la mare més maca?"

Aquest llenguatge adaptat s'ha d'anar reorganitzant, tenint en compte el desenvolupament de la maduresa del nen en l'àmbit lingüístic i cognitiu.

Quan es passa a un nivell superior de comunicació, ocupen bàsicament un àmbit ampli les preguntes veritables, en detriment de les suggestives, rutinàries i íntimes, tal i com trobaríem en una conversa entre adults.

Sabent quines eines tenim a la mà per educar en el llenguatge i programant-ne una bona utilització, sense descuidar mai la motivació anirem ensenyant al nen a aprofundir en el seu nivell de comunicació.

Cal ser conscients del model lingüístic que volem donar

No hem de descuidar que, amb la nostra parla, som un exemple que el nen imitarà i del qual aprendrà el llenguatge, i, per tant, hem de ser molt conscients del model lingüístic que volem donar.

La nostra parla ha de ser clara, rica, entenedora i motivadora i, per tant, sempre adequada als interessos i necessitats de l'oient, en aquest cas, l'infant que tenim a l'aula.

Som a Catalunya i, per tant, la llengua ha d'ésser el català.

Hem de tenir clar, també, la llengua que usarem.

Essent com som en escoles de Catalunya, aquesta ha de ser el català, ja que només a través de la comunicació natural en la vida de la classe aconseguirem que aquells alumnes que no tenen la possibilitat d'aprendre-la dins del seu marc familiar, l'aprenguin, la facin seva i aquesta esdevingui llengua d'ús social i no un bolet aïllat i tancat dins l'escola.

Cal saber que hi ha un fet elemental: el nen posseeix una poderosa motivació, vital per a ell, que és entrar en comunicació amb el mestre/educador, com adult amb el qual passa forces hores al dia i, per tant, es troba amb el desig d'aprendre la seva llengua i el



codi que més utilitza és lògicament el codi verbal amb les seves pròpies regles de funcionament en la comunicació. El mestre/educador, per tant, és un poderós promotor tant de l'aprenentatge de la llengua del nen, en aquest cas la catalana, com del seu funcionament en el diàleg.

Així, doncs, com a professionals que som de l'ensenyament hem d'agafar seguretat i consciència com a oients i parlants, per esdevenir un bon model en l'aprenentatge de la llengua.

El millor currículum.



Per pràctica.

Perquè en el Primer Cicle de Primària hi ha objectius que necessiten exercitació. Perquè l'escriptura, la composició o l'ortografia requereixen un «entrenament constant». Perquè la lectura necessita una selecció de textos acurada. Perquè els nombres i les operacions bàsiques s'adquireixen a còpia de pràctica. Per això Grup Promotor Santillana ofereix quaderns trimestrals de reforç de llengua i de matemàtiques i un llibre de lectura per curs, en què es pot descobrir el plaer de llegir.

Santillana
CICLE INICIAL
Grup Promotor

L'equilibri entre la generalització de les propostes de la Reforma i el suport a l'experimentació i la innovació hauria d'orientar l'actuació de l'administració educativa. En aquesta línia l'autor fa un conjunt de propostes per a la compaginació d'innovació i Reforma i analitza les condicions més favorables per propiciar la consolidació d'actituds permanents de canvi i la millora del sistema.

Reforma, innovació educativa, renovació pedagògica

Estratègies i agents del canvi

Joan M. Domènech i Francesch

Els camins de la innovació no els pot dictar ningú. Els camins de la innovació són dintre nostre, sota la pell de cada mestre.

(Jaume Cela i Juli Palou, 1993)

Molts sectors coincidim a considerar que la LOGSE ha creat un marc educatiu general molt més favorable que l'anterior situació per aconseguir la millora de la qualitat de l'escola. Malgrat aquesta coincidència, hi ha la sensació —que es manifesta en alguns d'aquests mateixos sectors— que la renovació pedagògica no gaudeix en l'actualitat de gaire bona salut. Per poc que se'ns deixi, enyorem de seguida situacions passades en què les experiències educatives, l'interès per realitzar nous projectes i propostes, la capacitat d'elaboració d'alter-

50 **Aplicant la Reforma**

natives, de materials pedagògics, etc., sembla que eren situacions d'una gran quotidianitat.

Aquesta descripció segurament és molt parcial, ja que caldria considerar dues apreciacions més. La primera és que, fa uns anys, els sectors que plantejaven grans projectes i alternatives, no eren pas majoritaris. Potser, això sí, la situació social i política creava caixes de ressonància o referents col·lectius que amplificaven aquests intents. La segona és que, en l'actualitat, d'una banda ha augmentat molt el nivell de professionalitat dels ensenyants i, de l'altra banda, el treball dels centres educatius ha millorat sensiblement a nivell general. Existeixen un bon nombre d'experiències i projectes d'escola, m'atreveria a dir, molt més nombrosos que fa uns anys, fins i tot de més qualitat, però també més dispers i potser tancat excessivament.

Ningú no pot negar, tampoc, que l'interès per la qualitat de l'escola és un interès general. Un interès, difícil de concretar, de definir i amb apreciacions diverses i de vegades contradictòries. Santos Guerra ho caricaturitza quan escriu: "Els pares escullen el millor centre perquè hi ha molta disciplina i els alumnes obtenen millors resultats acadèmics, els professors consideren millor el centre que deixa al professor una llibertat d'acció més gran; el Director considera millor centre el que no té professors discrepans o excèntrics; l'Administració considera el millor centre el que no causa problemes o genera una bona imatge del sistema educatiu." (Santos Guerra, 1989)

La qualitat és un concepte que s'ha de definir partint de la suma de punts de vista diferents i complementaris. En la mesura que tenim uns principis generals orientatius del model d'escola més adequat —des d'un punt de vista social, professional, etc.— podem analitzar el grau de qualitat que té el sistema en general i cadascun dels centres educatius en particular.

La Reforma educativa, definida com un conjunt de mesures que afecten l'ordenació general del sistema i el marc jurídic i legislatiu, no té com a conseqüència immediata la millora de la qualitat de l'ensenyament, ni la innovació, entesa aquesta última com un procés en el qual es posen en pràctica canvis concrets i millores en les situacions d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.

També és cert, i això ens ho han repetit a bastament, que a qualsevol Reforma li cal el suport i el convenciment dels agents que l'han de dur a terme: fonamentalment el professorat, però també les famílies i els subjectes actius i passius, l'alumnat. Com a conseqüència d'aquest fet, ens atrevim a afirmar que dos dels perills més grans que poden fer fracassar un projecte de Reforma com el que estem vivint són els següents.

El primer és que hi hagi una desvinculació entre la Reforma, la seva aplicació, les seves concrecions, i la realitat ja existent, és a dir, totes aquelles situacions, experiències, propostes i projectes que allò que necessiten és un marc que els potencii i impulsi. És preocupant, en aquest sentit, la poquíssima informació que el conjunt d'escoles d'aquest país té de les experiències

A qualsevol Reforma li cal el suport i el convenciment dels agents que l'han de dur a terme: fonamentalment el professorat, però també les famílies i els subjectes actius i passius, l'alumnat.

dels centres que han experimentat la Reforma. En canvi, s'insisteix en plans de formació extensius que desvirtuen el concepte de formació permanent i donen, en el millor dels casos i sempre salvant les excepcions, un bany informatiu amb pocs referents reals i pràctics.

El segon és que si volem aconseguir un consens entre la totalitat del professorat sobre la importància dels canvis que s'han d'abordar, hem de comptar en primer lloc amb el sector del professorat —i de la comunitat educativa— més conscient i que pot esdevenir impulsor inequívoc d'un moviment amb aquestes necessitats.

Si ens referim al suport que la Reforma té, veurem com alguns sectors, amb els arguments produïts per la incertesa dels recursos necessaris, els inicis deficitaris de la seva implantació, les mancances, les improvisacions, els dèficits de la formació permanent, etc., provoquen actituds d'oposició i de temor als canvis que es proposen. I per posar un exemple, només citaré com desapareixen les preocupacions de milers de famílies quan els comuniquen que la Reforma no "afectarà els seus fills". Que s'hagi creat aquest clima entre sectors importants de la població és tot un símptoma.

D'altres sectors que podrien fer un paper inequívoc de motor dels canvis estan desaproveïts. Si abans ens hem referit als centres que han experimentat la Reforma, el retall significatiu dels recursos i del reconeixement de les activitats dels Moviments de Renovació Pedagògica, n'és un altre clar exponent.

I, tanmateix, nosaltres creiem que en el marc de la Reforma, la innovació i la renovació pedagògica han de poder créixer i desenvolupar-se en millors condicions. La innovació pot esdevenir un element significatiu i catalitzador dels avenços que es dissenyen a nivell general. La innovació i experimentació fan possible avançar en noves vies i en noves propostes, en crear un clima de creativitat favorable al canvi i a la revisió constant de la pròpia tasca. En definitiva, l'equilibri entre la generalització de propostes i el suport a la innovació i experimentació hauria de ser l'element que orientés l'actuació de l'administració educativa.

Però el problema també té altres dimensions. Conscients que la realitat de l'escola al nostre país és una realitat rica, amb múltiples experiències i propostes de renovació educativa, la pregunta o les preguntes que ens fem van en la línia d'intentar definir com hem d'actuar, en quines qüestions hem d'insistir, quines són les millors estratègies, per tal d'estendre a sectors com més majoritaris millor, la voluntat de millora i la necessitat d'aprofundiment d'aquest impuls renovador. En aquesta línia no podem tenir en compte únicament l'actuació de l'Administració, ja que les posicions i actuacions de les entitats, associacions, MRP, sindicats, etc., juntament amb els centres educatius, són elements d'una clara incidència.

Sense voluntat de ser exhaustiu, faig un conjunt de propostes amb l'intent, sobretot, de suscitar la reflexió, entre tots els que ens preocupa la compaginació positiva d'ino-

52 **Aplicant la Reforma**

vació i reforma educativa. És també un intent d'analitzar quines poden ser les condicions més favorables que poden propiciar la consolidació d'actituds permanents de canvi i millora del sistema.

• Cada realitat educativa concreta ha de poder trobar l'alternativa que respon millor a les necessitats del seu context. L'uniformisme empobreix el sistema educatiu.

Tant ens referim a propostes concretes a desenvolupar a l'aula o al centre referides a qualsevol aspecte educatiu (organització, aprenentatge, currículum, etc), com a alternatives generals que afecten tot el sistema educatiu o una part significativa. La defensa d'alternatives o models únics no ajuda en absolut a impulsar estratègies de canvi.

Ens fa la impressió que en l'actual context ha guanyat terreny una cultura homogeneïtzadora pel que fa a l'escola pública, impulsada directament i indirecta per les administracions educatives. Aquest uniformisme té les seves manifestacions fonamentals en el reglamentisme oficial (decrets, ordres, resolucions, etc), els criteris totalment quantitius i descontextualitzats per a l'assignació de recursos econòmics, plantilles, mobiliari, a les escoles, com també en l'actuació de determinats serveis educatius.

La LODE va oficialitzar aquest uniformisme pel que fa a l'organització dels centres. La LOGSE potser arriba massa tard o és excessivament utòpica o irreal. Tampoc els Moviments de Renovació

Pedagògica no ens hem escapat de vegades de defensar alternatives excessivament uniformitzadores.

• La tesi anterior es complementa amb aquesta: Les propostes d'innovació han de poder desenvolupar-se amb total autonomia de l'Administració. Autonomia que ha de ser possibilitada pels recursos adients i mai oposada a una avaluació tècnica i eficaç.

La innovació està absolutament renyida amb burocràcia, reglamentisme, etc. Les innovacions a l'aula, al centre, han de poder desenvolupar-se amb total llibertat, ja que només un clima de seguretat, d'implicació i de confiança amb el que s'està fent pot donar un resultat positiu.

La Llei de Centres Docents Experimentals, que tantes expectatives va obrir en el moment de la seva promulgació, en l'actualitat només serveix per a les mateixes propostes d'experimentació de l'Administració. Si es vol afavorir un clima favorable a la innovació, no es pot dir "què és el que s'ha d'experimentar o innovar a l'escola".

Mentrestant, els centres que tenen un projecte d'innovació de caràcter experimental estan abocats a ser ignorats per l'Administració o a ser-ne fagocitats (o per qualsevol altra institució). Les pretensions de generalitzar determinades experiències tenen com a conseqüència la seva desvirtuació, en aïllar-les del context en què van ser possibles i pretendre que poden ser reproduïbles les condicions inicials.

La Renovació Pedagògica és una actitud i procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions que comporten un canvi positiu en l'educació.

Proposem, per tant, que s'obrin possibilitats reals de suport a les innovacions i experimentacions dels centres educatius, amb mecanismes d'avaluació, amb una gran autonomia i, en tot cas, afavorint també àmbits d'intercanvi i col.laboració entre ells.

• *Hi ha determinades estratègies en el centre educatiu que afavoreixen la creació, consolidació i creixement de millores educatives i d'actituds de canvi.*

En destaquem les següents:

- La implicació col.lectiva en un projecte d'innovació. Aquesta implicació es refereix tant a les persones que l'han de dur a terme (com més persones estiguin implicades més el projecte pren un caràcter global en el propi centre) com a equip responsable d'assumir-ne la direcció.
- El coneixement, suport i/o col.laboració dels pares dels alumnes del centre. Aconseguir el màxim nivell de col.laboració és evident que propiciarà un context en el qual el projecte podrà desenvolupar-se més fàcilment. També facilitarà el suport extern i, segons el grau d'implicació, enriquirà el mateix projecte.
- La implicació de l'alumnat en el disseny, organització i avaluació del propi projecte.
- Unes condicions d'estabilitat de l'equip docent, amb uns lligams i un clima favo-

rable, juntament amb un equip directiu que afavoreixi projectes d'aquest estil.

- Una sistematització i revisió constant de les experiències engegades, amb mecanismes d'avaluació, d'informació i control, ajuden a consolidar els projectes i van incorporant el conjunt d'experiències al mateix Projecte Educatiu.

• *Els canvis d'actitud dels sectors de la Comunitat Educativa contribueixen a consolidar de manera permanent les millores i els projectes en els Centres Educatius. Aquest és el sentit últim de la Renovació Pedagògica.*

A les IV Jornades dels MRP vam definir la Renovació Pedagògica com una actitud i procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions que comporten un canvi positiu en l'educació. És, en aquest sentit, que proposem que, més que generalitzar experiències, cal estendre actituds.

És important que el centre educatiu organitzi, de manera sistemàtica, la reflexió constant de l'equip de professors sobre la pròpia pràctica. Aquesta reflexió ha de servir per donar seguretat als professionals de l'educació, els ha d'ajudar a trobar solucions i camins adients, i ha de servir per consolidar les propostes concretes d'experimentació i innovació en el Projecte Educatiu o en el Projecte Curricular.

D'altra banda, és important també saber situar una dimensió més global als problemes concrets. La solució o l'elaboració

54 **Aplicant la Reforma**

d'alternatives, referides ja sigui a aspectes d'aprenentatge dels alumnes, d'organització del centre, de recursos, té una dimensió general que és important no oblidar. És en aquesta dimensió més global, on es reforcen les experiències que responen a una situació i a un context concret.

• *Per tal de consolidar un moviment educatiu que afavoreixi la innovació educativa com a mitjà per consolidar millores en la qualitat de l'ensenyament, cal partir de totes les experiències i propostes de millora educativa que ja es realitzen.*

El reconeixement de la riquesa i la diversitat d'iniciatives d'innovació que es duen a terme a l'actualitat és un objectiu fonamental per tal de contribuir també a la valoració positiva i constructiva de la nostra feina.

A partir d'aquest reconeixement proposem dues línies d'actuació:

- La creació d'àmbits d'intercanvi, col·laboració i reflexió entre aquestes experiències.

Per desenvolupar aquest objectiu, les activitats dels Moviments de Renovació poden ser espais idonis: les escoles d'estiu i d'hivern, les jornades educatives, setmanes pedagògiques, etc. La proposta del Centre d'Informació i Difusió de la Renovació Pedagògica pot ajudar a consolidar aquest àmbit d'intercanvi i cooperació.

- La construcció de referents col·lectius

amb la finalitat que actuïn de caixa de ressonància, amplificant les repercussions que cadascuna de les experiències d'innovació tenen de forma individual. Es tracta de buscar lligams que puguin vincular tots els que desenvolupen iniciatives innovadores i de qualitat. El Projecte 100 mesures per millorar l'ensenyament i la realització del Congrés de la Renovació Pedagògica volen actuar en aquesta direcció.¹

Barcelona, 11 de juliol de 1993

1. En la confecció d'aquest article, a més a més dels suggeriments i reflexions que els Moviments de Renovació Pedagògica anem fent i que m'han servit per definir la seva orientació general, he tingut en compte els següents materials:

L'article de Fernando Hernández i Juana Maria Sancho, *¿Sueñan los innovadores con realidades galácticas?* ("Cuadernos de Pedagogía", núm. 214, Barcelona, 1993).

El llibre del Seminari de Recerca Educativa, *Investigar para innovar en educación*, que coordina Joan Rué (ICE, UAB, Bellaterra, 1992).

Alguns apartats del llibre de Miguel Santos Guerra Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela (Universidad de Málaga, Málaga 1989)

L'article de Papagiannis i altres, *Hacia una economía política de la innovación educativa* ("Educación y Sociedad", núm. 5, Madrid 1986).

I, naturalment, *Amb veu de mestre*, de Jaume Cela i Juli Palou (Edicions 62, Barcelona, 1993).



GENERALITAT DE CATALUNYA



BOMBA INCENDIÀRIA

A la natura, qualsevol foc és molt perillós.

SI DEU FOC TRUQUI AL

085

BOMBERS DE LA GENERALITAT

Aquest estiu, una simple burilla pot tenir la potència devastadora d'una bomba incendiària; només serà necessari que un inconscient la llenci per la finestreta del cotxe, no l'apagui trepitjant-la o faci servir el bosc com un immens cendrer.

Aquest any, aquest estiu, el perill d'incendi és màxim. Qualsevol flama o espurna, per insignificant que pugui semblar, pot tenir conseqüències desastroses; per això, si us plau, aquest estiu no enceneu foc, enlloc.

TREBALLEM PEL

2000
DES D'ARA.

La lluita pels drets de les dones
Història del feminisme

Clara Garcia Pleyan / Montserrat Roset Fàbrega



Et comment le liure de l'histoire de...
 Quel mouvement leur leur se fait...
 Solennes qui avec autres livres maistr...



Diputació de Barcelona

GRÃO
 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**

GRÃO
 EDITORIAL

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

Ponència feta el gener de 1993 al curs de Professorat Formador per a la Reforma a les Escoles d'àmbit Rural, la qual s'organitza en quatre temes que es complementen entre ells per tal de donar una visió ordenada de l'escola rural des de les anteriors lleis d'educació fins a la seva situació davant la Reforma, passant per les característiques que actualment la defineixen.

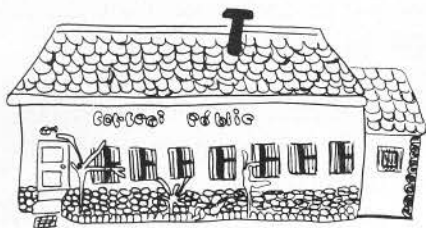
L'especificitat de l'Escola Rural

*Josep Lluís Tous
Josep Baluja
Montserrat Castanys
Josep Santanach*

Concepte i tipologia de l'escola rural

En iniciar aquesta ponència es planteja aquest tema com una reflexió que ens situï i ens porti a analitzar si allò que vivim cada dia a l'escola rural té prou entitat i autenticitat com perquè la Reforma educativa hi arrelhi.

El concepte d'escola rural ha variat substancialment aquests darrers anys, però sobretot ha canviat la categorització que es dóna actualment a aquesta escola, en relació a la que tenia a començament de segle quan per exercir de mestre rural no s'exigia cap titulació —la Llei Moyano puntualitzava que eren, però, necessàries les ganes i l'aptitud—. L'escola rural estava qualificada de quarta categoria en la classificació general de les escoles i el sou dels seus ensenyants era el 50% del que rebien els de les escoles graduades.



58 Escola rural

Els anys 70, si bé s'havia superat aquesta categorització, l'escola rural estava des-acreditada. Era qualificada com a "escuela a extinguir" i en els concursos de trasllats del professorat es donava doble puntuació per anar a exercir-hi la docència.

Actualment es defineix l'escola rural com a escola única d'una comunitat territorial determinada, independentment de la composició o del treball a què es dediquen els membres d'aquesta comunitat. Segons aquesta definició, la població que participa d'una escola rural no ha de ser exclusivament pagesa i fins i tot es pot donar el cas que en la comunitat no hi hagi cap família que visqui de la terra.

La primera de les característiques de l'escola rural és l'*organització escolar específica*:

Es pot produir una gran varietat de tipus d'organització d'escoles, des de la classe composta per infants de tres a catorze anys fins a moltes altres combinacions possibles.

La presència d'escoles rurals varia segons els territoris. Concretament, a la zona de Lleida, un 72% dels centres públics de Primària, els mestres tenen més d'un nivell en el seu curs i, per tant, el 62% d'alumnes assisteix a una classe que comparteix amb companys d'altres nivells.

Les classes de les escoles rurals estan organitzades, doncs, com a aules multicurs.

La segona característica de les escoles rurals és l'establiment d'una *comunitat*

educativa viva en la qual participen els alumnes, els seus pares, els mestres, l'Ajuntament i altres institucions que poden haver-hi a la població. És també diversa perquè dóna servei a tot tipus de nens i de totes les classes socials. Això en fa una comunitat educativa certament complexa.

La tercera característica és la de *realització social*. Aquest punt té a veure amb la implicació del mestre o la mestra en la comunitat. L'escola rural implica que el mestre o la mestra visqui els interessos de la comunitat, independentment de si resideix o no entre la població. Des d'aquesta perspectiva, l'ensenyant ha de portar bé les relacions socials, sense forçar les intervencions ni els compromisos, però sense defugir els contactes i acceptar amb naturalitat el lloc que li doni aquella societat, a la qual, per la seva funció, haurà d'estar integrat.

La Llei General d'Educació. De l'escola rural a les concentracions

Cicle d'anada i tornada. Una filosofia, una nova llei i una pregunta

La Llei d'Educació, coneguda popularment amb el nom de la "Llei Villar Pallasí" per referència al ministre del govern franquista que la va impulsar, va ser un intent d'ordenació d'un sistema educatiu que ja estava obsolet.

La societat havia fet un canvi, les estructures econòmiques demanaven unes generacions amb una nova formació i Europa ja feia anys que havia iniciat i

L'escola rural implica que el mestre o la mestra visqui els interessos de la comunitat, independentment de si resideix o no entre la població.

59



consolidat la reforma del seu ensenyament. Teòricament, la nova Llei suposava una millora evident, encara que, a la pràctica, va grinyolar, potser perquè arribava tard i es va aplicar precipitadament.

Quina influència va tenir aquesta Llei a l'escola rural?

De fet, el model d'escola rural no estava previst pels legisladors. Tota l'estructura i el desenvolupament de la Llei estava pensada a partir del model urbà, és a dir, del col·legi graduat complet, la divisió en cicles (inicial, mitjà i superior) i l'especialització dels mestres en la segona etapa.

Com sempre, les escoles rurals van ser les menys afavorides. En el pitjor dels casos va significar, per a molts pobles, la

desaparició de les seves escoles i el desarrelament dels seus nens i nenes, els quals havien d'anar a la "concentració", una mena de "macrocol·legi" comarcal que acollia alumnes de diverses zones. En el moment que s'allunyava els infants del seu àmbit de vida mancava l'ambient social.

En algunes àrees geogràfiques es va actuar amb més prudència i les escoles es van mantenir gairebé a cada poble, això sí, a costa de prorrogar una situació de clar desavantatge respecte als col·legis adjetivats com a "complets". A les escoles petites hi havia menys mestres que cicles i s'hi impartien tots —inicial, mitjà i superior—. Les especialitats de la segona etapa no estaven cobertes a causa de la manca de mestres i els nens havien de superar les proves de maduresa en un altre col·legi,

examinats per uns altres mestres que no eren els seus i què, per lògica, eren desconexors absoluts de les situacions socials i ambientals dels alumnes.

Al final de la dècada dels 70, ja en plena transició política, van començar a sorgir uns tímids moviments dins de l'àmbit dels mestres rurals que, tot seguit, es van convertir en una plataforma de reflexió sobre la situació que es donava a les escoles petites. Després de diverses trobades, en les quals van participar professionals de totes les comarques del país, es va arribar a dissenyar una estratègia d'actuació que passava per dos fronts:

a) El de la mateixa escola, l'àmbit més proper als i a les mestres; treballant per la qualitat de l'ensenyament, cercant les metodologies més adequades i personalitzant cada centre. Es preveia que això significaria una millora immediata de resultats, una implicació més ferma dels pares i un pes més tangible a l'hora de demanar millores als organismes responsables.

b) El de l'escola rural en general, cercant noves alternatives d'organització i de funcionament que, bàsicament, permetessin dues coses:

1. Mantenir l'escola de cada poble.

2. Aconseguir un sistema d'organització i col·laboració que garantís als nens i a les nenes dels pobles unes condicions d'ensenyament completes, dignes i de qualitat.

La Nova Ordenació del Sistema Educatiu

La Reforma pretén transformar el conjunt de l'escola i incidir en canvis socials importants, així com elevar els nivells i equiparar la qualitat educativa a la de la resta de la Comunitat Europea. S'han detectat unes necessitats de formació acadèmica i humana dels individus de la nostra societat i la Reforma vol ser l'eina que transmeti aquesta formació.

Què planteja a grans trets la Reforma?

1. Planteja un canvi molt important en l'estructura de l'ensenyament: allarga l'escolaritat, defineix noves etapes o cicles, orienta psicopedagògicament el procés d'ensenyament-aprenentatge.

2. Defineix les responsabilitats dels mestres, dels pares de l'alumnat, de les institucions i de l'administració educativa.

El món rural, en teoria, en surt afavorit. Els canvis qualitius que afectin la societat en general han de tenir la seva repercussió en l'àmbit social de la ruralia i en els ensenyants, en els pares de l'alumnat i en els ens locals. Hi hauran de posar tot el seu saber i el seu esforç perquè sigui així.

Ens podem preguntar, però, si hi ha voluntat de mantenir l'escola rural, si hi ha un projecte de futur a llarg termini.

Si volem que la resposta sigui afirmativa hem de proposar alternatives viables que incloguin tots els àmbits implicats: mestres,

*Caldria potenciar l'organització per zones
d'una manera explícita i generalitzada que consideri l'ensenyament
com un factor per mantenir la vida de l'escola i dels pobles.*

pares, Ajuntaments, Consells Comarcals, Administració educativa, que permetin considerar l'escola rural com un àmbit diferent que necessita un tractament diferent, paràmetres diferents, equips professionals específics i també una filosofia diferents.

Caldria, en definitiva, potenciar l'organització per zones d'una manera explícita i generalitzada que consideri l'ensenyament com un factor per mantenir la vida de l'escola i dels pobles.

L'Escola d'Àmbit rural, escola innovadora

Els mestres i les mestres de les escoles d'àmbit rural, hem estat a l'expectativa des de l'anunci d'implantació de la Reforma educativa, especialment pel que fa a les orientacions psicopedagògiques i les variants que aquestes orientacions podrien tenir en els procediments de treball a l'aula, en els agrupaments de l'alumnat i en les relacions de cada ensenyant amb els seus alumnes.

Posteriorment, en aprofundir en les bases psicopedagògiques del marc curricular i sobretot en aquest moment d'implantació de la Reforma, ens adonem que a les escoles d'àmbit rural, a causa de l'heterogeneïtat de l'alumnat i dels cursos, ja ens hem hagut de plantejar i de resoldre anteriorment alguns dels principis pedagògics i dels procediments didàctics que es desprenen d'aquestes bases.

Aquest és el cas del tractament de la

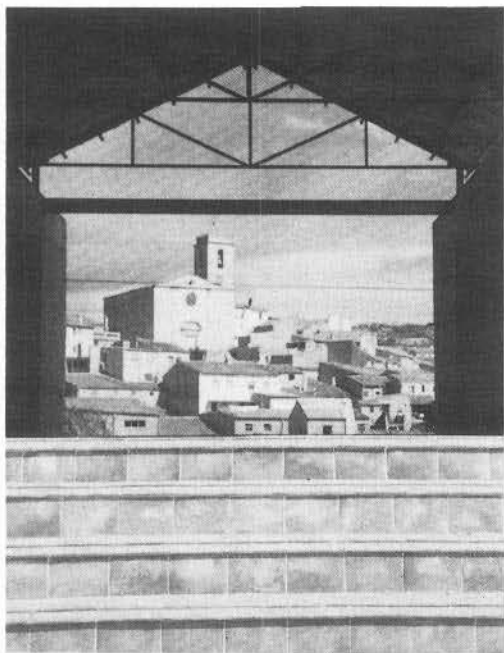
diversitat. Com a conseqüència del nombre reduït d'alumnes que en algunes situacions hi ha en aquestes escoles, però, sobretot, a causa de la diversitat de cursos, els nens i les nenes han rebut un tractament individualitzat. S'ha partit dels coneixements de cada alumne i alumna per anar establint relacions i arribar a aconseguir els objectius proposats, de manera que com més lluny ha estat l'infant d'aquests objectius, més gran és l'ajuda que li ha donat l'ensenyant.

Cada alumne ha seguit el seu ritme d'aprenentatge dins la seva zona de desenvolupament pròxim.

Pel que fa als grups flexibles, s'estan experimentant contínuament, i no tan sols entre nens i nenes d'un mateix curs, sinó entre infants de diferents cursos. ¿Què és sinó un conjunt de grups flexibles amb agrupaments diversos segons els continguts que es treballen, una aula de l'escola d'àmbit rural?

El fet que el mestre o la mestra hagi de diversificar la seva atenció, també fomenta l'autonomia de cada alumne i alumna. Els infants accepten, des de petits, que l'ensenyant és un dels ajuts de què disposen; un altre ajut poden ser els companys del mateix curs o d'altres cursos, així com també ho pot ser la biblioteca o altres materials de consulta. En tot cas, se'ls planteja sovint la necessitat d'ajuda i han d'actuar per aconseguir-la. Sens dubte, aprenen a aprendre.

La comunicació, a l'escola rural, es treballa d'una manera natural i completa,



sobretot si tenim en compte que el mestre és molt més que un ensenyant que es limita a parlar de qüestions escolars. Els infants comenten amb el seu mestre o mestra, en privat o dins del grup-classe, les qüestions de l'escola, les ambientals i moltes vegades les familiars. Com s'ha dit abans, l'ensenyant està integrat en aquella comunitat i l'interessen humanament, no tan sols pedagògicament, les qüestions de vida dels alumnes i del seu entorn. Per això els infants li confien les preocupacions, els dubtes, les aspiracions; com a un amic.

Tot l'alumnat participa en les propostes i les decisions que afecten el grup en un grau més o menys gran. Els més actius solen ser els més grans. Els infants més petits, per empatia, també participen molt més del que ho farien en un grup més homogeni.

Les escoles rurals ens donen un marc idoni per fer una avaluació contínua i global dels alumnes. Aquesta avaluació pot ser molt significativa ja que els infants poden conèixer el seu progrés, les seves mancances i fer una autoavaluació.

L'organització per zones: el sentit i la finalitat de les zones escolars rurals

Què és una Zona Escolar Rural

La ZER aplega un conjunt d'escoles petites que, per la seva situació geogràfica, poden estructurar-se com a únic ens escolar sense perdre les seves pròpies característiques.

La publicació del Decret 195/1988 de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals, fou rebuda com una bona notícia per tot el col·lectiu afectat, que inclou, ultra els mestres, l'alumnat, els pares i els Ajuntaments. Actualment hi ha 46 ZER i força expectativa de demandes per a properes convocatòries.

Cada ZER disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb els objectius del seu Projecte Pedagògic.

A l'hora de valorar el funcionament de la Zona, enfront del de l'escola rural aïllada, hem de tenir en compte diferents aspectes:

1. Cada escola rural que pertany a una ZER té la possibilitat de treballar en un marc molt més ampli i més ric, tant pel que afecta els mestres i les mestres com els in-

*Cada escola rural
que pertany a una ZER té la possibilitat de treballar
en un marc molt més ampli i més ric.*

fants i els pares. Aquesta ampliació de possibilitats es produeix tot mantenint la personalitat de cada escola, la qual està determinada per factors puntuals com són el funcionament intern d'aquesta escola i/o les característiques del poble on està situada.

2. El mestre o la mestra troben uns referents en els companys amb els quals poden contrastar els seus punts de vista i les seves decisions en temes com les programacions, les avaluacions o els problemes de funcionament.

3. El paper d'investigador solitari o de dos o tres mestres treballant cadascú en un cicle és substituït per un equip de mestres que treballen junts, i cadascun aporta el seu bagatge. El resultat és la suma de coneixements, dades i experiències de realitats diferents, la qual cosa enriqueix el treball individual.

4. El fet de pertànyer a un claustre de Zona fa que l'ensenyament d'una escola rural pugui ser una mica especialista pel fet d'assumir, dins del claustre, la responsabilitat d'allò que més domina, sense deixar de ser tutor i veient l'educació com una globalitat.

Funcionalitat de la ZER

En iniciar una ZER ens trobem amb una suma de realitats molt diverses. No hi ha dues escoles iguals. Cada mestre o grup de mestres té hàbits propis de treball que moltes vegades difereixen dels dels altres companys. Cada centre es troba en un punt dife-

rent del seu procés pedagògic, els pobles tenen cadascun les seves característiques, i a vegades els seus enfrontaments, i els infants poden estar força tancats a aquestes realitats.

Conseqüentment, el procés de posar en marxa la ZER ha de resoldre bé tots aquests factors i això requereix temps. El procés ha de ser molt lent perquè ha de seguir un mètode que ens permeti avançar tots plegats. S'han de valorar sovint els resultats i procurar que tot el que pugui representar d'hores de treball de claustre o de cicle repercuteixi en benefici de la tasca diària a cada aula.

ZER. Procés a seguir. Aspectes a tenir en compte

1. Punt de partida. Qui som. Què hem fet fins ara. Quines són les perspectives que el funcionament en zona té per a cada sector implicat a l'escola (mestres, pares, alumnes, Ajuntament).

2. Objectius que ens proposem. (Els objectius proposats han d'interessar tothom. No podem pretendre imposar a la Zona els criteris d'una escola.)

3. Posem en marxa les primeres activitats. En valorar-les, segur que se'n derivaran nous objectius per treballar en comú. Cada vegada que ens aturem per avaluar hem de sospesar els resultats i fer-ne una reflexió, perquè si no fem la valoració i la reflexió en comú podem deixar de considerar alguns dels objectius assolits.

64 Escola rural



4. Procurem que cada nou pla de treball parteixi dels interessos i de les necessitats dels i de les mestres, i ampliem a poc a poc la feina en comú (festes, colònies, programacions...).

5. Quan fem qualsevol innovació, hem de basar-la sempre en el que fèiem i valorar el que ens serveix i cap a on volem orientar la nova tasca.

6. Cal valorar la importància dels assessoraments al claustre. El fet de comptar amb un tècnic que, des d'un altre punt de vista, coordini i orienti el treball, pot ajudar molt a anar cohesionant l'equip de mestres.

7. El Consell Escolar de Zona: De cara a les relacions entre pobles, el CE pot fer un paper molt important. Tant els pares com els representants dels Ajuntaments troben un marc més ampli que el del seu poble i

poden contrastar opinions i actituds. És important trobar fórmules de participació per tal que sentin com a seu el projecte de zona.

No hem de perdre de vista que l'organització és un *mitjà* per aconseguir la *qualitat* de l'ensenyament. Aquesta qualitat és el que pot mantenir les escoles rurals obertes.

Conseqüències que es poden derivar del fet que en un poble es mantingui l'escola rural o es tanqui

L'escola en un àmbit rural és, moltes vegades, l'únic centre cultural de la població: Pot ser un lloc que generi activitats i iniciatives culturals i que, a la vegada, es faci ressò dels fets i costums del poble, portant-los a l'escola, fent-los viure als alumnes i retornant-los al carrer més carregats de significat.

En aquest sentit, el paper de l'escola és decisiu a l'hora d'aconseguir l'arrelament al medi, no només dels nois i noies, sinó també de les famílies, especialment aquelles nou vingudes que no tenen cap altre vincle d'unió amb el poble que aquells que els puguin anar creant els fills.

L'escola és un ens essencial per mantenir la personalitat del poble. Actua com a element aglutinador d'interessos, d'activitats...

Marina Subirats, en el seu estudi *L'escola rural a Catalunya* del qual reproduïm unes dades, analitza amb molt rigor les conseqüències de la desaparició de les

*El paper de l'escola és decisiu
a l'hora d'aconseguir l'arrelament al medi, no només dels nois i noies,
sinó també de les famílies.*

65

escoles a la comarca del Pallars Sobirà. Les dades i la problemàtica estudiada poden servir per fer-nos reflexionar sobre aquest tema.

“Conseqüències de la desaparició de l'escola.

”En molts casos és una causa directa d'emigració (si els fills han de marxar, millor que marxi la família sencera i s'instal·li en un lloc on hi hagi bones escoles).

”El tancament de l'escola influeix en l'afebliment de la comunitat i en el seu procés de desaparició (el poble perd una

institució que els lliga amb l'exterior que els vincula a un món més ampli).

”El trasllat diari o setmanal a una altra població comporta una ruptura amb la comunitat d'origen, amb moltes possibilitats de ser una ruptura definitiva.

”Hi ha el perill de perdre el contacte amb totes les formes de producció local i d'adquirir una colla d'aprenentatges a l'escola, completament deslligats del saber tradicional.”

Document aprovat pels participants al debat de l'última sessió del Tema General de la 28a. Escola d'Estiu Rosa Sensat, el 16 de juliol de 1993, el qual, a partir de diverses ponències i el debat, opta per una escola participativa, oberta, acollidora, solidària, no sexista i intercultural, que assumeixi la diferència i la diversitat com un enriquiment i via per avançar socialment.

Manifest per una escola intercultural

Escola d'Estiu de Rosa Sensat 1993

Les Escoles d'Estiu són, a més d'un marc de formació, lloc de trobament, fòrum anyal d'una extensa i diversa representació de diferents generacions del professorat. Oportunitat i exigència alhora —professional i cívica— de replantejar la tasca de l'escola i el seu repte envers la societat.

Actualment, aquest replanteig inexcusable, sempre necessari, per la renovació de l'escola és suscitat i urgit per uns fenòmens determinats que marquen la realitat social del nostre país:

- Les immigracions estrangeres en un context de continuades crisis econòmiques causants d'un creixent atur estructural.
- La recent pertinença a la CEE, que exalta una vaga consciència europeïsta i comporta la supressió de les fronteres interiors



*L'assumpció d'aquesta complexa realitat
per part de l'escola demana un replantejament radical
de la funció social de l'escola.*

67

alhora que el reforçament de les exteriors.

- El rebrot del racisme i la xenofòbia, en un context de crisi ideològica i dels valors humanistes, democràtics i de progrés.

L'escola, abans i tot d'haver-se-la plantejada, la viu, aquesta complexa realitat, en la seva pràctica quotidiana, i s'hi sent implicada: l'alumnat immigrant ara és més diferent que el d'èpoques anteriors —en llengua, cultura, religió, trets fisiològics— i és estranger, de fora de l'Estat.

Aquest fenomen, tal com ateny la nostra realitat —socialment, econòmicament, políticament, culturalment— afecta profundament també, per això mateix, l'escola catalana. No sols unes escoles determinades, a les quals correspongui d'acollir alumnes pertanyents a minories ètniques, sinó totes les escoles del país —públiques i privades, urbanes i rurals, d'adults— que han d'educar en els valors de la convivència, el diàleg, la participació, la solidaritat i la pau.

L'assumpció d'aquesta complexa realitat per part de l'escola significa anar més enllà de qualsevol reformisme curricular; demana un replantejament radical de la funció social de l'escola, i comporta una presa d'opcions, una reactualització del seu compromís envers la societat i el país.

Fins i tot provoca la represa de qüestions pendents, aparentment superades: l'educació de les generacions catalanes filles de les immigracions dels anys 60 i 70 provinents d'altres pobles de l'Estat; l'alumnat d'ètnia gitana, una minoria no pas estrangera sinó autòctona, present de segles ençà en la

nostra terra. I encara suscita la memòria històrica de la formació del poble català, fruit secular d'un continu i creatiu mestissatge ètnic i cultural.

L'Escola d'Estiu de 1993 ha escollit com a tema general la interculturalitat, un concepte que comporta no sols uns determinats continguts d'aprenentatge sinó l'educació dels valors, de les relacions socials, la transmissió cultural —fins la mateixa noció i funció de cultura—. Així és com l'Escola d'Estiu, ja pel fet mateix d'escollir la interculturalitat com a tema general, opta, es compromet, pren partit per una escola catalana intercultural.

La interculturalitat és, doncs, un aspecte a incorporar a aquella "escola catalana que volem" que anteriors Escoles d'Estiu reclamaven com a activa, laica, pública i democràtica. Un aspecte nou, que fa replantejar l'aplicació d'aquells altres, i que és susceptible d'aportar-hi factors d'enriquiment i renovació.

Entenem la interculturalitat com una presa de posició ideològica. Per això manifestem que:

- *L'altre* no és un problema: és una oportunitat.
- La cultura és una realitat dinàmica: no hi ha cap cultura estàtica, establerta, fixada, ni la nostra ni cap altra. Totes estan en procés de construcció constant, relegant elements vells i incorporant-ne d'altres: totes —vulguem o no— s'estan modificant, evolucionen, s'adapten, s'estimu-

68 Interculturalitat

len: la idea d'estabilitat pel que fa a la cultura és un error teòric i un greu perill des del punt de vista polític.

- Les cultures s'enriqueixen amb el coneixement mutu, el diàleg, la interacció, els intercanvis, sempre que no hi hagi una jerarquitització d'una cultura basada en el poder i el domini sobre d'altres.
- Tanmateix, la diversitat cultural és un element més —no pas l'únic— dels diferents codis que configuren la diversitat. Cal tenir en compte la interrelació existent entre ètnia, cultura, gènere, classe social...
- Hi ha una interrelació entre cultura i societat: la cultura inclou la societat i l'organització social és el producte primer de la cultura. Prendre opció per una determinada concepció de la cultura i comprometre-s'hi significa prendre opció per un model de societat. I viceversa.
- Per això, optem per una societat catalana, oberta, lliure, acollidora, solidària, no sexista i intercultural. És així, doncs, que:
- No volem una escola assimilacionista i uniformadora, que sota el principi d'una "igualtat d'oportunitats" —i fins d'una "compensació de desigualtats"— amagui una pràctica homogeneïtzadora, integracionista que, partint de la fal·làcia d'un tractament igual de les persones diferents, esdevingui discriminadora.

Volem una escola que aporti un conjunt d'estratègies per tal que cada persona pugui desenvolupar les pròpies capacitats integrals, independentment del gènere, de la classe social i de l'ètnia a la qual pertanyin.

- No volem una escola etnocèntrica i culturalment essencialista. Volem una escola catalana que ajudi tothom a ser el que és i el que vol ser, i ofereixi eines i oportunitats per a la inserció i adaptació activa en la societat sense que ningú hagi de negar ni abandonar la seva identitat diferenciada. Una escola on ningú no s'eri-geixi culturalment en model de l'altre.
- No volem una escola segregadora de les minories, ni segregada, que tendeixi a la ghettorització. Volem una escola que es plantegi la interrelació dels seus membres, que s'organitzi a través de treballs de cooperació i que analitzi els processos de comunicació establerts en el seu interior.

Optem, doncs, per una escola catalana, participativa, solidària, crítica, transformadora, motor de canvi de la societat:

- Una escola on la diferència i la diversitat no siguin sinònims de deficiència ni de problema, sinó d'enriquiment mutu. Una escola que accepti i faci seu el pluralisme i la diversitat, que educi críticament davant el racisme i la xenofòbia, que parli de les desigualtats i no sigui discriminatòria de les altres cultures, silenci-ant-les ni relativitzant-les. Una escola on el mestissatge cultural esdevingui un

element positiu generador constant de noves identitats.

- Una escola no sexista —de les noies i dels nois—, que superi l'actual model escolar masculí. On cada noi i noia tinguin l'oportunitat de desenvolupar al màxim les pròpies capacitats, sense restar condicionats per l'estereotip de gènere; i on aquest no s'afegeixi a estereotips socials, ètnics ni de cap altra mena.
- Una escola que, en lloc d'intentar ignorar, amagar o eliminar els conflictes, els assumeixi dialècticament i aprofiti la tensió que provoquen com una via per avançar i aprofundir la realitat.

En aquest model d'escola el currículum escolar ha de canviar, no sols els continguts, sinó també l'orientació i la metodologia. Els eixos transversals no es poden reduir a uns afegits mínims justificadors, establerts perquè res no canviï: han de travessar el currículum, provocant la reflexió i l'auto-crítica, i qüestionant-lo puntualment i

globalment. Tanmateix, més enllà del currículum, la interculturalitat no és només un contingut a aprendre sinó un univers de valors, unes actituds, uns comportaments que es transmeten per empatia, unes sensibilitats a educar, una oportunitat a considerar, és a dir, a experimentar, a practicar.

L'Escola d'Estiu, doncs, reivindica la dignitat de totes les persones, denuncia les actituds xenòfobes manifestes o implícites, exigeix la supressió de les condicions infrahumanes i de marginació en què viuen la major part d'immigrants i minories ètniques, requereix la supressió de l'anomenada *lleid'estrangeria* i reclama de tota la societat catalana el respecte dels seus drets com a persones.

Barcelona, juliol de 1993.

Parlament pronunciat a la 28a. Escola d'Estiu Rosa Sensat, en l'acte d'homenatge a Maria Rúbies—mestra, matemàtica, ex-senadora i ex-diputada, que va morir el dia 14 de gener d'enquany—en el qual es posen en relleu les constants de la seva personalitat, és a dir, les tendències fonamentals que es mantenen en el decurs de la seva vida.

Record de Maria Rúbies

Maria Teresa Codina i Mir

La meva coneixença amb la Maria se situa, com per a d'altres “mestres històrics”, cap els anys 66, al voltant de les primeres Escoles d'Estiu i de la innovació que va representar la “Matemàtica Nova”. Va ser una relació intensa: malgrat la diferència d'edat, coincidíem en els objectius i en els plantejaments educatius, en aquella època de circumstàncies específiques prou conegudes de tots. Després, en els contactes esporàdics, àgilment ens posàvem al corrent, compartíem problemes, opinions, descobertes, cremàvem etapes en la relació i avivàvem l'amistat.

Però haig de dir que jo no he seguit fil per randa la trajectòria de la Maria: per això, quan dilluns passat en Jordi em va demanar de participar en aquesta trobada des d'aquesta banda de la taula, vaig córrer a Lleida, amb l'afany de resseguir i contrastar la meva amistat amb la Maria amb la

*La primera cosa és adonar-nos de qui és el nen que tenim davant;
després, estimar-lo, tal com sigui aquest infant concret.*

71

imatge i la vivència que d'ella tenen en el seu entorn més proper. Especialment n'hem parlat llarg amb la Júlia Grau, amiga finíssima, que a més havia estat col·laboradora, per ordre cronològic, primer amb mi a l'Escola Talitha, i després amb la Maria a l'Escola Espiga.

Voldria partir de la frase de la Maria Antònia Canals a la revista "Biaix": "Volguda Maria, tu te n'has anat, però alguna cosa teva ha quedat en tots nosaltres."

I ens n'ha quedat molt. Intento deixar, només a tall de pinzellades, alguns aspectes del que és més seu, alguns trets que semblen rellevants en la Maria: el que podríem considerar com les *constants de la seva personalitat*, és a dir, les tendències fonamentals que evolucionen segons les situacions, i que fins i tot poden semblar contradictòries.

Molt a la base, trobem el seu *arrelament*, en l'aspecte d'estimació i sentit de la terra —la pagesia de què ella provenia i que ella no oblidava—, i en l'aspecte de realisme, de senzillesa. La Maria era planera, directa, en el pensament i en l'expressió. Havíem comentat de vegades com un llenguatge senzill resulta entenedor per a tots, savis i no-savis: els savis poden entendre les expressions senzilles, i no val la pena fer posar de puntetes els senzills perquè mirin de copsar expressions difícils; en tot cas, l'esforç d'acomodació toca de fer-lo als que tenen més recursos —recursos verbals, s'entén.

Aquesta sensibilitat per la realitat la feia

atenta tant a les persones com als fets. Pel que fa a les persones, sabia trobar el que tots tenim d'infant per sota de la imatge que ens toca assumir, cosa que li permetia connectar amb el que no és directament intel·lectual, comunicar entusiasme, anar de dret a l'essencial.

Davant dels fets, era perspicaç, capaç de preveure, d'interpretar fins i tot més enllà del que l'altre havia expressat; era destra per enfocar cap a la formació de les persones, cap a l'aprofitament dels recursos, cap a allò que ella es proposava.

Tret característic és la seva *actitud optimista* davant la vida. Les seves qualitats li permetien seguretat i confiança en ella mateixa, seguretat que es perllongava en confiança en l'altre, fos família, amic, alumne: per principi, confiava i respectava la manera de ser, el ritme, els interessos de l'altre. Aquesta confiança en el tracte habitual es traslluïa en equanimitat, bon to, bon humor; en l'aspecte educatiu tenia les conseqüències corresponents: "La primera cosa —diu— és adonar-nos qui és el nen que tenim davant; després, estimar-lo, tal com sigui aquest infant concret. I això és el que ha d'orientar la nostra actuació."

Aquest mateix optimisme prenia de vegades un caire d'ingenuïtat: la Maria pensava que els altres reaccionarien o actuarien com ella, cosa que sovint no passava. Després, davant d'un fracàs, fàcilment reflexionava, esmenava, reconduïa i s'hi tornava a llençar. Semblava no tenir por de res i actuar amb tanta llibertat com naturalitat.

72 La mestra i el mestre

Una dimensió forta en la Maria des de la infantesa és la seva *inquietud intel·lectual*. Ella comenta que en una ocasió buscava amb obsessió una nina que li havien dit que era per la casa, i ella mateixa diu que aquella recerca tenaç li ve a “simbolitzar en certa manera la recerca de la veritat”. En un altre moment, també parla de la seva obsessió de buscar coses desconegudes.

Es delejava per llegir, per aprendre. Del seu pare, que havia llegit molt, va aprendre la dialèctica, que és una forma de confrontar inquietuds: ella diu que “al fons sempre hi va haver una base afectiva que no es va trencar mai”, aspecte que, al llarg de la seva trajectòria, sura sempre en les discussions amb la Maria.

Aquesta inquietud intel·lectual fa que s'enfronti ben aviat als interrogants sobre el sentit de la vida, el principi i el futur. I ben aviat també fa una opció molt clara pel Déu de Jesucrist. Ella mateixa diu que “la vivència es troba per sobre del raonament”, cosa que no li impedeix en absolut de continuar buscant en tots sentits en el decurs de tota la vida; universitat, recerca científica, curiositat per tot el que li és nou, interès d'aprofundir. I diu com, amb els anys, “has de fer un salt cap a la cosa desconeguda”. I també diu que s'ha adonat que “la veritat que buscava és la realitat del que és”. La seva vessant de creient és component de la seva trajectòria personal.

Veuríem com una altra constant, amb tots els entreteixits amb les anteriors, el seu *sentit dels altres, l'estimació*, en definitiva. Això, d'una banda s'expressa en solidaritat,

valoració de la diversitat, atenció als drets de tots, desig de justícia... i, d'altra banda, en necessitat de transmetre, de fer participar. La Maria no es reserva res per a ella: comunica, fa arribar informacions, descobertes, projectes, engrescament... A aquesta constant respon l'extensió gradual del marc de la seva actuació: escola privada, escola pública, Escola Normal, Senat, Congrés...

Finalment hem de ressaltar la *fidelitat* de la Maria, en les seves vessants, de tenacitat, d'exigència envers ella mateixa, de dedicació al que porta entre mans, de lleialtat als seus principis, que són altres expressions de la seva estimació.

En algun lloc, ella mateixa diu que la capacitat de treball—és a dir, la fidelitat als nombrosos i diversos àmbits de la seva feina quotidiana—la va aprendre de la seva mare, que era la persona sempre atenta, treballadora (anava a rentar la roba al riu, ajudava el pare en les feines del camp...).

En ocasions, el seu convenciment unit a la seva fermesa podien tenir aspecte d'intransigència. La Maria no es ven ni fa concessions. En aquest sentit, no resulta còmoda. També, el referent de la seva actuació podia fer que se sentissin malament aquells que no seguien el seu ritme. La reacció de la Maria sempre és el respecte envers l'altre i envers la seva llibertat, al mateix temps que ella també fa que es respecti la llibertat seva.

No podem separar el procés dinàmic de reflexió personal, de mirada cap endins, de treball intern de la Maria, d'allò que valorem

El sentit dels altres, l'estimació s'expressa en solidaritat, valoració de la diversitat, atenció als drets de tots, desig de justícia... i en necessitat de transmetre, de fer participar.

73

com la seva coherència: n'és el resultat, igual com ho són la seva naturalitat i frescor, la serenor que ella manté fins els últims moments. Cap d'aquests trets que admirem no és casual, ni improvisat.

Quant que ens ha quedat de la Maria! Quina sort d'haver-hi estat propers, d'una o altra manera! Per això agraïm avui aquesta nova possibilitat de compartir-ne la proximitat.

Voldria acabar amb les paraules de la Júlia quan la cerimònia de l'acomiadament de la Maria:

“I quan algú ens digui: La Maria ens ha deixat, jo voldria respondre: Això no passarà mai. Allà on hi hagi un lleidetà, un mestre, un infant, una persona neta d'esperit o algú que necessiti ajuda, allà hi seràs tu, Maria.”

8 juliol 1993



Universitat Politècnica de Catalunya
Institut de Ciències de l'Educació

Institut superior
d'estudis
psicològics



isep
formació

PROGRAMA DE POSTGRAU

**A impartir en règim de
cap de setmana a
Barcelona, Girona i Palma
de Mallorca**

- **Logopedia**
- **Intervenció
psicopedagògica en
nens amb necessitats
educatives especials**

Informació:



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Anuari dels ensenyaments no reglats 1993.

Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1992

Anuario internacional CIDOB 1992: cambios y actores en la realidad internacional 92, algunas claves para interpretarlos. Barcelona: Fundació CIDOB, 1993

BRISSIAUD, R. *El aprendizaje del cálculo: más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos.* Madrid: Visor, 1993 (Aprendizaje Visor; 90)

Extracte de l'índex:

La necesidad de un nuevo enfoque del primer aprendizaje numérico; Comunicar; Calcular; El aprendizaje del cálculo con colecciones de muestras organizadas; La solución de problemas por procedimientos en los que se cuenta; El simbolismo aritmético (los signos +, —, =) y la enseñanza del cálculo pensado; La numeración y la suma de números de dos cifras; Más allá de Piaget... ¿Qué definición de

cantidad?, ¿Qué definición de número?, ¿Qué didáctica de las matemáticas?

La ciència a l'aula: activitats d'aprenentatge en ciències naturals. Barcelona: Barcanova, 1993 (Barcanova Educació)

Extracte de l'índex:

Didáctica de les ciències: imatges de la ciència, models didàctics, les concepcions dels alumnes; Les activitats d'aprenentatge: algunes reflexions inicials, els continguts a la didàctica de les ciències naturals, activitats d'aprenentatge; Blocs d'activitats: evidències de l'evolució, els nostres ossos, el ritme del cor, ambient i habitants, hiverns i estius, dies i nits

COMELLES, S.; CROS, A. *Lèxic - 1, 2 i 3: exercicis autocorrectius d'ampliació de vocabularis.* Vic: Eumo, 1993. 3 v.

CURTIS, E. S. *El pueblo del águila: el indio norteamericano.* Palma de Mallorca: Olañeta, 1993 (La Pipa Sagrada: el indio norteamericano; 3)

- Extracte de l'índex:
 Los sioux tetons; Ceremonias; Los yanktonais; Sumario tribal; Nota sobre la música india; Vocabulario dakota
- L'Estat del món 1993: un informe del Worldwatch Institute sobre el progrés cap a una societat sostenible.* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1993
- Extracte de l'índex:
 Fer front a l'escassetat d'aigua; Recuperar els esculls de coral; Posem fi al desequilibri entre home i dona en el desenvolupament; Suport als pobles indígenes; Proporcionar energia als països en procés de desenvolupament; Preparació per a la pau; Fer compatible el comerç i el medi ambient; Conformar la propera revolució industrial
- GARCÍA PASTOR, C. *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Barcelona: PPU, 1993 (Universitas; 44)
- Extracte de l'índex:
 La Educación especial como hecho sociológico; Los efectos de las políticas integradoras; El diagnóstico tradicional a la identificación de necesidades educativas; Enseñar respetando las diferencias; La implicación de los padres; El proceso e integración en España
- Institut-Escola 1932-1939: replega d'escrits amb motiu del 60è aniversari de la creació de l'Institut-Escola.* Barcelona: Amics de l'Institut-Escola, 1993
- JULIANO, D. *Educación intercultural: Escuela y minorías étnicas.* Madrid: EUEDEMA, 1993
- Extracte de l'índex:
 Educación y auto-reproducción social; Multiculturalidad y sistema educativo; Coincidencias y discrepancias entre escuela y minorías; Las experiencias interculturales; Las minorías étnicas
- MARQUÈS SUREDA, S. *L'Escola pública durant el franquisme: la província de Girona (1939-1955).* Barcelona: PPU, 1993 (Letras, Ciencias, Técnica ; 55)
- Extracte de l'índex:
 Començar de nou. La depuració del magisteri; Continguts ideològics de la Nova Escola Nacional-Catòlica; Els mestres públics gironins; La realitat escolar gironina
- TAYLOR, J. L. *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental.* Madrid: Los libros de la Catarata, 1993 (Educación Ambiental; 2)
- Extracte de l'índex:
 Introducción a la simulación y otros juegos relativos al medio ambiente: desarrollo de la toma de conciencia respecto al medio ambiente, simulación, juego y actividades afines, introducción al juego de la interpretación; Selección de ejemplos de simulación ambiental: el juego de las casas: acondicione su propia parcela, el juego de la pobreza, el pescador del Caribe
- WHIMBEY, A.; LOCHHEAD, J. *Comprender y resolver problemas.* Madrid: Visor, 1993 (Aprendizaje Visor; 89)
- Extracte de l'índex:
 Errores en el razonamiento; Métodos para resolver problemas; Problemas de razonamiento verbal; Cómo formar analogías; Análisis de tendencias y pautas; Solución de problemas matemáticos de enunciado verbal; La prueba Post-Wasi

Textos legals



DOG

4-6-1993

Resolució de 21 de maig de 1993, d'aprovació de les bases del premi Artur Martorell corresponent a l'any 1993 per a obres sobre el medi ambient en el marc de l'educació en el lleure infantil i juvenil.

7-6-1993

Resolució de 24 de maig de 1993, per la qual s'aprova l'increment dels mòduls econòmics en el concepte de retribucions bàsiques dels concerts educatius.

9-6-1993

Resolució de 17 de maig de 1993, per la qual s'obre convocatòria per a la concessió de subvencions per a l'elaboració de projectes escolars sobre educació viària en el marc del nou disseny

curricular de la reforma educativa.

16-6-1993

Decret 155/1993, d'1 de juny, d'actualització del programa de salut escolar.

21-6-1993

Ordre de 16 de juny de 1993, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 1993-94 per als centres docents no universitaris de Catalunya

Resolució d'11 de juny de 1993, de convocatòria per a la concessió d'assignacions per a l'adquisició de llibres a centres docents d'ensenyament no universitari de Catalunya dependents del Departament d'Ensenyament.

23-6-1993

Resolució d'1 de juny de 1993,

per la qual s'estableix el procediment de sol·licitud d'autorització per impartir l'educació secundària obligatòria als centres docents privats.

4-8-1993

Decret 180/1993, de 27 de juliol, de modificació del calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu a Catalunya.

Decret 181/1993, de 27 de juliol, pel qual s'estableix l'adequació dels concerts educatius vigents a la nova ordenació del sistema educatiu a Catalunya.

Cartes al director



Senyor director:

Ha acabat el curs! Després d'un any de treballar de valent, arriben les desitjades vacances, però abans s'han de recollir les notes i... els treballs de vacances!

En els darrers anys han proliferat els deures de vacances per als nens des de quatre o cinc anys fins... Les editorials fan l'agost!

Pares i mestres pensen que fent cada dia una mica de deures de vacances, els nens no oblidem el que s'ha fet durant el curs, així repassen una mica! Per una altra banda els pares tenen els nens ocupats! Això és un dir perquè a l'hora de la veritat costa trobar el temps i les ganes necessàries per fer-los.

No oblidem que durant els mesos de vacances els nens estant bastant ocupats, durant

el juliol es fan la majoria de casals, activitats, colònies i campaments d'estiu.

A l'agost la família marxa de vacances amb els deures. L'estona diària de treball es converteix en un suplicí, cada dia els hi has d'obligar, t'has d'enfadar, has de fer de mestra tant si en saps com si no. Últimament l'opció que adopten més pares és la de "el professor de deures de vacances", aquesta figura apareix sobretot en els càmpings familiars, és de gran ajuda per a les famílies. S'estalvien tensió, nervis, plors...

Arriba el setembre, els nens normalment no tenen el mateix mestre que el curs anterior, o sigui aquell que els ha donat els deures; el mestre que els rep no té més remei que mirar-se per sobre els 30 o 35 llibres de treballs de vacances que tant han costat de fer, de vegades hi

ha algun comentari sobre com estan fets, la major part de les vegades simplement els torna.

Els pares mai no podem opinar, ja que no se'ns pregunta mai: com han anat, quins problemes heu tingut, si els creiem adequats...

Jo em pregunto: serveixen per alguna cosa, o són un passatemps? Són un càstig per als pares...?

Per què no s'intenta donar uns deures més intel·ligents, creatius, lligats a les vivències dels nens durant l'estiu, o senzillament se'ls deixa que utilitzin les seves vacances per desconnectar de l'escola i dedicar-se a fer el que vulguin, llegir, pintar, fer amics, jugar, escriure un diari...

Júlia Colominas



78 Cartes al director

Estimat director:

Estic a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, és el darrer dia i m'agradaria contar-li una mica com m'ha anat.

Vull aclarir que fa molts anys que no participava en l'Escola d'Estiu i l'he trobada més còmoda que a Bellaterra.

He assistit a totes les conferències del Tema General i totes m'han semblat molt interessants i els ponents molt erudits, però jo destacaria la intervenció de Josep M. Terricabras, professor de filosofia de la Universitat de Girona.

En principi, els continguts que ens va passar, a mi no em deien res de nou, i pensava que sols seria "refrescar idees", però quan el tema va anar avançant em vaig adonar que sí que m'havia fet aportacions. A més ens ho vam passar molt bé, excel·lent! També destaco en el record les conferències d'Anna Cabré i de Dolors Juliano. La ponència de Romà Gubern va ser tan documentada i interessant que se'm va fer curta.

A més del Tema General, he fet el curset "Un nou enfocament davant la Reforma. L'àrea de matemàtiques": De la lleugera idea, molt general, que ens van donar al "Curset de la Reforma" ja sols en guardava una idea o dues. Ara, amb les dues setmanes i només Matemàtiques (l'assignatura que més em preocupa) les idees són moltes i millors.

Els diferents professors que he tingut han estat molt bé (és deformació professional?), però Claudi Alsina, Elvira Figueres i els Jordís per mi mereixen un excel·lent. En Claudi, perquè a més de dir coses noves, va "autoritzar-me a l'strip-tease" dels temes dels conjunts i altres -beneït sia!-, i fa la classe tan amena i divertida que t'ho passes "pipa". L'Elvira Figueras m'ha donat unes idees tan pràctiques, -a més del seu telèfon- que crec que el curs vinent podré fer moltes innovacions motivadores. Amb en Jordi Quintana quasi m'he convençut que podria fer les Matemàtiques constructivistes. Després de la sessió amb en Jordi Deulofeu penso que la calculadora ha de ser un estri més

de la classe. A més M. Antònia Canals, amb la seva "bonhomia", ens ha posat ben de peus a terra, perquè els nostres nens puguin fer un bon aprenentatge significatiu.

En conjunt veig que he perdut la por a les Matemàtiques i el proper curs podré fer innovacions interessants. Estic contenta!

El sopar a l'Estació del Nord, molt divertit, i tinc la recepta del refresc de gingebre! si algú la vol, me la demaneu.

Ah! i també he posat un totxo...

Neus Bellmunt





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 meva subscripció.

Firma del titular

(Envieu-nos el full sencer)

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

Sempre a

Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 02 12 Barcelona

Material complementari Primària

COL·LECCIÓ NOVA LA CLAU DE ROSA SENSAT

LECTURES : Serie Nas de Barraca de l'1 al 12 *C.I.*
Llegeixo 1 i 2 *C.I.*
Llegeixo 3 i 4 *C.M.*
Mig món diu que sí... *C.M.*
...i l'altre mig diu que no *C.M.*

QUADERNS: Càlcul i problemes de l'1 al 5 *C.I.*
Càlcul i problemes del 6 al 10 *C.M.*
Càlcul i problemes del 11 al 15 *C.S.*
Escric de l'1 al 5 *C.I.*
Escric del 6 al 10 *C.M.*
Escric del 11 al 15 *C.S.*

COL·LECCIÓ RIELL

QUADERNS DE Riell de l'1 al 5 *C.I.*
PROBLEMES: Riell del 6 al 11 *C.M.*
Riell del 12 al 17 *C.S.*

COL·LECCIÓ EL XIP

QUADERNS: Fitxer de classe *C.I.*
Lletres de confegir *C.I.*
Fitxer de classe *C.M.*
Ortografia (quatre quaderns)

