

PERSPECTIVA ESCOLAR 53

Publicació de «Ros» Setembre

Març 1981



EL FOLKLORE
A L'ESCOLA

Entrevista
amb el Conseller
d'Ensenyament
de la
Generalitat

INDEX	
EDITORIAL	1
EL FOLKLORE A L'ESCOLA	
1. LA CULTURA POPULAR, FONT DE CONEIXEMENT PER A L'ESCOLA, per Joan Soler i Amigó	2
2. EL FOLKLORE A L'ESCOLA?, per Bienve Moya	6
3. COM VIVIM A L'ESCOLA LES FESTES TRADICIONALS, per Assumpta Baig	12
4. EL JOC DEL POBLE, per M. Teresa Fort i Playà	15
5. ARRI, ARRI, TATANET, O LA PETITA LITERATURA ORAL, per Núria Vilà	18
6. EN CONTESCOLA, per Teresa Duran	22
7. QUI CANTA ELS SEUS MALS ESPANTA, per Xesco Boix	27
ESCOLA	
EXPERIÈNCIES ESCOLARS: «Aules d'educació especial» a l'escola estatal «El Centenari del tren al Ripollès» a l'Escola Salesiana SANTA MARIA de Ripoll	31 34
SORTIDES: Excursió a la prehistòria: Visita a la cova del Toll i al museu del parc de Mojà	35
Siurana de Prades	37
DE 0 A 3 ANYS: El segon any de l'infant. L'educació a l'escola bressol	40
DE 3 A 6 ANYS: Jocs rítmics a parvulari. Escola d'Estiu 1980	41
ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»	
LA VIDA DE L'ASSOCIACIÓ: Sobre el decret de mínims de l'ensenyament	44
Segones jornades pedagògiques	45
Relació de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» amb la Generalitat per a l'escola d'estiu	46
L'Associació i la darrera convocatòria d'oposicions	47
Estatuts de l'Associació	48
ACTUALITAT	
NOTÍCIES: La Fundació Artur Martorell és notícia	51
COMENTARIS: Les transferències educatives a la Generalitat	52
TEXTOS LEGALS	54
BIBLIOGRAFIA	57
QUÈ EN PENSEU DE...	58
DE TRASCANTÓ	63
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sentat - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Anna M. Roig, Jordi Vives</p> <p>Director: Jordi Tomàs</p> <p>Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5</p> <p>Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»</p> <p>maqueta: Mercè Vallverdú</p> <p>Fotògraf: Josep Gri</p> <p>Composició: Fernández, Borrell, 168</p> <p>Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11</p> <p>Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00</p> <p>Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331</p> <p>Subscripció anual: 1.700 ptes. — P.V.P. 200 ptes.</p>	

53

L'ALTA INSPECCIÓ, UNA ALTRA PEÇA PREOCUPANT

El Decret de l'Alta Inspecció hauria alarmat bastant menys si el context hagués estat un altre. I no únicament el context polític general, sinó tot el conjunt de legislació escolar més recent (Llei Orgànica de Centres Docents no universitaris, Ordenació de l'EGB i fixació d'ensenyances mínimes del cicle inicial), les dificultats a fer efectius els traspasos en el sector educatiu (així com en la valoració econòmica dels serveis traspasats), l'ofensiva en favor del castellà a Catalunya, etc.

El traspàs de la inspecció ja va fer entrebancar el tema global dels traspasos educatius durant l'època de la Generalitat provisional i en la negociació de l'Estatut va aparèixer la figura de «l'alta inspecció» com a garantia de supervisió des del govern central de la competència plena que el respectiu Estatut atorga tant a Catalunya com a Euskadi.

I, ara, la legislació de l'alta inspecció és força detallada en l'especificació de les seves competències. Recull aspectes ja continguts a l'Estatut (condicions d'homologació de títols), però desenvolupa, sobretot, el control en el terreny de l'ordenació educativa (plans, programes d'estudi, orientacions didàctiques, llibres de text, durada de l'escolaritat, ensenyament del castellà, atorgament de subvencions i beques). El simple fet d'aquest nivell de detall fa pensar en una voluntat d'exercir una supervisió estreta. És cert que la possibilitat no és la seguretat, i aquest control podria exercir-se de forma flexible i respectuosa.

Ara bé, potser el fet més preocupant de tot és la concepció política subjacent a tota la política que respecte de les autonomies es desprèn del conjunt abans esmentat i de les possibilitats d'actuació que el decret d'alta inspecció dóna al Ministeri. En efecte, el govern central pot procedir, per ell mateix i sense intervenció judicial, a retirar el valor oficial de les ensenyances afectades i a denegar l'expedició de títols, així com a deixar sense autorització els llibres de text i material didàctic. En últim cas hauria de ser la Generalitat (o el Consell General Basc) que recorregués al Tribunal Constitucional.

Per tant, en tots aquests terrenys, tot i els traspasos afectuats, la Generalitat queda limitada a ser un òrgan administratiu, en cap moment un òrgan polític.

LA CULTURA POPULAR, FONT DE CONEIXEMENT PER A L'ESCOLA

per Joan Soler i Amigó

Hi ha una mena d'àrea de coneixements que no és catalogable en matèries o assignatures, que no és sectorial sinó que s'adreça a la globalitat del coneixement; que no és, diguem-ne, científic, difícilment ordenable, classificable, deduïble d'una experiència detallada i provocada, articulable, etc.; que no és tampoc teòrica ni teoritzant, per bé que sovint és generalitzable, aplicable a situacions diverses i determinades. Són coneixements i expressions que tenen dos eixos de referència: *allò que és vivencial, viscut, i l'extracció de poble, de comunitat.*

Aquest conjunt de coneixements, d'expressions, de filosofia —o millor dit saviesa— és allò que anomenem etnologia, costums, folklore. S'adrecen a una realitat no compartimentada, sinó global, i són globals ells mateixos; es refereixen a la vida, a la natura i a les relacions socials; són patrimoni col·lectiu d'un poble, d'una comunitat. Oblidats dels plans d'estudi perquè no són catalogables com a científics, sinó més aviat «pre», perquè no són compartimentables, avaluables, ni poden donar un nivell de titulació o de professió. Tanmateix, són cultura, són saviesa, són

expressió, acostament pla i popular a la realitat, i sobretot patrimoni d'un poble.

Quan parlem, en el nostre cas, *de català a l'escola i d'escola catalana*, no podem oblidar aquest patrimoni, aquesta expressió i comunicació de cultura. Quan parlem de *cultura popular*, d'accés del poble a la cultura, de l'escola a la cultura, d'abast popular de la cultura, no podem deixar-nos aquesta expressió col·lectiva i d'arrel popular. Quan parlem que hem de superar l'ensenyament llibresc, teòric, enfatitzat, alienat o separat de la realitat, de la vida, no podem deixar-nos perdre aquesta eina de coneixement i d'expressió. Quan parlem de globalització, de superar els compartiments estancs de l'assignatura, hem de servir-nos d'aquest mitjà, d'aquesta malla que ens relaciona, que ens permet aprendre i comprendre, conèixer i ser, fixació i espontaneïtat, rebre i crear.

El folklore ha passat temporades de prestigi i d'abandó, tal vegada pels mals usos que n'hem fet: definir un país, un poble per la barretina i les seques amb botifarra, envitrinar la sardana com «la dansa més bella de totes les danses»... Reduir cultura a folklore, entitat de poble a costumari i tradició amb olor de resclosit, sense vivesa ni espontaneïtat. O també posar la racionalitat, la ciència, l'organització, la planificació com a cotes del coneixement i de la interpretació i manipulació de la realitat.

Però avui ens trobem acarats a la necessitat de retrobar la nostra identitat nacional, socialment, culturalment, col·lectivament, en tots els sentits i en totes direccions. Per la tasca política, per la tasca social, per la tasca educativa i cultural. I tot el poble es defineix per la seva voluntat capaç de present i de futur, però també per les seves arrels vives o capaces de portar saba viva i pròpia. I fent escola, vivim i sentim aquesta necessitat de retrobament



d'identitat, de lligam amb el poble i amb la vida, de crear expressions i vivències i sentiments. I no farem una escola de nova cultura prefabricada, a dosis prefixades i amb mesures tècniques establertes. Sinó que buscarem endins del nostre tarannà, de la nostra arrel popular, del nostre seny cultural, de la tradició entesa com a saviesa, com a eina i expressió, i estarem aleshores atents a entendre, a expressar, a comunicar i crear col·lectivament.

Jo remarcaria unes línies molt determinades a treballar des de l'escola, que potser no són d'escola pròpiament dita. Dic que no són d'escola perquè no han sorgit de l'escola, no són escolàstiques sinó ben al contrari. Dic que no són d'escola perquè el seu lloc propi per a ser viscudes és un altre àmbit no escolar: la família, el grup, el carrer, el poble, la col·lectivitat social. Però és molt cert que l'escola pot contribuir a fer que siguin recuperades, viscudes i transmeses. I alhora ajudaran l'escola a retrobar un nou clima de convivència, de cultura, d'expressió i de participació.

Em refereixo en primer lloc a les *festes i celebracions*: La nostra societat tecnificada, consumista, programada, ignora el sentit de les festes. Té un calendari establert, amb unes xifres en vermell cada set dies, amb unes vacances de període prefixat. I això ens ha portat a identificar la festa amb el fet de no treballar. I festa, celebració, és una altra cosa. Les festes vénen perquè el temps natural les anuncia i les porta: el Nadal, el solstici d'hivern; Sant Joan, el solstici d'estiu; a més del sentit de celebració religiosa tradicional que comporten, amb tota una colla d'expressions i sentit popular d'entendre-les i de viure-les. Unes festes arriben en una estació de l'any, amb el temps tardoral, primaveral o estiuenc, o amb l'hivern. D'altres per una celebració històrica o onomàstica. I cada poble, cada cultura, les viu de manera pròpia i amb el propi seny: en uns països per Nadal hi ha l'avet, en el nostre el tió; per nosaltres, la ginesta, la rosa tenen una expressió, per d'altres la taronjina, el clavell o el romaní... Per nosaltres, les fogueres de Sant Joan expressen una màgia i alhora un sentit de catalanitat. I el temps de les collites, de la sega, de la verema, de la neu i el fred, dels ametllers i les primeres flors... I en totes elles hi ha expressions i formes de celebrar, de viure. Trenquen la rigidesa de les programacions mensuals i trimestrals, i identifiquen



en certa manera cada trimestre, cada mes de l'any. Tenen gust de natura i de comunitat.

Totes les festes tenen una preparació temàtica, ambiental, pràctica i feïnera. Els programes escolars hi poden lligar, *les han de tenir en compte*. L'àrea d'experiències, la part de natura hi té un lligam especial: són festes que provenen de societats rurals, en la seva major part. També en la part de societat hi poden tenir una vinculació. I el llenguatge hi té un niu de possibilitats; i la música i l'expressió plàstica, i tot el que és escenificació i danses... És una autèntica globalització. I és tan important *que a l'escola hi hagi festes*, que es trastoquin els papers i rols de mestre i alumnes i no docents i pares fins i tot. I que l'escola participi al carrer, al barri o hi creï caliu, i s'hi integri i hi visqui amb tot el veïnat...

Suposo que seria de gran interès una enquesta o recollida d'experiències de festes a l'escola, de com es preparen i es fan, de quin sentit s'hi dona. De la creativitat que s'hi desenrotlla.

Pensem en la Castanyada i els panellets, en el Sant Nicolau —d'antiga tradició escolar—, en el Nadal i l'hivern, en el Carnestoltes i el dijous gras, en les Caramelles, en Sant Jordi, en els gegants i els nans, en els Tres Tombs, en la primavera, en la sega, en la Festa Major, en la verema...

I en festes pròpies. I en tota la creativitat, participació, iniciatives que hi tenen lloc. Retrobar el sentit de les festes, un sentit nou, propi, viscut de les festes.

Un altre punt que considero amb possibilitat per a l'escola: *les dites i els re-*

4 *franys*. Els refranys ens defineixen cada mes de l'any, cada temps i estació, cada vent i situació, cada feina i treball, són un codi i un resum de síntesi, de fàcil memòria i interiorització: són definicions vives i clares de saviesa popular, de coneixements, de vivències, d'experiències, són fites d'anàlisi i de discerniment. Són treball de memòria i de llenguatge, són punts de referència. Poden entrar perfectament i hi tenen un lloc propi i definit, en els programes per matèries. I les dites i acudits i endevinalles, i cançons de carrer i corrandes i tonades, i cantarelles de jocs.

I també parlaria dels contes i rondalles, *de les històries i llegendes*. Hi ha temps i moments i oportunitats a classe. A l'hivern, quan el sol és breu, un dia que plou o fa mal temps, o bé en un horari determinat, al final de la jornada escolar. El conte estableix una comunicació, un clima, una relació tàcita però molt real. El conte contat, més que no llegit, previ a la TV, insubstituïble i oblidat a les cases. El conte crea comunitat, grup, té unes vivències molt concretes i personals. A més de ser font de llenguatge viu, de comunicació. Crea una relació diferent dels rols que l'escola fixa. És també un recurs que és bo de tenir a mà. Pot ser un conte d'un sol dia, o una història en episodis. El gran, l'adult té una mena de deure: són els contes.

I per acabar, i em deixo moltes coses, i encara les que he dit les he fan sols insinuades, m'agradaria parlar dels *jocs*. Els nostres nens han perdut el carrer, i els amics fora de l'escola. I els pisos són caixons per a viure sense possibilitats, molt poc habitables, molt limitadors. Els únics recursos, falses solucions: la televisió per tenir els nens quiets i embadocats, o les joguines programades; les festes i festetes, per a jugar amb altres nens; la fugida a la torreta de fora els caps de setmana. El carrer s'ha perdut: ara és lloc de tràfic, de circulació, d'aparcament. I s'han perdut els jocs. Els jocs a l'aire lliure, les iniciacions i els aprenentatges de viure; les relacions entre nenes i nens de diferents edats i condicions; el risc, l'aventura, els rols naturals de grup i de colla; els jocs que porta el temps i la temporada; les regles tàcites i sagrades transmeses de generació en generació, les dites, les formes de triar i repartir; el jugar sols sense control d'adults, les entremaliadures i enginys, la creativitat pura, l'espontaneï-

tat, la llibertat dels nens en el seu propi món. I tota la tirallonga de jocs: les bales, la baldufa, els pinyols, el bòlit, el tirapells, cavall-fort, saltar a corda, a llúpia i a denà (que en dèiem a Badalona), al botxí, a cromos i estampes, a rescats, a plantats, a fet a córrer i a fet amagar, a gepes, a salvats, a trencar el fil, a moros i cristians, a lladres i policies, a l'eixarranca, a flèndit, a cavalls i cavallers; tota una colla de jocs de regles, de líders, a fer el que mani el rei, a jocs sàdics i masoquistes, a jocs de risc, a bescanviar objectes i «tebeos» i cromos, a atrapar ocells o a caçar aranyes, a tenir tresors, a llenguatges xifrats, a passar-t'ho malament fins que et fas gran, a manar o a fer-te seguidor dels qui manen, a enfilat-te als arbres o a córrer cantonades... Avui els nens —diuen, ho diu tot-hom— no saben jugar, diuen que s'avorriren. Aquesta escola del carrer ja no hi tornarà a ser: ara hi ha tallers o clubs d'esplai o catequesis o centres d'expressió. Ara van a judo o a aprendre idiomes, i jocs i joguines han entrat al vertigen del consum. Jo crec que aquest patrimoni del joc perdut, és un atemptat contra el nen, i l'any internacional del nen ni en parla. Jo invito a fer memòria als mestres i a la responsabilitat de fer reviure, de recuperar aquest patrimoni, aquesta ecologia del nen perduda. Des de l'escola, ja que no des del carrer: avarar estels, jugar a baldufes, a bales o a truques (que en dèiem a Badalona). Ja no sé si hi som a temps, però cal que fem un esforç des de l'escola, perquè si no ho fa l'escola —com altres tantes coses— no ho farà ningú.

I potser acabo massa enyoradís, massa utòpic, massa lluny de la realitat de l'escola d'avui. Però em dol donar-ho per perdut del tot. Apello a tots els mestres quan érem alumnes, quan ens fèiem la pedagogia activa per la nostra mà.

El món del joc

En aquest món, en aquest clima, els nens no són ni superprotegits, ni controlats o estudiats amb ulls de professional, ni tampoc deixats, ignorats. Els és reconegut un món propi que té unes lleis, un tarannà, un marc propi d'ells, exclusiu d'ells. És el món del joc de carrer, del seu joc, el seu món!, el dels seus problemes, dels seus riscos, de les seves alliberacions, dels seus recursos, manat per ells, sofert per ells, fet seu.

El món de les festes

No és el món infantil que acostumem a crear per a ells els grans, paternalista o metodològic o moralitzant o pedagògic. És el món del poble, dins el qual ells són nens i cadascú és cadascú, alhora poble, comunitat. On hom sura ell mateix i alhora s'hi immergeix. On hom és actuant i receptor, sempre actiu, però. On hi ha rols però dins un conjunt unànime. On hom fa i és fet. On la dicotomia actor-espectador és superada. On hom rep tradició i l'assumeix tot recreant-la.

El món de les dites i refranys

És la saviesa no cognoscitiva ni memorística, per més que sigui eina de coneixement i guardada per la memòria. És la saviesa no intel·lectual sinó vivència —saber de sabor, de gust, de sentit—, i no intel·ligència metòdica, freda, racionalitzada. És un saber transmès però no llibresc, programat. És un saber fet i paït però no tancat, rígid, prefixat, dogmàtic. Deixa opció sempre, un camp obert, el de l'aplicació a la situació. Dóna discerniment. Entronca generacions per la vivència, respecta, fa créixer, fa gran, és un saber de seny, s'interioritza.

El món de les rondalles i llegendes

És el món més que real, màgic, del símbol i la interpretació, alhora didàctica i interiorització, èpic i projectiu. Una necessitat en relació amb el món concret, reprimat. Té una altra llibertat i unes altres lleis. És imaginatiu, desvetlla la fantasia sense alienar. Té un llenguatge, una estructura, una lectura, una expressió, una interpretació, una vivència pròpies.

He parlat de *festes i celebracions*, de *refranys i dites*, de *contes i rondalles*, i de *jocs de carrer*.

És una crida més que no un programa. Si no s'institueix un equip, o un seminari o un treball organitzat sobre tot això, aquesta ponència no serà res més que una mena d'apologia estèril i enyoradissa. Ha de ser un treball sistemàtic, ordenat i col·lectiu de recuperació, de recordar, de crear un arxiu, de descriure, de recrear el que sigui salvable, de recollir experiències, de catalogar un vocabulari peculiar, un argot, un estil de fer, d'analitzar-ne la dinàmica de grup que s'hi crea.

Per això jo demano —i molt seriosament— a tots els ensenyants i científics i lletraferits de l'educació que prenguin nota i consciència d'aquest món viu que és en perill, sobretot el patrimoni infantil del joc, que és un problema d'ecologia infantil; i de tot el patrimoni col·lectiu d'un poble que és l'etnologia, i els costums, i el folklore, eina i expressió de l'escola de Catalunya, tant com la llengua, tant com els continguts per àrees, si més no. Ens cal l'escola per retrobar la identitat, i si no ho fa l'escola no ho farà ningú.

No és el món de la televisió, no és passiu, simplement receptiu. Hi ha una relació dialogant, hi ha rols nous i diferents entre qui conta i qui escolta. No ha de ser manipulat pels adults, tot hi que hi és filtrat el món adult d'una manera o altra. No ha de ser pedagògic, ni moralista ni «formatiu». Ha de crear una forma peculiar de comunicació, una complicitat tàcita però molt viva i espontània. ■



EL FOLKLORE A L'ESCOLA?

per **Bienve Moya**

No hi ha art més difícil
que el de viure.»

Sèneca

Es tracta de com *introduir* el folklore en el programa escolar (¿el de tota una escola o el d'una sola classe?).

O bé, pot tractar-se de com *usar* els conceptes i les vivències folklòriques en un programa educacional; dit d'una altra manera: com *fer servir* els continguts —llicions de coses (?)— dels diversos motius folklòrics (celebracions, coneixements populars: refranys, dites, etc.) per a bastir un programa educacional a l'escola. Aquesta segona possibilitat és la que tractarem.

Si encetéssim la primera fórmula apuntada podríem resoldre la papereta (l'article) amb una senzilla enumeració de festes, i, sobretot, els seus components exteriors, i com *disfressar* els alumnes amb aquests elements superficials en cada cas. Dit d'una altra manera, es tractaria profunda i senzillament, de *copiar* el folklore en allò que pot tenir de més gratuït: l'element extern, allò que queda precisament quan ja tota la celebració, dita o cançó, s'ha buidat de realitat: coneixement del mòbil per part de la comunitat que el practica. Un exemple ben clar d'aquesta manera de fer (d'usar i abusar del folklore) és allò que quan arriba el Carnestoltes, la majoria de professors de plàstica, i d'altres mestres que no són de plàstica (amb honroses excepcions) han de fer fer una carota de paper encolat, o una pseudo-disfressa amb fulls de diari, que el nen realitzarà de la mateixa manera com porta a terme l'obligat treball de fi de curs: sense saber-ne massa el perquè, sense exercitar la imaginació... simplement perquè toca.

Per raons com aquesta ens hem resolt, doncs, de tractar la segona premissa apuntada. Tornem-la, doncs, a formular: com usar els continguts (sense refusar els continents, és clar) dels diversos motius folklòrics per bastir un programa educacional a l'escola.

Fixeu-vos que diem un programa educacional, i no diem expressament un programa educatiu, perquè aquest darrer concepte sembla que porti, afegit al d'educació, el mòbil instrucció (Educatiu = que SERVEIX per a educar), i la instrucció, en aquest cas, no ens interessa pas massa, sobretot perquè en els programes «educatius» el concepte instrucció sol privar per damunt de tota altra cosa. Això pot donar-nos una pista sobre el nostre interès en aquest tema; interès que possiblement faci que, en el transcurs de l'article, el mestre arribi a preguntar-se com podrà compaginar els nostres postulats amb l'obligació de «fer passar» tot el programa oficial. Realment aquest és un problema que caldrà ser superat per la pròpia voluntat de l'educador i el convenciment en la bondat del nostre projecte.

D'entrada assenyalarem dos punts, o àrees educacionals on la nostra proposta —introduir el folklore com a base educativa (no pas com un simple *element* accessori aprofitable per diverses assignatures)— creiem que és vàlida ara mateix.

1. — En el coneixement del món que ens envolta: les estacions, la climatologia; les temporades feineres: la sembra, la verema, els productes de l'horta; la transformació dels productes naturals: la llet, la llana, el vi, etc. La mitització del món proper: llegendes, rondalles, antroponímia, etcètera. Tot per posar un especial èmfat

si en el domini del «món personal», i en el reconeixement d'una civilització de la qual som, encara, psicològicament i antropològicament, productes, i la qual veiem a punt de ser transformada radicalment.

2. — (Amb la provisionalitat que calgui). En la recuperació del nostre «ésser» nacional propi: reconeixement dels mites, domini dels trets, gests, caracterologia pròpia, etc., per arribar a una participació universal a partir del propi bagatge cultural, i no un altre.

Aquestes serien les dues àrees principals on es dirigiria, amb prioritat, el nostre interès d'introduir els continguts folklòrics dins el programa escolar.

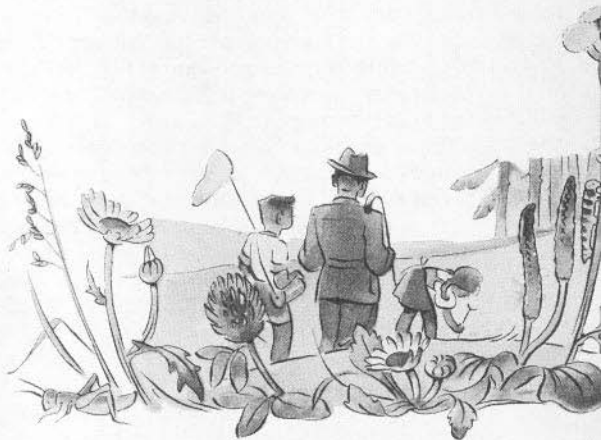
El primer punt ens hauria de portar a la reconstrucció i domini d'un «món personal» per part de l'alumne, i el reconeixement del necessari equilibri entre els interessos del seu món i els del «món natural exterior». El segon punt, i mentre duri aquesta etapa de reconstrucció nacional a la qual ens veiem empesos, hauria de conduir-nos a la participació en la cultura universal a partir d'aquest propi «món personal» (i intransferible), i el «món comú nacional».

Ja sabem que aquesta no és tasca que pugui ser desenvolupada en el transcurs d'un senzill article (per molt extens que pogués ser), això motivarà l'absència d'una sèrie necessària d'aclariments i puntualitzacions tot al llarg del treball, aclariments i puntualitzacions que procurarem explicitar en un proper treball.

El nostre alumne

Cal advertir que una de les característiques més marcades que podem observar en gairebé tots els nois i noies que actualment es troben en edat escolar, és el seu desconeixement del món natural, i encara, del món de la transformació de la natura mitjançant el treball. Preguntem a qualsevol alumne d'EGB en quina època de l'any es despullen els arbres. Ben segur que a partir de les seves respostes arribarem a la conclusió que el noi no té gens clar que als arbres els caigui la fulla en una determinada època de l'any, i que cada any és la mateixa. Això no voldrà dir que no hagi estudiat el tema, simplement vol dir que l'experiència en concret (el cicle anual de la mort i la resurrecció de la vegetació) no correspon a les seves àrees d'interès. Això s'esdevé perquè els

temps de la natura han deixat de ser modificadors de conductes en l'hàbitat humà (si més no en el d'una immensa majoria). Així aquest noi, o noia que no sap (o que no en té l'experiència personal) que els arbres canvien de fulla en una determinada època de l'any, en un determinat temps cíclic, i no ho fan en cap altre temps, és evident que tindrà un concepte del Temps i de l'Espai «acíclic», lineal¹: un concepte en què tot es nou de trinca cada vegada, res torna a ser allò que ja havia estat, tot allò que es fa malbé (els arbres en perdre el fullam sembla que es morin) no serveix per a altra cosa que per a llençar (com molt bé li dicta la seva experiència personal: les bosses de comprar el menjar es llencen, els pots, llaunes, tota mena d'envasos es llencen a les escombraries). Aquest noi o noia és evident, doncs, que no coneix el concepte de reutilització, reciclatge, transformació, recuperació cíclica i constant de la natura.



A partir d'aquí, a aquest alumne serà difícil fer-li entendre una pila de conceptes elementals sobre els quals hem basat, fins el dia d'avui, la societat humana en l'entorn mediterrani, fins i tot conceptes que han estat tan elementals per a la subsistència de tota la humanitat fins als nostres dies, com ara l'hospitalitat, defensa del dèbil, la solidaritat, la fidelitat, etc. (que es basen profundament en l'experiència de necessitat mútua) són realment difícils de comprendre per una comunitat que camina sempre mirant només enllà del nas, sense arribar a pensar ni un breu moment que tot allò que avui és, mor demà, per tornar a renèixer l'hivern que ve. Sobretot sense aturar-se a reflexionar

8 que l'home pot ser que no sigui altra cosa que un més d'aquests elements còsmics, condemnat o alliberat (segons la religió) a renéixer eternament en la matèria (base filosòfica comuna que ha informat quasi tota la nostra civilització).

Aquest noi o noia d'avui és, essencialment, un home que, assegut en el seu *centre*, no té altra feina que allargar la mà perquè tot vingui a ell. Aquest noi és un home que no creu que res sigui impossible. És un home que, paradoxalment, confia en la ciència (summum de la racionalitat) amb una *fe cega*. És un home que «sap» que per adquirir aliments només cal anar al supermercat on, en qualsevol època de l'any, hi ha de tot, enllaunat o congelat.

Sembla evident que una conclusió lògica d'aquesta situació és que el *temps* no intervé per res, per exemple, en la diversitat de productes del camp; i des d'aquesta òptica és també lògic de mirar la terra com una mena de màquina on es diposita una llavor, perquè al cap d'un cert temps preconegut doni la fruita *encarregada*. Aquí no importa ni el misteri de l'aparent mort de la llavor, i que malgrat tot germina; ni el concurs de la descomposició d'antics cossos vius que la nodriran i li donaran vida nova; ni el temps còsmic de la lluna i el sol que assaonaran la terra. Aquí tot es produeix per una pura i exacta operació mecanicista, en un procés igual al d'una computadora: se li demana una dada (que la màquina té enterada dins) i l'aparell respon mecànicament si es pitja una tecla.

Aquest només és un exemple de raonament sobre el tema, en el camp bàsic de la producció d'aliments, o en la successió de canvis climàtics. La realitat, però, és que tot aquest pensament mecanicista expressat suava, informa la gran totalitat d'actes del noi o noia de les escoles d'avui (potser caldria afegir-hi: i d'una gran part de la comunitat ciutadana).

No cal dir que en el camp del lleure, o «diversió», cada dia podem veure com es fa més gran la separació entre les hores dedicades al treball (l'ocupació teòricament productiva i realitzadora de l'home) i el lleure. Així com en l'antic treballador del camp o de la mar, en l'artesà, i fins i tot en el menestral, el lleure era una continuïtat, i sovint un subproducte de la seva ocupació (festes de les collites, celebracions gremials, etc.) per a l'home de

l'anomenada era tecnològica (els nens i nenes de la nostra escola) el lleure és una inhibició de l'ocupació diària que, com més separada en sigui, més sembla satisfer.

Aquest pensament és evident que ens porta lògicament a un gran trencament entre la vida real (treball ocupacional productiu-realitzador), i la vida «desitjada», o somniada a partir de models prefabricats per la televisió i altres mitjans. Trencament que no cal matar-s'hi massa per adonar-se que no pot ser gaire educatiu.

Una proposta de treball

Fet, doncs, aquest planteig sobre la situació escolar on nosaltres pretenem d'aplicar els conceptes compresos dins el legat folklòric, exposarem, també, el més breument possible, una proposta de treball.

Abans de tot hauríem de plantejar el curs en funció del cicle anyal, i d'aquest cicle anyal extreurem les celebracions que ens sembli possible de realitzar. Per exemple, el primer trimestre, per tal de donar vida i conèixer la situació de la natura en el temps de la tardor podem centrar la situació de la classe (o de l'escola) en les festivitats de Sant Miquel (29 de setembre) i de Tots Sants (1 i 2 de novembre).

Examinant el contingut folklòric d'aquestes dues celebracions podem adonar-nos com s'hi condensen una sèrie de trets globalitzadors dels costums, les necessitats, i les celebracions de la tardor; tant en l'àrea de la natura i els treballs de transformació dels productes temporals d'aquests mesos, com en l'àrea del pensament existencial.

Per començar podem adonar-nos que *en l'àrea d'allò que en passarem a dir «natural» (la natura sense intervenció de l'home)*, tot comença a perdre vigoria. Agafant la vida dels arbres com a mostra, veurem com tots ells es despullen (les fulles fan grans piles, i esdevenen motiu de jocs, les fulles volen empeses per oreigs misteriosos —com fantasmes (?), i són motiu de fabulacions i rondalles fantàsiques, alhora que prou descriptives). També s'escurcen les hores de llum diürna (les nits avancen, tot porta un aire de melangia, de recordança, la foscor prematura i el fred, obliguen la gent a tancar-se a casa, a contar-se coses passades, a recordar).

En l'àrea de la transformació de la natura: el fred obliga els ramats a abandonar les altes prades de l'estiatge i els em-

LA VIDA DEL PASTOR.



RELACIÓ NOVA

Y MOLT CURIOSA

DE LA VIDA DELS PASTORS,

EN QUES MANIFESTA LOS TREBALLS Y GRANS COMBATS

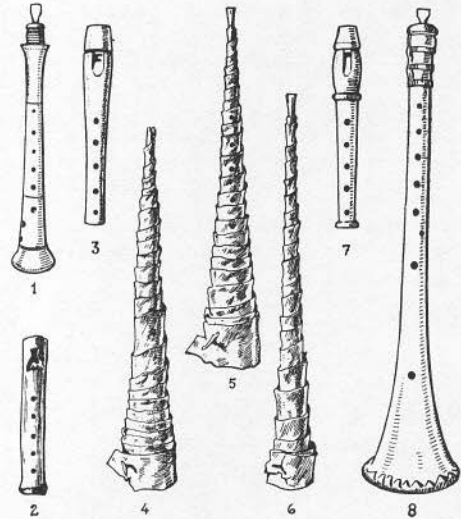
QUE TENEN QUANT LOS IX LO LLOP, Y LO MOLT ALEGRE
Y DIVERTIDA QUE ES LLOR VIDA.

Alguns han dit, quels pastors
tenen la vida penosa;
mes jo dich que es mes gustosa,
que la vida dels senyors.
Perque si bè es veritat,
que pateix molt lo pastor
en lo hivern; però en axò

ja hi está acostumat.
Y mes que lo pastoret
del fret sen burla y sen riu;
abrigat ab la samarra,
tot temps per ell es estiu.
Sols pateix en temps de neu
del ayres frets la inclemencia;

ROMANÇO EDITAT A BARCELONA EL 1848,

AMB UNA CAPçalERA DEL SEGLE XVII O COMENÇAMENTS DEL XVIII,
EN LA QUAL APAREIX UN PASTOR SONANT EL GRALL



INSTRUMENTS MUSICS USATS PELS PASTORS

1. Grall de pastor, de boix (Torelló). - 2. Flabiol de pastor, de canya (Taüll). - 3 i 7. Flabios de boix (Torelló). - 4 i 5. Trota o trompa, sense xaramella (feta així expressament) i amb forats i xaramella a l'embocadura, fetes d'escorça de freixe (recordant les que fèiem de vallets a Sarroca de Bellera). - 6. Corn o «cornà», amb «sapa» o llengüeta, d'escorça de salanca (Espot, 1936). - 8. Tarota o gralla, probablement del segle XVIII (Prats de Lluçanès).

(Museu d'Indústries i Arts Populars, de Barcelona).

peny cap a les valls més càlides. Els ramats baixen, i els pastors, després de moltes setmanes de solitud, tornen a trobar-se amb la família. Els pastors baixen amb tots els atuells i rampoines que han elaborat durant les llargues hores de lleure, amb els ramats ben peixats i els anyells ja adults. Aquest pas dels ramats obrirà una època de fires que durarà fins la Puríssima (8 de desembre).

Això és el que succeeix en els pobles d'economia ramadera. Ara mirem què passa a la plana, sobretot a les terres de secà.

En l'àrea natural tot és molt semblant: mort lenta de la vegetació.

En l'àrea de transformació per mitjà del treball humà advertirem de seguida com el raïm ja és madur i la vinya demana de ser veremada. Cal netejar els cups i les eines per a collir, cal contractar els veremadors, gairebé sempre nois i noies joves, els quals en la seva majoria viuran junts al mas mentre duri la temporada. La verema s'obrirà amb un gran àpat dins els cup, que amb anterioritat haurà estat

guarnit amb sarments i pàmpols de la vinya.

En l'àrea de relacions socials (i aquí incloem les dues economies, la ramadera i l'agrícola), Sant Miquel era el dia assenyalat per finir i començar els contractes de conreu: masoveries, parceries, etc. Durant aquests dies, doncs, hi havia un gran nombre de famílies que canviaven de lloc, i encara més, un gran nombre de nous casats que s'establien aquests dies en arrendaments propis (iniciaven la seva vida fora de la casa paterna), o sigui es fundaven «famílies noves».

Tot aquest tragí per les terres: pastors amb els seus ramats, ramaders firaires, veremadors que corren les comarques del vi, nous llogaters, noves famílies, etc., és evident que havien de configurar una mena de celebració i uns ritus peculiars d'aquesta època de l'any. Aquestes celebracions actualment poden resumir-se en les festivitats que abans hem anomenat, i sobretot en la de Tots Sants, els trets essencials de la qual són:

Da pressa

Sa-ba, sa-ba, pall de ca-bra, sa-bit, sa-bit, pall de ca-brit; sou, sou, pall de bou; sa-ba - ras quan Dáu vol - - rà.

CANÇONETA PER A FER SABAR L'ESCORÇA,
EMPRADA DEL MEU RECORD A SAMROCA DE BELLERA

Da pressa

Sa-pa, sa-pa, ca-bi-rol qua de-mà fa-rà bon sol. Quan la ca-bra men-ja pa, lo ca-brit no vol pa - par

1.— La veneració i el record als avantpassats (els difunts de casa), caràcter de la festa que ve donat precisament pels fets que hem detallat més amunt: retrobament de la llar per part del pastor, creació de noves famílies o canvis de masoveria (amb tot el que comporta d'haver de deixar els difunts en el cementiri del poblament que es deixa), etc.

Cal, però, no caure en l'error de considerar aquesta rememoració dels avantpassats com un primari record funerari de simple temor als morts, sinó que cal veure-hi tot el valor cultural de reflexió sobre el jo, sobre la pròpia família (nissaga), sobre els valors culturals propis (coneixements). Aquest record s'estén a una consideració de la comunitat sobre el seu jo collectiu.

En definitiva, aquesta rememoració dels avantpassats en el dia de Tots Sants era una fita anyal per a reflexionar, reconèixer-se i continuar la pròpia història comunitària. Així com, encara avui dia, ho fa entendre el cristianisme, evidentment posant com a comunitat base els Fidels de l'Església de Roma.

2.— L'altre tret característic de la diada de Tots Sants és la Castanyada, àpat ritual d'aquesta festivitat (són àpats rituals d'altres festivitats, la coca de Sant Joan, el Tortell de Reis, etc.).

En tractar aquest tema, d'entrada voldria fer-vos parar esment en un parell de detalls d'aquest costum que hem batejat amb el nom de Castanyada:

A.— La Castanyada no consisteix simplement a menjar-se uns quants panellets, unes quantes castanyes i beure un tragueta de vi dolç. A ningú li passa pel cap haver celebrat la Castanyada senzillament perquè hagi comprat aquests productes i se n'hagi atipat, no. Per a dir que s'ha celebrat la Castanyada cal que hi concorri un altre element de vital importància, cal l'element humà. La Castanyada se celebra en comunitat, en grup. Fins i tot podem celebrar-la prescindint dels panellets i les castanyes (substituint-los per altres productes més econòmics, per exemple), però mai, mai, no direm que hem fet la Castanyada si no ens apleguem una colla i som pels volts de Tots Sants.

Així, doncs, podem constatar que en aquesta celebració concorren tots els elements de l'àpat ritual: hi ha uns productes «sacrats» (que poden ser substituïts en funció del fet que ja no entenem massa el perquè de la seva sacralitat): els panellets i les castanyes; hi ha un ritus, del qual ja només queda la voluntat d'haver-nos de reunir per celebrar-lo. Hi ha una intenció, una «llició» en el ritus (totalment oblidada): només ho celebrem per Tots Sants. Veiem, doncs, com en el folklore, a través del costum ha quedat quelcom que havia estat un motiu important per a la reunió i «culturalització» de la comunitat.

B.— Un altre detall important de la celebració de la Castanyada són els productes que s'usen (que es consumeixen) en la celebració. Aquest productes són, essencialment, els panellets i les castanyes (també ho són el vi dolç i els moniatos). De l'ús d'aquests productes (dels dos primers) podem fer-ne una lectura molt interessant per aplicar-la al coneixement d'aquest temps de l'any.

Els panellets: aquestes pastes presenten dues característiques que cal tenir en compte: 1a.) són elaborades amb fruites del temps (fruites seques); 2a.) un cop elaborat, aquest producte pot passar molt de temps sense fer-se malbé i conservant les seves propietats nutritives. És, doncs, un preparat ideal per a un llarg viatge (de petit tamany i alt valor alimentari). Recordem, ara, que en el pensament antic, els difunts havien de fer una llarga marxa fins arribar al lloc on anaven. Els pane-

llets són, també, un producte ideal per a desar i anar-los consumint durant la llarga temporada de l'hivern en què la terra no dona cap fruit. Per acabar cal fer notar que els ingredients dels panells són els mateixos que els del turró de Nadal.

Les castanyes: aquesta fruita, al costat de l'aglà, era l'equivalent de la patata en la dieta anterior a la introducció d'aquest tubercle a Europa. És, doncs, molt lògic i alhora aclaridor i significatiu, que trobem la castanya, encara, com un dels elements de l'àpat ritual de Tots Sants.

En definitiva podem veure la Castanyada com una romanalla que ha arribat fins als nostres dies, dels antiquíssims banquets sagrats dedicats als avantpassats (als morts de casa) en el dia de la seva recordança. En el dia «primer» en què el pastor torna a casa, en el dia «primer» en què el ramader es desprèn o augmenta el seu ramat, en el dia «primer» en què el pagès inaugura la nova masoveria, o estableix la «nova família».

Aquestes semblen ser unes quantes de les característiques principals de les celebracions de Tots Sants, punt culminant de totes les festivitats de tardor.



ALGUNS MATERIALS PER A TREBALLAR EL CICLE DE LA TARDOR

Per a la vida a pastor: «El Pirineo Español», de R. Violant i Simorra, Ed. Plus Ultra, Madrid 1949. Pàgines 379 a 435 (pot trobar-se a les biblioteques).

Per a altres aspectes de la vida del pastor: «Els pastors i la música», R. Violant i Simorra. Barcelona, Ed. Barcino 1953.

Per a aspectes de la civilització i religió dels pastors: «Historia de las religiones», E. O. James. Madrid, Alianza Editorial, núm. 590.

Per a tractar sobre les ànimes, apareguts, etc. i altres aspectes fantasiosos, la rondalla: «L'Home de Molsa» (i altres del mateix llibre) «Folklore de Catalunya —Costums—», J. Amades. Ed. Selecta. Barcelona. Pàgs. 502 i més.

Per a una interpretació folklòrico-antropològica d'aquests contes: «Las raíces históricas del cuento maravilloso», Vladimir Propp. Ed. Fundamentos, Madrid. Pàgines 112 a 124.

Per a la Festa de la Verema: «L'Hereu Noradell», de C. Bosch de la Trinxeria. Barcelona, 1980, Edicions 62-La Caixa (Les millors obres de la literatura catalana), núm. 17. Pàgs. 65 i més.

Per a refranys i dites: veg. al «D.C.V.B.» els mots que interessi.

Per a la Festa en els seus aspectes més festius i anecdòtics: «Calendari de llegendes, festes i tradicions de Catalunya», d'Aureli Capmany. Ed. Dalmau, Barcelona. Mesos: setembre, octubre i novembre.

1. Aquest procés no és massa nou dins la nostra societat; ja amb la introducció del cristianisme, influït per les idees judaiques sobre el cicle de la vida, l'antic pensament «autòcton» (l'antiga «religió» còsmica) sofrirà una intensa regressió. No serà, però, fins a finals del XIX, amb l'abandó quasi total de l'agricultura com a sistema principal econòmic (que és en definitiva l'experiència que informava el nostre ésser col·lectiu), que aquest canvi de pensament s'estén a tota la comunitat.

Per a més informació sobre aquest tema en concret, llegiu Mircea Eliade, «Mito y leyenda», Guadarrama, Madrid 1978, pàg. 179. ■

COM VIVIM A L'ESCOLA LES FESTES TRADICIONALS

per **Assumpta Baig**, de l'equip de mestres
de l'escola «Cossetània»

D'ençà de la creació de l'escola, l'equip de mestres s'ha anat plantejant la realitat de les festes del nostre poble per tal que aquestes entrin a l'escola, i siguin un element viu d'estudi.

Evidentment que és molt diferent el treball que cada classe realitza, sempre adequat al seu nivell, però el que sí procurem és que des dels més petits fins als més grans, això sigui una realitat per tal que els alumnes surtin de l'escola coneixent quines són les festes vilanovines, les nostres tradicions i el nostre folklore, i el que és per a nosaltres encara més important, que ho estimin i ho donin a conèixer als altres com a patrimoni que és de tot un poble.

Pensem que és important que el folklore, costums i festes siguin conegudes i estimades pels nens, ja que és l'única forma que es conservin vives i que es vagin introduint cada vegada més dins la societat com a forma integradora al nostre país.

D'altra banda, les festes són quasi sempre al carrer i no a porta tancada i són motiu d'una vida social. A l'escola procurem recollir també aquests dos motius importants de tota la festa i per a tal fi, n'organitzem una que fa que no es redueixi a un estudi o treball i que crea «un caliu» de vida social a l'escola.

Aquest tema és per a nosaltres un treball de socials. És incalculable la història que es pot treballar: origen de la festa, motiu històric del qual es crea, la seva evolució, en molts casos desaparició —ja que ningú no pot oblidar els anys negres en què tota festa popular no podia tirar endavant—, ressorgiment, situació actual,

i moltes vegades, en analitzar la festa amb precisió ens adonem de la diferent forma de viure d'abans i d'ara i, fins i tot, la societat de consum en la qual tots estem vivint.

Com treballem, doncs, una festa?

Primerament hi ha l'estudi i treball més escolar o de classe adequat al nivell. La forma de treball és molt diversa: parlar-ne a classe prèvia preparació del mestre, fer venir a la classe folkloristes locals, fer treballs en grup d'investigació històrica, passar enquestes, parlar amb la gent gran d'allò que recorden...

Els més petits, normalment ho treballen, un cop la festa ja ha passat, per mitjà de dibuixos, treball oral o escrit de les seves observacions, que sempre són ampliades pel mestre.

L'organització pràctica i viva de qualsevol festa corre a càrrec de l'assemblea d'escola que es reuneix per aquest fi quinze dies o tres setmanes abans. Aquesta assemblea està formada per dos representants de cada classe i dos mestres representants de l'equip. S'hi discuteixen les diferents propostes que porten els representants de cada classe i dels mestres, i s'elabora un programa per donar a conèixer a cada classe com i quan celebrarem la festa.

Per a nosaltres és molt important assenyalar que l'organització d'una festa ha de ser el màxim representativa, ja que no és tal festa si aquesta és solament organitzada pels mestres, com veiem que succeeix darrerament en algunes escoles. Els

Un carnaval a l'escola:



mestres, però, tampoc podem restar passius i el nostre és un paper d'aportar a l'assemblea moltes propostes i possibilitats perquè realment es discuteixi i s'elabori un programa.

A Vilanova tenim una festa, el Carnaval, que es viu tan intensament a la vila, que és quasi impossible que l'escola en pugui quedar al marge. Quan s'apropen aquestes dates, a totes les classes de l'escola comença el que en diem «l'ebullició carnavalesca» i com en tota societat quan s'esdevé una festa, els nens funcionen a un altre ritme. Nosaltres, els mestres, no podem anar en contra de la tradició d'un poble, sinó tot el contrari, i el que intentem és reconduir aquest nerviosisme i esperit per a treballar en tots els aspectes la tradició del carnaval i l'aire que a nivell de poble se li vol donar.

Cal també organitzar la festa del carnaval a l'escola amb l'objectiu de passar-ho bé tots junts i de transmetre als alumnes aquest humor satíric i sa del carnaval vilanoví. També intentem que ells mateixos descobreixin que les disfresses que preparen en el taller de plàstica són tan o més boniques que les que es compren fetes o fa la mare a casa amb roba cara. Per tant, procurem que en aquesta societat tan comercialitzada, els nens trobin la il·lusió, fantasia i diversió que donen unes disfresses fetes per ells mateixos amb qualsevol material.

Es reuneix l'assemblea d'escola i sorgeix com sempre la pregunta: ¿De quina manera celebrarem enguany el Carnaval? El ball de mantons? Les Comparses? ¿L'arribo? El Vidalot?... No hi ha temps per fer tantes coses. Cal escollir-ne una. L'assemblea va decidir que «L'Arribo» de Sa Majestat en Carnestoltes seria molt adient i divertit.

Tothom es va posar mans a la feina; aquella setmana l'hora de taller de plàstica es va dedicar íntegrament a la confecció de les disfresses. Des de petits a grans es va treballar de valent, paper, cartró, capses, fustes, trossos de roba..., tot anava agafant la forma del vestit triat per cada classe, això sí, guardant el secret, cap grup podia saber com anaven disfressats els altres, la sorpresa solament es descobriria al moment de «L'Arribo».

Els de vuitè a més tenien una altra tasca, s'havia d'escollir qui personificaria el Carnestoltes i s'havia de redactar el sermó que seria llegit per aquest personatge a tots els alumnes, mestres i pares que hi assistirien.

Es van posar mans a la feina amb molt d'interès, però la cosa no era tan senzilla com semblava, els rodolins no acabaven de sortir i costava que, allò que es deia, fos entenedor per petits i grans però de mica en mica va anar agafant la forma definitiva.

Ja som al divendres; cal preparar els últims detalls per a la festa de la tarda.

Els grans es van preparar fora de l'escola, allà es vestien en Carnestoltes i la seva companya, mentre la resta de la classe es dividien en tres grups: uns alumnes representaven l'associació de pares, d'altres imitaven els mestres i un tercer grup feien d'alumnes, o sigui els tres estaments de l'escola.





En processó es va anar baixant. El Rei Carnestoltes sobre la baca d'un cotxe adornat per l'ocasió; al darrera i davant cantant i fent xirinola la resta. A mig camí ens vàrem trobar tots i junts vam fer el que quedava de camí. Les disfresses eren per a tots els gustos: els de setè s'havien vestit de nens petits i formaven un partit reivindicatiu, el MRI (Moviment Revolucionari Infantil), els de cinquè eren els bombers, policies i infermeres que guarien un accidentat que havia caigut en un dels molts forats del camí de l'escola, extra-terrestres, pirates, indis...

En arribar al pati, en Carnestoltes va pronunciar el seu sermó, començant amb una breu salutació:

—*Hola, amics!*

*Aquest any el Carnaval
l'hem preparat tal com cal.
I per primera vegada
en la història de l'escola
En Carnestoltes no ve a fotre cap trola...*

Prossegueix el sermó tal com ja ha anunciat, criticant aspectes referents a l'escola... Com el mal camí que tenim per a arribar-hi.

—*He trotat pel camí
que per poc no arribo aquí.*

*Quan plou està en tan males condicions
que haurem de venir amb tot tipus d'em-
[barcacions.*

*I hem de fer malabarismes
per no trencar-nos les crismes.*

Continua amb el mateix to i es posa amb la disciplina:

—*Ep! i els alumnes què?*

això no, allò tampoc...

Cada vegada ens lliguen més fort.

No podem saltar, ni corre, ni fumar.

Solament podem pensar i pensar.

El sermó continua criticant i felicitant i amb unes passades de les Comparses la festa es dona per acabada. El carnaval de la vila comença poc després i tothom es prepara per a continuar la festa pels carrers.

Una Festa Major i els seus entremesos i balls populars.

Una altra festa que es treballa a l'escola és la Festa Major i tota la manifestació folklòrica que s'hi celebra. Treballem sobre els diferents balls populars de la vila, el seu origen i sempre procurem que un representant de cada ball ens n'ensenyi pràcticament els passos i la marxa. I, evidentment, donem a conèixer tot l'argot casteller com a manifestació folklòrica més popular i comú de la nostra comarca i del proper Penedès.

Una de les darreres festes de primavera, l'assemblea d'escola proposà d'organitzar una Festa Major i tot seguit vam posar-nos tots a preparar tota classe d'entremesos, gegants, nans vestits de diables, cuques... per tal que aquesta fos ben sonada.

En grups formats per nens de totes les classes vam preparar els diferents balls, bastons, pastorets, castellers, ball de cintes, diables... i cada grup sota la direcció d'un mestre i amb la col·laboració d'un membre dels balls vilanovins ens passàvem patis i estones lliures fent assaigs.

Per fi va arribar la festa de primavera i tots en cercavila vam anar de l'escola vella a l'escola nova tot travessant el barri. En el cercavila no faltava cap detall: darrera els entremesos, els balls populars i per acabar l'alcalde i consistori, capellà i escolanet i fins i tot la guàrdia municipal tancava la comitiva. En arribar a l'escola, hi havia preparat un entarimat i va tenir lloc una exhibició folklòrica que tots els que la vam viure, estic segur que no l'oblidarem. ■

per M.^a Teresa Fort i Playà

Fa respecte, de debò que em fa respecte, escriure —i disposar només d'unes ratlles per fer-ho— el doll tant exuberant de l'art popular del joc, d'aquest art encantat que t'encomana l'avi quan t'explica com ell jugava a *bòlit* o allò d'aquella nena que asseguda a la seva falda li cantava «*arri, arri tatanet que anirem a Sant Benet, comprarem un borriquet; per dinar, per sopar, per la Laaaauuuura no n'hi ha*» tot esclatant una rialla. O aquella estona tan engrescadora en la qual un sap que no fa nosa i fent de mexicà en una representació improvisada pot fer d'*Starky i Hutch* quan fa poca estona que aquesta sèrie ha sortit a la TVE. De debò que m'esborrona voler transmetre la grandesa d'aquesta herència precisament per la seva senzillesa, la senzillesa que fa innecessari gastar diners per a jugar. Els únics elements indispensables són els nens.

I, cal dir-ho, també sempre serà un raig d'idees la veu del *poble gran*, quan explica a què jugava de petit; sempre i quan no hi hagi una generació de badocs que es descuidi de preguntar als grans i no tingui el respecte que es mereixen tots els infants (i amb ells la humanitat) i es prengui la feina de recopilar tot allò que ha pogut recollir i que no els consti que estigui en cap altre indret.

Amb aquesta introducció, doncs, gosem fer una breu ressenya d'allò que la tradició ens ha llegat pel que fa als jocs; advertim, però, amb pena que haurem de guardar per a una altra ocasió tot allò a què es juga

a la Provença, al Rosselló, a la Cerdanya, a la Vall d'Aran, a les Illes o al País Valencià, si bé tenim notícia que en aquests indrets també hi ha qui, amb molta cura, ha fet reculls molt selectes dels seus jocs.

Podriem, doncs, ara ja, parlar dels jocs d'encanteris o de sorts, quasi tots ells acompanyats de melodies molt simples. Per exemple, si volem començar qualsevol joc, la tradició ens ensenya un munt de fórmules que determinaran qui ha de ser el primer a jugar, des dels «parells i senars» fins al: «*Xanca malanca / cureli que li punxi / xalin xan xunxi / calin xan fora*» i segur que en recordem d'altres com «*una plata d'enciam...*» o bé «*en panxo va dir a en pinxo...*» o altres.

El nen des de petit, ell tot sol, sense que ningú l'ensenyi, juga. Li agrada picar amb més o menys ritme la cullera que té a la mà o altres objectes. Molt sovint, massa, som els grans els qui treiem l'encant d'aquests jocs primaris que, dit de passada, per molt que fem es repetiran en totes les generacions. Aquest fet i altres semblants que es donen en els nens més grans d'un mateix indret o d'una mateixa societat és el que em fa afirmar que, en el joc, primer hi ha quelcom molt vinculat amb les persones i la seva situació geogràfica; en tant, doncs, que conservem i mantenim el joc afermem la nostra pròpia personalitat. Fomentar el joc popular en els infants és fer-los créixer preparats per a representar i defensar tot allò que és seu i, per tant, dels seus.

Per això no em fa por que els nens juguin al que ha sortit a la TV sempre i quan tinguin ocasió d'alternar-ho amb altres jocs. Sé que el joc imitatiu comportarà també quelcom de popular que deixarà el seu pòsit en les futures recopilacions que rebran entre altres coses, uns moments viscuts pels avantpassats. Per això em remeto al llibre de Maspons i Lladrós, que us recomano vivament, en el qual es recull, entre d'altres, *el joc de Mossèn Joan de les Abadesses*; tots sabem com de petits hem jugat a representar uns fets històrics passats que són els que varen donar argument al joc.

Seria injust, en parlar d'aquests aspectes, no recordar que els jocs de l'antigor ens parlen molt de les diferents cultures i que el joc a Catalunya s'ha vist sovint enriquit amb l'aportació de poetes i artistes. Així, per l'estudi dels jocs, podrem conèixer diferents situacions socials per les quals ha passat la nostra història.

Hauriem ara de parlar dels jocs mímicis que engresquen la mainada; per citar-ne algun podríem recordar: «*Sota el pont d'Avinyó*» o bé «*El petit vailet, de matí se'n va...*», o bé «*L'escarabat bum, bum*», o «*El meu capell té tres puntes*», o bé... en fi, que cadascú hi digui la seva.

També de passada hem de fer esment d'aquells jocs que tenen sentit de l'humor amb els quals ve la broma, com aquell que encarrega al que *para* fer una burla a tots els altres companys perquè després li'n facin ells tantes com vulguin a ell. En trobarem moltes mostres en el llibre «*Jocs d'infants*» i una n'és el «*rei de la rondallina*». En aquesta mena de jocs, hem de fer-hi un petit incís ja que en aquests mo-

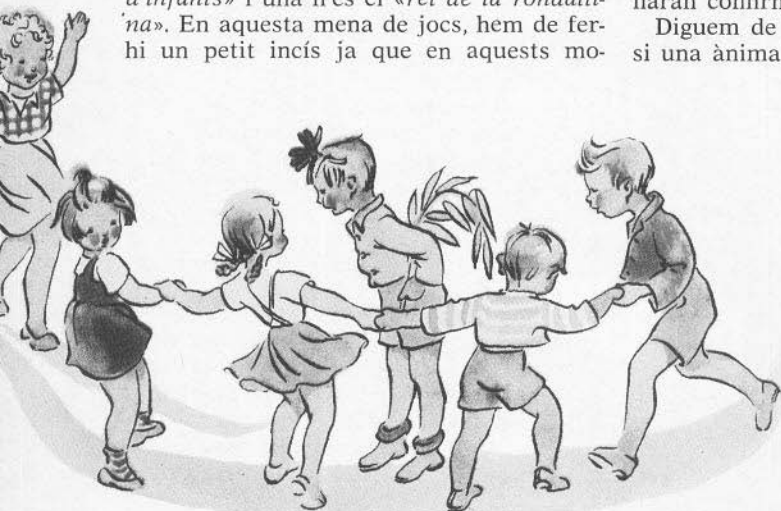
ments cal aconseguir que les nostres generacions massa serioses i condicionades per les problemàtiques socio-polítiques recuperin amb la nostra mainada, si més no, aquest sentit de l'humor, perquè no hi ha cap moment tan decisiu en la vida d'un home com els primers anys d'aquesta vida.

No podrem fer mai l'homenatge degut al joc popular si no insistim en el gran valor que hi pren l'omissió dels objectes, ja que sempre s'abasta dels recursos que té a mà per portar-los a terme; això no treu que a voltes sorgeixin jocs com aquell del noi que para, que li envenem els ulls i advertim que haurà de salvar una sèrie d'obstacles que hem col·locat a terra sense tocar-los; nosaltres, evidentment no li hauréem posat cap obstacle i, després de fer-li passar una llarga estona fent giragonses, li destaparem els ulls. I, com aquest, molts, els quals, amb rialles, faran l'estona distreta i podrem acompanyar-los d'aquelles malicioses dites com «*lletja, fumada cap d'arengada, coixa d'un peu aneu a cal... que allà la trobareu*», o bé «*el burro porta carga i no se'n sent*».

I recordem els *embarussaments*, el *cavall fort*, el de la *campaneta la ning ning* i el dels *llops* i a *juguar figures* i a *bitlles* i a *bales* i als *quatre cantons* i *arrencar cebes* i... quants més oi?

Els jocs que hem heretat dels nostres pares ens posen en tot moment en situació de creativitat. El mateix joc de *les figures* que hem citat abans té una extensa gamma de motivacions; sols una petita consulta a l'avi o a la tieta o... ens en donaran confirmació.

Diguem de passada que el joc porta en si una ànima que té un racó de primitiva



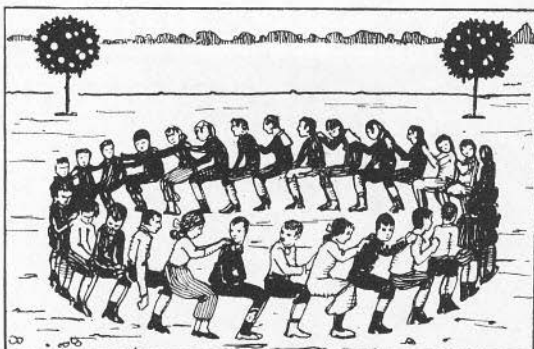
i, per tant, de neta, de lliure, de fantasiosa i també, sobretot, de poder. En els jocs que jugaven ja els avis, hi trobem honor a la llengua, vivència de les nostres mateixes il·lusions, quelcom d'allò que som i que ens fan recuperar sovint la nostra primavera tendre, l'enyorança del que érem i una ingènua, certament, però molt autèntica pauta del que volem ser.

És per això que totes les generacions han donat un gran valor a les regles del joc, i tots, des dels d'amagar fins els de sobretaula tenen unes regles en les quals els infants experimenten ja de petits «*tot un codi i una jurisprudència*», tal com diu Piaget en el seu estudi fet sobre les regles de joc; per tal motiu sempre el joc ha tingut algun animador gran, que ha sabut organitzar-lo; ha estat aquell que ha tingut el do de presentar-lo, cridar l'atenció, fer que l'entenguessin, explicar-ne les lleis de manera concreta i, sobretot, omplir-lo d'imaginació i fantasia que encomanaven vivències.

Jugarem al joc dels nostres avantpassats tot dient quan estiguem avorrits allò que em deia aquella veïna: «*Escolta, nena! Acabo de veure un gall en aquell balcó, que després del seu cant del cococosques ha fugit; voldria que tu em diguessis si l'ou ha caigut dins o fora del balcó*». I com aquesta quantes altres enredades que fan riure en un moment en què tot sembla decaure.

Però si en l'antigor el noi era capaç de cercar estímuls dintre seu sense relacionar-se gaire amb l'exterior, de mica en mica ha anat trobant la riquesa del compartir, ha trobat l'encís que produeix el meravellós fenomen de sentir la cooperació, el diàleg, la solidaritat, el sacrifici, l'agressivitat, la lluita... Per això les corregudes han estat, són i seran jocs engrescadors: des de fer córrer els nens d'esquena fins a fer una cursa fent *la croqueta* i no caldrà mai que els digueu qui ha guanyat. Els estimularà prou, i potser més, que els digueu durant tota la cursa allò que us fa sentir l'actitud en què s'hi posen. I quan acabin, que els pogueu referir tot allò que ha fet cada un i sentireu com queda sadollat l'esforç de cada u, estimulats per una propera correguda que us demanaran encara que hagin quedat cansats.

Finalment hem de dir que el joc popular, de sempre és el que dona al noi aquelles emocions estètiques simultaniejades



amb la futura acció social que la vida real ha d'oferir-li, perquè aquest afer de la sociabilitat del nen té un moment àlgid en el joc, en el qual necessita, per al bé de si mateix, donar-ho tot; i tant com en l'antigor valien els jocs per als medis camperols, avui valen, posats al dia, és clar, per a les nostres grans ciutats, fent-los servir com a art que, posat al mig de tanta massificació, pot fer engrandidores les relacions humanes, fent recórrer la imaginació a nous recursos perquè —repetim-ho— molts dels jocs que ens han arribat, per no dir tots, són l'aportació de poetes i artistes que s'entossudien a fer divertida l'estona lliure. Encara que d'aquests artistes no resti constància de la seva existència enlloc, jo m'atreviria a dir que, si així fos, seria una ofensa a la seva qualitat més gran: aquella que justament queda plasmada en el joc autènticament popular: la senzillesa.

L'autèntic animador de jocs ha estat sempre aquell que ha sabut engrescar el joc, i que desapareix en el moment oportú amb tanta gràcia que ja no es sent la necessitat de la seva presència. És per això que hem de dir: juguem, recollim, revitalitzem els jocs d'abans; però fariem un flac favor a les generacions que ens segueixen si ara justament féssim el buit a tants recursos de comunicació. Ara més que mai el joc popular necessita l'aportació d'aquella mena d'artistes que dèiem abans: que no es posin d'esquena a la TV, ni a tots els altres mitjans d'esplai per fer l'aportació que ara toca al joc del 1981.

Finalment, si ens poguéssim engrescar a recuperar algunes de les cançons de «rotllo» i altres jocs, que recorden els avis, us pregaria que us hi poséssiu, perquè pagaria amb escreix l'estona que heu gastat llegint aquestes ratlles. ■

ARRI, ARRI, TATANET, O LA PETITA LITERATURA ORAL

per Núria Vilà

La literatura anomenada oral constitueix un apartat ben interessant dins del nostre folklore. Hi trobem, a part de la rondalla que ha estat, sens dubte, la part més divulgada, tot un seguit de cantarelles, dites, enganyifes, refranys, etc., capaços d'omplir pàgines i pàgines de lletra escrita.

Si bé alguns d'aquests aspectes han arribat a l'escola, bé a través d'alguns llibres infantils que els han recollit, bé a través dels mateixos mestres que els recorden d'haver-los sentit i d'haver-los repetit de petits, pensem que aquesta part de la literatura oral, que no ha merescut encara l'atenció que ha despertat, per exemple, la rondalla, té moltes possibilitats d'aplicació a l'escola en general, però sobretot a la classe de llengua.

Dins d'aquest calaix de sastre trobem les representacions més variades:

1. *Els embarbussaments* o jocs de paraules per fer equivocar els qui les diuen de pressa.

2. *Les cantarelles de comptar*, per repartir els participants d'un joc o per veure qui para.

3. *Les cançons* o cantarelles de tipus «la lluna, la pruna», que possiblement tenen un origen màgic, oblidat des de fa molts anys i convertides avui en cançons infantils.

4. *Els jocs sensorials* per als nens petits, que sovint i d'una manera intuïtiva treballen algun centre de moviment, com «Ball manetes», «Ralet, ralet», etc.

5. *Els jocs* on intervé alguna cantarella, del tipus de «Conillets a amagar».

6. Els refranys, construïts gairabé sempre en forma de rodolí, i aplicables a totes les situacions o èpoques possibles.

7. Les endevinalles que, juntament amb

els jocs d'enginy i els jocs de paraules, ens recorden els antics enigmes a què eren afeccionades algunes civilitzacions.

8. Les auques, d'origen més modern, però que han arrelat fort a casa nostra i es mantenen encara vives actualment.

9. I encara hi podríem afegir altres jocs orals, com aquells que molts de nosaltres encara recordem i que consistien a parlar amb les síl·labes a la inversa (la-tau, per taula, bre-lli, per llibre, etc.), o anteposar a cada síl·laba la combinació *pi* o *ta* o qual-sevol altra (pimapire, per mare, etc.).

I de tot això, ¿què en podem aprofitar, a l'escola?

Doncs pensem que Déu n'hi do, les perspectives que tenim si analitzem tot aquest material detingudament. Començarem per aquelles coses que podrem fer servir als nivells més baixos.

Evidentment la cosa que primer se'ns acut és que als més petits els podem fer cantar tot tipus de cantarella o cançó de les que ja hem dit abans, o bé fer-los jugar a jocs cantats. El llibre *Olles, olles de vi blanc* va ser un dels primers reculls per a nens petits de cantarelles i jocs d'aquest tipus. Fou un bon encert, tant pel que fa a la presentació, com pel que significa d'intent d'aproximació als nens del folklore i de la poesia, perquè no tot al llibre són temes populars, que ells poden entendre. Però hi ha encara un altre aspecte d'aquest folklore oral que podem treballar als parvularis i als primers nivells, i que són els embarbussaments.

Ens en podem servir per reforçar un so quan treballem la fonologia, quan fan l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura o bé abans, quan només es fa una sensibilització fonològica. Per exemple, si hem treballat el so /k/, els podem fer aprendre:

«*En cap cap cap el que cap en aquest cap.*» o bé:

«*Paula para la taula, para-la bé que el pare ja ve.*» si el so que treballem és /p/.

També podem introduir els embarbusaments a tall d'exercicis articularis que podem realitzar a la classe col·lectivament o individualment, com si fos un joc, per exemple:

«*Un tigre, dos tigres, tres tigres.*»

«*Un plat blanc pla ple de pebre negre està.*»

si volem fer exercicis de síl·labes trabades.

Ja més endavant, i en cursos posteriors, la introducció dels refranys significarà tant l'aprenentatge d'unes formes que el nen anirà incorporant al seu vocabulari, com la iniciació als rodolins, a les auques i a tot allò que sigui la versificació, ja que, per terme general, aquesta és la forma que adopten els refranys.

Els rodolins i la versificació en general són, a més a més, un exercici de fonologia: els finals han de ser idèntics des de l'última vocal accentuada i això exigeix del nen un esforç de rigorositat a l'hora de seleccionar les paraules. Els refranys l'ajudaran a descobrir aquest rigor i, per tant, a adquirir l'hàbit de la versificació:

Un possible joc que podem fer amb els refranys, tot aprofitant la seva forma habitual de dos versos rimats, és escriure'n la meitat en un cartró i l'altra meitat en un altre, repartir-los entre els nens i fer-los aparellar en veu alta: cada nen ha de buscar la seva parella per completar el refrany.

I encara ens poden oferir una altra possibilitat per treballar l'expressió escrita: el desenvolupament d'un conte a partir del seu significat.

Per fer això caldrà que seleccionem molt bé els refranys. Cal que siguin entenedors per als nens. Ens aniran bé refranys d'aquest estil:

«*Qui no vulgui pols, que no vagi a l'era.*»

o d'aquest altre:

«*Si vols estar ben servit,
fes-te tu mateix el llit.*»

Citem aquests dos a l'atzar, però en trobarem de molt adequats per a aquest treball a qualsevol dels reculls que hi ha al mercat.

Un aspecte que queda ben contemplat en aquest tipus de literatura és tot allò que està relacionat amb l'analogia: comparació, metàfora, etc., perquè el folklore se n'ha aprofitat per a tot tipus de joc oral.

Una bona colla d'endevinalles estan muntades a partir d'una metàfora. Rodari hi dedica un capítol sencer a la seva *Grammatica della fantasia*, llibre que us recomanem molt especialment ja que us servirà per veure com un pedagog utilitza elements del folklore oral i els adapta a l'escola moderna.

A les endevinalles, doncs, és en el joc metafòric, en la transposició de significat entre un element real i un d'imaginari on recau l'enigma que cal esbrinar:

«*Un llençol ben apedaçat,
punta d'agulla no hi ha tocat.*»

(els núvols)

«*¿Quina és aquella bestioleta
que a cada pas deixa un tros de cueta?*»

(l'agulla quan cus)

En el primer cas el llençol ben apedaçat són els núvols, i en el segon, el fil que va deixant l'agulla és la cueta.

Altres endevinalles utilitzen la comparació explícita per definir l'objecte motiu de l'enigma:

«*Petita com una rata,
com un lleó guarda la casa.*» (la clau)

«*Una tallada de meló
més grossa que la plaça de Mataró.*»

(la Lluna)

Aquests tipus d'endevinalla són més fàcils que les anteriors si, com proposa Rodari, en volem fer fer un treball de construcció als nens.

A part d'això, poden servir de punt de partida per buscar comparacions de tota mena.

A les frases enigmàtiques sovint es tira mà dels diferents significats de les paraules per fer rumiar l'interlocutor:

—«*¿En què s'assemblen una muntanya i un gall?*»

—«*Que tenen cresta.*»

—«*Sabrieu ficar el cap dins d'un pany?*»

—«*El d'una agulla, sí.*»

Això pot donar lloc a parlar de les diferents accepcions de les paraules i a construir jocs per l'estil dels anteriors amb paraules com *serra, coll, boca*, o qualsevol altra que estigui a l'abast dels nens i que tingui aquestes característiques.

També amb els homòfons trobem jocs de paraules de l'estil dels anteriors:

—«*Què és el cacau / que cau quan plou?*»

L'interlocutor contestarà que és aigua perquè haurà entès la frase en el seu segon sentit (que cau); aleshores el que ha fet la pregunta dirà que el cacau és sempre cacau tant si plou com si no plou.

Un altre exemple d'aquests enigmes és el següent:

«*Jo tot sol sóc molt petit;
amb un altre com jo som grans,
continuant com abans.
Endevina'm, eixerit.*»

(el gra)



Per ésser sola a parlar
la xerrameca cotorra
mireu quin truc s'empeça.

—¿*Què fan els infants?*



El que veuen fer als grans.

La solució està a descobrir els dos significats de *grans*, l'un com a substantiu i l'altre com a adjectiu. Als nens no els hem de parlar dels termes substantiu i adjectiu, almenys als cursos baixos, però sí que els podem fer veure com aquesta paraula té dues funcions diferents:

els nois *grans*
els *grans* de sorra

Altres jocs de paraules que trobem en aquest folklore oral són les combinacions de síl·labes o de trossos de paraula dins d'una frase que, confegits correctament, ens donaran la solució de l'enigma, com

per exemple aquest:

«*Em diuen que sóc bo i sa
i no sóc bo per menjar.*» (el sabó)

o aquest altre:

«—¿*Què és aquella cosa
que no és barra i no és tina
i té barra i té tina?*» (la barretina)

O també aquest altre que recull un dels pocs casos de la llengua en què una paraula pot ser llegida pel dret i pel revés:

«*Si es mira per l'indret
és un animallet,
si es mira pel detrás,
és un animalàs.*» (poll i llop)

I aquí en tenim un parell que serien adients per treballar les interferències amb el castellà:

«—*Primer de tot, ¿què fa el gall quan li toca el sol?*»

—«*Ombra.*»

—«*El pare del frare era pare del pare d'ella. Què li era el frare a ella?*»

—«*Oncle.*»

Ben segur que això es podria anar allargant indefinidament i aniríem trobant més i més possibilitats de treball. La intenció nostra en aquests moments no és la d'escotar les possibilitats que el folklore ens ofereix en aquest aspecte, sinó la d'obrir perspectives i suggerir idees que els mestres puguin aprofitar i aprofundir a partir de la bibliografia adjunta.

BIBLIOGRAFIA

AMADES, JOAN:

Auca de les funcions de Barcelona. Auques comentades II. Gràfics Hespèria.

Auca dels costums de Barcelona. Narracions populars, vol. I. Gràfiques Calmell, 1937.

Auca dels edificis notables de Barcelona. Auques comentades I. Tàrrega, Arts gràfiques.

Auca dels jocs de la mainada. Auques comentades III. Tallers Gràfics Hespèria.

Calendari de refranys. Biblioteca de tradicions populars, X. La Neotípia, Barcelona 1933.

Costumari català. Ed. Salvat, Barcelona 1950-56.

Cultura infantil. Biblioteca de tradicions populars, vol. XLI. La Neotípia, Barcelona 1936.

Diccionari d'endevinalles. Biblioteca de tradicions populars, sèrie B, vol. XVIII. La Neotípia, Barcelona 1934.

Enigmes populars. Biblioteca de tradicions populars, sèrie B, vol. XVII. La Neotípia, Barcelona 1934.

Folklore de Catalunya. Cançoner. Biblioteca perenne. Edit. Selecta, Barcelona 1979.

Jocs de paraules i jocs de memòria. Biblioteca de tradicions populars, sèrie A, vol. VI. La Neotípia, Barcelona 1933.

La rondalla i el proverbi. Narracions populars, vol. II, Gràfiques Calmell, Barcelona 1938.

Oracioner i refranyer mèdic. Biblioteca de tradicions populars, sèrie C, volum XXVII, Barcelona 1935.

Origen i sentit d'alguns proverbis. Biblioteca de tradicions populars, sèrie A, volum III. La Neotípia, Barcelona 1933.

Paraules i modismes. Biblioteca de tradicions populars, sèrie C, vol. XII. La Neotípia, Barcelona 1933.

Refranyer català comentat. Biblioteca Selecta, núm. 82. Ed. Selecta, Barcelona 1951.

Refranyer de les dones. Biblioteca de tradicions populars, sèrie C, vol. XXXIV. La Neotípia, Barcelona 1936.

Refranyer barceloní. Biblioteca de tradicions populars, sèrie C, vol. XXVI. La Neotípia, Barcelona 1935.

Refranyer montserratí (extret del volum: *Montserrat, tradicions i creences*). 21

Refranyer nadalenc. Indústries gràfiques Barcino, Barcelona 1947.

Refranys geogràfics. Impremta Comas, Barcelona 1938.

Refranys i dites. Biblioteca de tradicions populars, sèrie C, vol. XXX. La Neotípia, Barcelona 1935.

Refranys personals. Biblioteca de tradicions personals, sèrie C, vol. XXIV. La Neotípia, Barcelona 1935.

ARA VA DE BO. Col. Esplai núm. 44, Hogar del Libro, Barcelona 1975.

BALDELLÓ, F., CAPMANY, A.

Cançons i jocs cantats de la infantesa. Minerva. Ed. Políglota, Barcelona 1923.

CATALÀ MARE DE TOTES LES LLENGÜES, EL. Biblioteca Popular. Ed. Millà, Barcelona 1958.

CINC MIL REFRANYS CATALANS I FRASES FETES POPULARS. Biblioteca Popular Catalana Vell i Nou, obra 3. Ed. Millà, Barcelona 1965.

MASPONS I LLABRÓS, F.

Jocs d'infants. Collec. Popular Barcino, XXXIX. Ed. Barcino, Barcelona 1933.

MIL ENDEVINALLES CATALANES. Biblioteca Popular Catalana Vell i Nou. Ed. Millà, Barcelona 1965.

NERO, NERO, NAS! Col. Esplai núm. 45. Hogar del Libro, Barcelona 1975.

SANCHÍS GUARNER, M.

Calendari de refranys. Biblioteca folklòrica Barcino núm. 1. Ed. Barcino, Barcelona 1951.

SERRA I BOLDÚ, V.

Enigmística popular. Minerva. Ed. Políglota, Barcelona 1922.

VERDAGUER, J.

Folklore. Obres Completes, XXV. Il·lustració Catalana, Barcelona 1907.

1. Al material per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura elaborat per l'equip de mestres de Rosa Sensat hi ha un buidat d'algunes cançons o cantarelles per fonemes. ■

EN CONTESCOLA

*o una història que acaba
amb la cama enlaire*

per Teresa Duran

*Rondalla va,
rondalla ve,
no us cregueu res
del que us diré.*

Una vegada hi havia una escola on estaven molt capficats —a les escoles, d'altra banda, sempre s'hi troba gent capficada (ves-ne a saber per què!). Trobaven a faltar en *Contescola*. La primera havia estat la senyoreta Mercè; tot passant llista, i repassant-la, havia trobat que en *Contescola* no hi estava apuntat. Què s'hi podia fer? Després, la senyoreta Marta, entre torn i torn del menjador, el va buscar per tot arreu, i no era enlloc. On s'havia ficat? A la tarda, en Quim, el «profe», tot fent taller va tenir la idea certa i lúcida que

aquell problema l'hauria resolt, en *Contescola*, però, ai las! en *Contescola* no apareixia per enlloc. De fet no hi podia pas ser. No hi havia estat mai. ¿Com volem que sabés quin era el seu lloc? O més ben dit, en *Contescola* hi començava a ser.

Tots els qui coneixien en *Contescola* reconeixien en aquest escrit la seva manera de fer. En *Contescola* sempre entra als llocs de puntetes, moixoní, sense fer soroll. I ningú no sap el dia ni l'hora en què ha entrat. Té una presència una mica estranya, una mica màgica. D'ell, ens n'adonem més aviat pel seu silenci que per la seva presència. Si no hi és, el trobem a faltar. La seva absència és més tangible que la seva presència. Un estrany personatge, no fa? Té més anys que la lluna, i tanmateix no creix, no envelleix, no mor, com en Peter Pan. No s'està mai quiet, dona més voltes que la terra, no és ni prim ni gros, ni ros ni bru, té cinquanta-mil formes, com en *Barbapapà*.

En aquella escola el neguit anava creixent. *Qui és en Contescola? ¿Com és en Contescola? ¿Què en farem d'en Contescola? ¿Podrà treballar amb nosaltres en Contescola? Ja farà bondat en Contescola? Voleu dir que en Contescola...?* El neguit va créixer tant i tant que, a la darrera reunió de professor, van decidir, per majoria simple, buscar-lo per tot arreu, a veure si es veien les cares d'una vegada.

Van fer unes grans crides, invitant tothom que conegués en *Contescola* a presentar-se i fer les coneixences. N'hi van venir a dotzenes, però el qui més en va dir



va ser el moliner Joan Amades. Era fort i gruixut i, com tots els moliners, feia una olor de venir de la terra que enamorava. El claustre de professors es va acollir de seguida sota el seu davantal blanc.

Ui, si en sabia de coses d'en *Contescola*, el moliner Amades! Sobretot per part de pare (però això no amoïnava ningú, perquè per part de mare els mestres van descobrir que els qui en sabien més eren ells). En tenia un fotimer, de contes. Exactament 662, xifra que va meravellar al claustre de professors que ho descobriren com un filó immarcescible.

Davant dels comentaris que això originava, el moliner va exclamar: —*Certament, certament. Però per a en Contescola no és pas una feina d'inventari el que cal. Sinó una feina més ben lligada. Com les garbes. Poc que n'hauria tingut 662 jo, de contes, si no hagués estat per les espigolaires. Les espigolaires, aquelles dones que, d'una en una, de dues en dues, de tres en tres, van recollint espigues d'aquí d'allà i les lliguen en garbes per dur a casa. Un conte és com una flor, i ja se sap que una flor no fa estiu. Cal aplegar-ne moltes, d'espigues, per fer una garba. I per a un moliner com jo, li interessien més les garbes que les espigues. Si un moliner observa detingudament una garba, després de separar el gra de la palla, a part de molre'n farina, en podrà treure una munió d'observacions. D'aquestes observacions en podrà extreure un seguit de sapiències, i també un munt d'hipòtesis. D'aquestes hipòtesis en Contescola en podrà fer el que en vulgui, però ben segur que faran d'esquer perquè en Contescola es presenti entre nosaltres.*

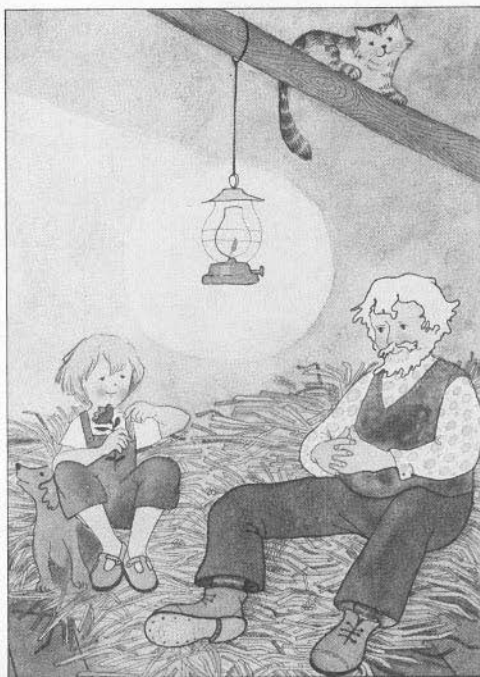
I tot seguit, el moliner Amades va començar a descabdellar el munt de sapiències i d'hipòtesis que havia sabut extreure de les garbes que li havien dut les espigolaires al llarg de la vida. Aquestes sapiències i hipòtesis són tan llargues que no les puc pas escriure aquí, però us puc ben donar l'adreça perquè les hi aneu a trobar.¹

Això és el que va fer aquell claustre de professors, i l'endemà van clavar un manifest a la cartellera on es llegia:

A) Es fa saber que, havent descobert que la rondallística és tan ample com llarga, d'ara endavant es farà servir a totes les classes pel fet de ser: *el millor vehicle per a l'expressió oral; un dels millors vehicles per a l'expressió es-*

crita; una font inexhaustible per a les classes de llenguatge; un centre d'interès constant per a les classes de ciències socials; etc., etc., etc. (aquí la llista d'aplicacions era llarguíssima però us la deixo continuar a vosaltres, per allò de la participació).

- B) Pel seu arrelament en la tradició i folklore popular, ens sembla imprescindible utilitzar-la per entroncar l'infant amb les seves arrels més peculiars i íntimes. Ens adherim, doncs, a la dita de Faust: «Allò que vas heretar dels teus pares, afanya't per posseir-ho».
- C) Donada la impossibilitat tècnica que aquesta tradició sigui transmesa de pares a fills —aquí seguia un estudi socio-econòmic de les característiques de la societat urbana després de la revolució industrial— en un marc serè, acollidor, etc., sembla que no queda altre remei que acollir, a aquesta jueva errant que és la rondallística, dins de l'escola, la qual li obre les portes de bat a bat; tot i que reconeix que no és aquest l'espai idoni, i que utilitzant-la en les aplicacions que s'esmenten a l'apartat A) traïx la més primigènia de les funcions del conte, que és l'apropament generacional, i la preparació de l'infant per a la inserció en la vida pública d'una manera planera i quotidiana.



24 D) A fi que l'escola esdevingui la veritable i nova llar de la rondallística es fa una crida, en veu tan alta, que traspassi les parets de l'edifici, per tal que totes aquelles espigolaires que puguin i vulguin ens portin les seves espigues i així puguem tornar a engegar el molí d'en Joan Amades, perquè si bé 662 contes són molts contes, no són pas tots els que hi ha, ni n'hi ha prou perquè la roda del molí no s'aturi. Amb això pretenem oferir l'escola com espai públic on les experiències, rondalles, llegendes locals, etc., vinguin no només dels llibres i dels mestres, per a retornar als mestres i als llibres, sinó que l'escola adquireixi aquell segell de lloc cultural al servei de tota una comunitat (de barri, de municipi, de comarca) on totes es trobin com a casa (*la portera*, el «*señor Julián del colmado*», *l'àvia Quimeta*, *l'oncle Xesco*, etc.) que caracteritza una cultura dinàmica i entrelaçada. L'escola podria, doncs, convertir-se, amb l'eina de la rondallística entre altres, en un lloc de cultura viva, no de cultura acadèmica, on tots trobessin el seu lloc, explicant, escoltant, sentint, reelaborant, fixant, comunicant-ho a d'altres escoles, etc.... (aquí es veia dibuixada una guineu amb una bafarada que xiuxiejava: —*Va de suggeriment*).

L'efecte d'aquest manifest va ser fulminant. Sobretot pel que fa a la crida. Van

sortir espigolaires de per tot arreu. Espigolaires que ningú hauria sospitat que ho fossin. I hi havia espigues de tota mena. Algunes s'assemblaven com a bessones. Per a d'altres calia l'ajuda d'un botànic per a deduir que pertanyien a la mateixa espècie: la tradició oral.

En *Contescola* campava per les seves. Campava i destarotava, obria esvorancs infranquejables, feia ponts entre dos avencs, i una oloreta de fantasia i de terrós es barrejava amb l'olor de llapis, pipí i brou tan específica de l'escola.

Tota la canalla feia d'en *Contescola* el seu «líder». Arribaven a casa amb el cap ple de les malifetes i proeses d'en *Contescola*. Semblava que al món no hi hagués ningú més... Només que en *Contescola* en feia cada una!

A la propera reunió de pares, n'hi va haver alguns que es van queixar:

—*En Contescola omple el cap de la canalla de falòrnies!*

—*En Contescola és masclista!*

—*En Contescola peca de religiós!*

—*En Contescola és sovint antiecològic!*

—*En Contescola és de dretes!*

Ja hi vam ser! A favor, en contra, allò es va convertir en un guirigall. I enmig d'aquell pandemòni, just abans de que comencessin els pinyacs, zziuuuu! va comparèixer el mag *Bettelheim*, només que aleshores, en aquells temps en que les



bèsties parlaven, els arbres cantaven i les pedres caminaven, dels mags en deien psicoanalistes.

Va caldre un cert temps per a poder escoltar el mag, que va parlar d'allò més bé, i el que és millor, «científicament», la qual cosa els adults agraeixen moltíssim. De tot el seu parlament, que va ser molt llarg i interessant, i que jo aquí us estalviaré, perquè va ser recopilat en un llibre² i que per tant podreu trobar a bastament —ep! si us interessa— us n'extrauré només un fragment:

«El conte de fades és per damunt de tot una obra d'art. Això vol dir que és impossible de realitzar una obra d'art intentant deliberadament oferir quelcom d'específic a una persona en particular. Explicar un conte de fades, dir-ne totes les imatges que conté, és una mica com sembrar llavors, de les quals algunes germinaran en l'esperit de l'infant. D'aquestes llavors, algunes començaran tot seguit a fer la seva feina en el conscient; d'altres estimularan una sèrie de processos en el subconscient. D'altres, encara, caldrà que quedin durant un llarg temps en hibernació, abans que l'esperit del nen no aconseguixi un estat favorable a la seva germinació, i d'altres mai no arrelaran. Però les llavors que han caigut en bon terreny produiran belles flors i arbres frondosos; és a dir, donaran força a sentiments importants, obriran noves perspectives, alimentaran esperances, reduiran angoixes, i tot fent-ho, enriquiran la vida de l'infant, en aquell moment i per sempre. Explicar un conte de fades tenint al cap altra cosa que la intenció d'enriquir la experiència de l'infant, és fer de la rondalla un simple conte moralitzant, una faula, una experiència didàctica que, com a molt s'adreçarà només a l'esperit conscient de l'infant; la literatura dels contes de fades té, ella, el gran mèrit de penetrar directament en el seu subconscient.»

Que quan en *Bettelheim* va acabar tot el seu parlament la sala donés un vot de confiança i, el que és més, d'esperança a en *Contescola*, és certament cosa de màgia, però per això hi són els mags: per a fer màgia.

El cert era que ja no hi havia dubtes pel que fa a la presència d'en *Contescola*.

Passada la crisi (típica de qualsevol nou nascut) tots s'estimaven moltíssim a en *Contescola*, i el peixaven d'allò més amb coques que sortien de la blanquíssima farina del moliner i les espigolaires. Tant i tant, que va agafar un empatx. Les coques l'enfitaven. Prenia només glopets d'aigua per refrescar-se les idees. Però en *Contescola* no pot viure només de coques i aigua, encara que surti del fresquíssim Pou dels Temps Passats! Oi?

Sort que va venir un estrany personatge amb un bol de llet. Per a les criatures (i en *Contescola* n'era un) no hi ha res millor que la llet. I qui pot dur un bol de llet tebiona, acabada de muntir, sinó un follet?

El follet *Rodari* aviat es va fer amic d'en *Contescola*. Entre glop i glop de llet li feia un repàs de la gramàtica de la fantasia.³ I haguéssiu vist en *Contescola* com s'eixorivia! Saltava i pernejava amb la imaginació al cor, i estava més eixerit que mai. Més trempat que un gínjol. El curiós del cas era que en *Contescola* hauríeu dit que es rejoyenia. Oh! I tant! De tant que es va rejoyenir es va anar fent petit, petit, i ara ja no era aquell personatge immens, gros com un llençol brodat de l'àvia, davant del qual hom sentia admiració i això obligava a guardar les distàncies. Ara era petit com un mocador, i si convé, frívol com un mocador de paper. Allò que li agradava més era, com als mocadors, ficar-se a qualsevol butxaca, i si podia, a totes les butxaques alhora. Ales-



hores tots els nens eren *Contescoles*, i qualsevol d'ells es sentia, en qualsevol impen-sat moment, carn i unglà amb el seu estimat heroi, que ja no era un heroi, sinó una dotzena, un centenar, un fotimer!

El follet *Rodari* havia fet bé la seva feina. Ara en *Contescola* era petit i eixerit com un pèsol, i era a totes les butxaques, però es feia notar, com sempre.

I si haguéssiu entrat en aquella escola prou que us hauríeu adonat que hi era, baldament en entrar us haguessin fet enfilar damunt de vint matalassos de llana i vint matalassos de ploma, com a les princeses de bo de bo.

Cal dir, però, que per culpa d'aquest pèsol hi va haver unes baralles terribles, a les golfes, entre la *Bruixa Tècnica* i la fada *Sara Bryant*.

La *Bruixa Tècnica* argumentava: —«*Els pèsols s'han de servir estofats, amb suc, amanits... perquè rutllin en una escola.*» I etzibava una pila llarga, llarga de receptes per a cuinar pèsols. N'hi havia per a tots els gustos, de receptes: s'agafa en *Contescola* i se'n destilla una auca; o es cou amb ombres xineses; o se'l sofregeix dibuixant-lo en una banda transparent o una banda opaca; o es serveix amb «cine-nic»; o s'hi fa una guarnició de titelles i ninots; o se'l confita en un mural o un «mòbil»; o se'l cou en «foto-novel·la»; o s'hi tira un raget de «còmic»; o es fa bullir un «audiovisual»; o se'l pasta fins a obtenir-ne un «conte-cançó»; o se'l serveix a la planxa d'un «franellograma»; o se'l condimenta en un «teatret d'imants» o un «teatret peripatètic»; o es rosteix amb «mímica»; o... I ensenyava un llibret de receptes tècniques⁴ com qui ensenya una gran troballa.

Però la fada *Sara Bryant* argüia: —«*Tu diràs i faràs el que voldràs. Però els pèsols, quan són més dolços és acabats de collir i menjats crus. Tal com ragen. Jo, almenys, hi trobo mil gustos i molta més picardia. I els contes igual. Les coses petites tenen la bellesa en la pròpia petitesa. M'amoïna pensar que si a les escoles es preocupen per recuperar els contes és una mica per a fer evadir els nois de l'allau tècnic en què viuen. Per oferir-los el senzill i màgic ritus d'explicar-se les coses. Tots els qui han aconseguit alguna vegada obtenir el heracle misteriós i càlid de la comunicació, només amb el feble poder de la paraula, em donaran la raó. És un cercle tan fràgil i a la vegada tan fort,*

que ja res no pot destruir-lo ni substituir-lo. Només la paraula té aquesta força. Ni la televisió, ni l'espectacle, ni la plàstica tenen aquest encant de les paraules desgranades d'una en una, en una dansa ritual de so, de gest i d'ulls, celebrada a la falda del narrador, al costat de la llar de foc, en un ambient seré i fascinant...»

I esgrimint-lo com una bandera, ensenyava, ella també, un llibre, sovint intro-bable.⁵

Però aleshores va intervenir en *Contescola*, que no estava per baralles, perquè ell, el que volia, era veure món, i córrer per tot arreu. Però, és clar, si un vol veure molt de món, i viatjar de la Ceca a la Meca, el que ha de fer és obtenir un vehicle, oi? I en *Contescola* necessitava un cotxe. Un cotxe amb quatre rodes. I una de recanvi. Que el viatge s'anunciava molt llarg i calia pensar-se-les totes.

El moliner i el follet van fer de rodes del davant. El mag ocupava el lloc de la roda esquerra del darrera. I a l'altre roda hi van ara la *Bruixa Tècnica*, ara la *Fada Sara Bryant*. Alternen. I quan no circulen, fan de roda de recanvi. És un cotxe estrafolari, però que rutlla d'allò més. Hi viatja en *Contescola*, que per tot arreu es fica, i que qui sap si un dia no es ficarà a la vostra, d'escola? Jo no diria pas que no. Quan veieu un cotxe, les quatre rodes del qual circulen de puntetes, alerta! En *Contescola* és apropiat!

I conte contat
si no és mentida,
serà veritat. ■

1. Pròleg (pàgs. 11 a 172) del llibre de J. Amades, *Folklore de Catalunya. Rondallística*. Ed. Selecta, Barcelona 1974.

2. Bruno Bettelheim, *Psicoanàlisis de los cuentos de hadas*, Ed. Crítica, Barcelona 1977.

3. Gianni Rodari, *Gramàtica de la fantasia*, Ed. Avance, Barcelona 1977.

4. V. el capítol de Jaume Colomer «Contes a l'escola» en el llibre *Setzevoltes*, de T. Duran i N. Ventura. «Guix» núm. 19.

5. Sara C. Bryant, *Com explicar contes*, Ed. Nova Terra, Barcelona 1973.

QUI CANTA ELS SEUS MALS ESPANTA

27

per Xesco Boix

Les cançons populars com a eina educativa

En el món dels adults hi ha tota mena de cançons: per a tots els gustos. En el món dels infants, tot i que el repertori és molt més reduït, n'hi ha també moltes per triar: des de les cançons estereotipades i vulgars de la TV, fins a creacions de persones específiques que han compost o componen cançons per a la mainada (Apelles Mestres, Narcisa Freixes, Joan Llongueres, Ireneu Segarra, Josep M. Torrents i Núria Albó, entre d'altres) passant per tota la gamma de les populars.

Si n'hi ha de bona llei, de bona fusta, que agraden sempre a la mainada i que resisteixen el pas del temps, són aquestes, les cançons populars. Tenen alguna cosa que atreu, aquestes cançons, com una capacitat de suggestió. Gairebé sempre són simples, amb tonades generalment agafadisses i tenen aquell sabor i aquell gust de terra nostra, que les fa francament entranyables.

A l'atzar, ¿qui no coneix i estima: «Els tres tambors», «El gegant del pi», «La Masovera», «Margarideta», «Demà és festa», «Les tres pometes», «El Mariner», «Ai, adéu, cara bonica», «La calma de la mar», etcètera?

Per què ens són tan útils a l'escola les cançons populars catalanes

Perquè són, en primer lloc vehicle idiomàtic: aporten nou vocabulari i expressions populars a la mainada. (*La Masovera*.)

Perquè afinen el gust, si són ben cantades i sense baladrejar. (*La Mare de Déu*.)

Perquè serveixen per a engrescar els ensoports i per a coordinar moviments de les parts del cos. (*En Joan petit quan balla*.)

Perquè poden crear situacions d'esbargiment i d'humor, divertit i fer riure. (*La cançó de les mentides - El «tio fresco»*.)

Perquè poden crear situacions màgiques. (*L'Arc de Sant Martí - Marieta vola, vola*.)

Perquè poden ajudar a crear situacions calmoses. (*La pastoreta - El Mariner*.)

Perquè ajuden a entrar en les arrels d'aquest país nostre. (*El ball de la civada*.)

El repertori popular nostre per als infants, no és que sigui extensíssim i jo sempre acostumo a treure partit de les traduccions i manllevar cançons d'altres països. (Els nostres veïns, els castellans, tenen un repertori amplíssim i de molta qualitat. Consulteu les cançons de Joaquín Díaz.)





Cançons de tot arreu. Llibreria Verdaguer, 1936. O també, els quatre llibrets excel·lents de L'ESQUITX. Editorial MF o 1a. i 2a. *Ronda de cançons.* Editorial Esplai.)

Tot el repertori popular té, de fet, el mateix fil conductor, el mateix aire. És per això molt assequible als infants. Aprofitem-lo, doncs, sense deixar de banda el nostre. («Els vaixells de Stienkarassi», «Quan tres oques van al camp», «Joan Braw», «La vall del riu vermell», «El nas d'en Magi», «El gripau blau», «Els titelles», «Cielito lindo», «Guantanamera», «Puff, "el drac màgic"».)

Quina actitud hi ha darrera la meva feina?

De totes totes, hi ha el desig vivíssim de guanyar el cor d'aquests nois i noies, que han de bastir una societat més lliure, més justa, més humana.

Darrera de les meves cançons, hi ha unes ganes de refer (mal que sigui una mica) el nostre maltractat país. Sembla que cantant, la parla s'envigoreix, el delit s'esperona, l'estimació i el sentiment del propi país augmenten i es fa més fàcil, val a dir, de guanyar, per les bones, els fills dels nostres immigrants. El malhumor canvia tot de cop, els cors es tornen esponjosos.

Aquí a Catalunya, s'han traduït moltíssimes cançons d'Europa i de l'Amèrica del Nord. Alemanyes, angleses, franceses... (Consulteu el cançoner de MN. BALDELLÓ,

Com m'ho faig per engrescar la mainada

La mainada necessita, al meu entendre, cançons que els situïn en el món, que els facin comprendre, que els espongin el cor, que els facin xalar, que els facin crear, conèixer el seu cos, agafar bon gust, gust per a viure, que pot ser una cosa molt bonica.

Jo em plantejo d'una manera simple, com un dir: *mainada us ha tocat de viure, no hi ha cap més remei; és així. Ara cal jugar fort, aguantar, de fet. Pot ser bonic, pot ser interessant. Mireu, nosaltres no som «savis», però us passem allò que sabem. Fem el mateix amb els altres. Sigueu més lliures que nosaltres i, adéu!* Les cançons, les rondalles, l'expressió, en resum, poden alliberar, poden donar més ganes de viure, que és el que volem. Poden «engrescar», aquesta és la paraula. A mi les cançons m'han dut tants de sentiments nous...

Una persona que vulgui fer d'animador necessita, de primer, acarar-se amb l'auditori, ja sigui aquest de gran, ja sigui de menuts; i després anar-lo treballant a poc a poc. Peter Seeger que n'és un expert deia: «*primer jo vaig amb treballant de plom, després intento veure davant de qui sóc, hi entro i miro de fer-me'l meu*». Per a mi, una manera interessant d'entrar és fer-ho suaument.

Molta gent creu que cantar és cridar i baladrejar, però és molt més que això! Una broma explicada amb gràcia, contar un record, poden trencar el glaç, que és el que volíem. Després, triar les cançons, passar de l'una a l'altra, saber ara engrescar, ara encomanar calma, es converteix en un art fascinant, que és, sintonitzar amb l'auditori i captar-lo.

Cantar unes cançons tot sol, les altres amb una tornada en què tothom participa, dir una endevinalla que desconcerta, explicar una rondalla del país o estrangera amb «màgia», poden donar a tot plegat un color i una flama que omplen.

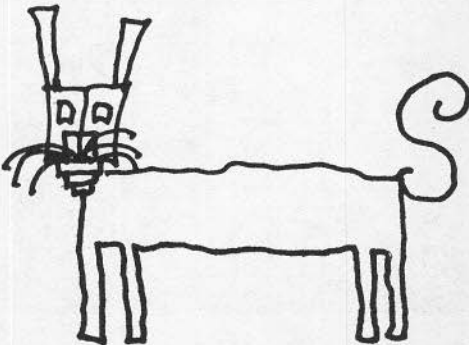
Ras i curt: que no hi ha millor medicina que cantar... D'aquí allò: «*Qui canta els seus mals espanta*».

Jo em guanyo la vida com animador i, a més a més de cantar a molts llocs, m'he passejat per moltes escoles del país. Tota mena d'escoles. De les més benestants a les més sòrdides. De les «liberals» catalanes a les «estatal» de suburbi. De les acadèmies, escoles de La Salle i col·legis de monges, a les delicioses «unitàries» de poble (com la de Castellcir). I sempre he vist el mateix: que la música, les cançons, portades d'una manera intel·ligent, ajuden els nens a créixer i a estimar. Tenen un no sé què de màgic, les cançons. No solament amanseixen les feres, sinó que també espongen el cor, creen situacions calmoses. Apaivaguen els agosarats; engresquen els enopits. Cantar asserena, entona, dignifica, esbargeix, encoratja, arrela al país d'on ets fills. Quantes vegades he vist que la calma s'apoderava de menuts i grans tot cantant cançons!

Ah... si les cançons poguessin ensenyar el «secret» per anar pel món a la nostra mainada! Mestres: treieu-ne suc de les cançons. Servi-vos-en. Mireu-les del dret i de l'inrevés. Estimeu-les. Adoneu-vos-en de la riquesa que tragen!

Es tristíssim i desencoratjador adonar-se que no existeix en el món, una consciència planetària i que tothom tira pel dret, va a la seva, de la manera més olímpica. Serveixin les cançons, d'aquí i d'arreu, per a ajuntar els pobles, per a crear lligams, per a trobar «onda» i sintonia, per crear bases de pau i de concòrdia.

De fora vingueren i de casa ens tragueren. (Penseu-hi!) *Qui sembla, cull... si no hi ha mala anyada, i qui la fa, la paga!* Tant de bo puguem cantar-ne moltes i per molts anys. ■



TRES CURSILLOS EN EL RINCONET - 1981

CURSILLO I.

6 al 11 de julio

Wilma Penzo:

Iniciación al análisis conductual.

CURSILLO II.

13 al 18 de julio

M.ª José del Río y Xavier Cerdà

Deficiencia y lenguaje: métodos de reeducación.

CURSILLO III.

20 al 25 de julio

Lluís Toro Trallero y

Manolo Fernández Pérez

Organización funcional de un pretaller: prerrequisitos, objetivos, programas, instalaciones y técnicas (sesiones teóricas y prácticas).

Manolo Monferrer Villalonga:

Técnicas de relajación.

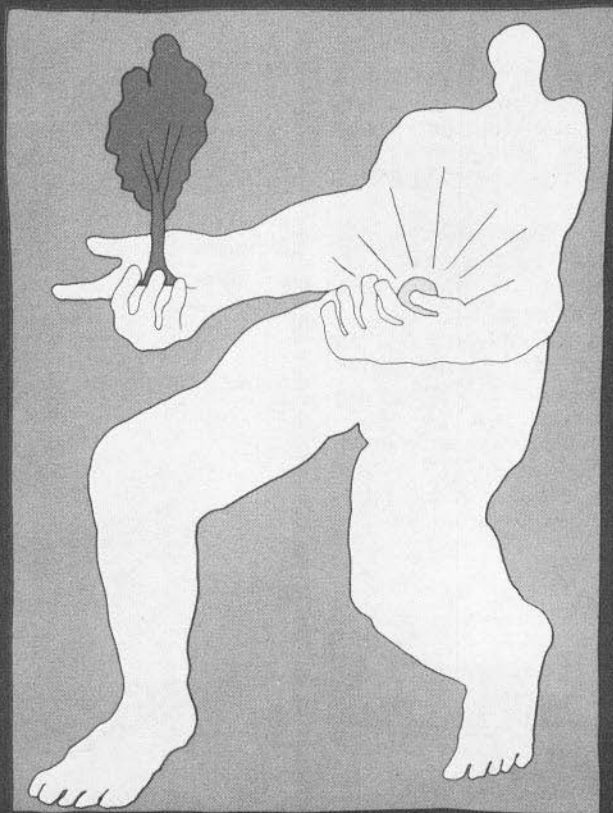
Para más datos dirigirse a:

EL RINCONET, Villafamés, tel. (964) 79
Castellón.

GIBRAN KHALIL GIBRAN

EL PROFETA

— VERSIÓ CATALANA —



Pomaire

«AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL» A L'ESCOLA ESTATAL

Quan un mestre o una mestra arriba a una escola per a ocupar la plaça d'una «aula d'educació especial», pot trobar-se amb alguna de les següents situacions:

a) En primer lloc, que ell mateix no sabés abans d'arribar a l'escola que hauria d'ocupar aquest lloc (i tampoc té cap preparació per a aquesta feina). En arribar l'últim interí li cau allò que ningú no volia.

b) Que li sigui encomanada una aula especial amb 15 nens de diferents edats i diferents i greus problemes, sense cap diagnòstic fet, ni cap orientació psicològica, en un grup a part, marginats de la resta de companys.

c) Que l'escola ha adoptat el sistema d'atendre els nens amb dificultats en petits grups reeducatius, però sense plantejar-se prioritats, necessitats de l'escola ni possibilitats reals, i cada mestre li va encomanant els nens que creu que necessiten més atenció de la seva classe. Així arriba a trobar-se el terapeuta, en més d'un cas, amb demandes de reeducació per a 40 i més nens.

d) Que si exposa les seves raons sobre la ineficàcia d'aquest sistema i la conveniència de treballar amb seriositat, pot ser qualificat de voler privilegis (treballar amb pocs nans...) o de ser un idealista.

e) Que se li encomani la recuperació de continguts i no el tractament reeducatiu de nens amb problemes específics de base, o bé se li enviïn aquells nens que destorben a la classe i no se sap què fer-ne.

f) Que per començar la feina no tingui més material que les quatre parets, taules i cadires.

g) Que cada vegada que falta un mestre,

hagi d'anar a substituir-lo a classe, interrompent el treball propi freqüentment, i per tant minvant la seva eficàcia, precisament amb els nens que més necessiten d'una atenció continuada; i si no ho fa, argumentant que aquesta no és la seva feina, pot ser considerat com un mal company.

h) Que l'escola valori com a més convenient que passi a fer gimnàstica, o a desdoblant un curs, o a estar-se a Secretaria.

i) Que si treballa amb grups reeducatius, no tingui gaires ocasions de parlar amb el mestre de la classe del nen per a posar-se d'acord sobre horaris, tracte amb el nen i la família, tècniques educatives, inserció del nen a la classe, etc., ja que no es treballa en equip.

j) Que no hi hagi ocasió de parlar al Claustre sobre quins són els punts en què ens hem de posar d'acord per a aconseguir la inserció del nen amb dificultats, i quines són aquelles falles de l'escola que poden crear a vegades falses dificultats en els nens (exemple: falta de continuïtat metodològica, etc.).

k) Que hi ha casos greus que escapen a les pròpies possibilitats o a les del marc escolar (diagnòstic profund, logopèdia, psicoteràpia...) i no saps cap a on orientar els pares ja que hi ha molts pocs llocs i cars.

Aquesta llista de possibles situacions, tot i que algunes semblin grotesques, són ben reals. Que continuïn o no produint-se a l'escola on aterra el mestre terapeuta dependrà en gran part del fet que ell mateix tingui les coses clares, pugui explicar-les i no cedir en allò que veu que distorsiona la seva tasca.

Si moltes vegades, el desconcert del mestre que ocupa la plaça d'educació especial és gran, es comprèn que no pot ser menys el

dels altres mestres de l'escola. Desconcert i, sap greu constatar-ho, moltes vegades una certa menysvaloració (seguint l'escala de valors dels punts i l'antiguitat) per l'últim que ha arribat, i per aquest tipus de feina considerada com de segon ordre.

També és cert que les escoles pateixen molts problemes de tipus estructural, que hi ha dèficits angoixants de personal, etc., que expliquen en part —si bé no justifiquen— que es tendeixi a incloure els mestres d'educació especial a tapar d'altres forats, i així anar fent.

Tots aquests problemes són els que lògicament vam començar a tractar com a prioritari a la *Coordinació d'Aules d'Educació Especial* a Sabadell, puix que ens trobem any rera any amb les mateixes situacions. Aquesta coordinació, incipient, va possibilitar que a les *Primeres Jornades d'Educació Especial* que van tenir lloc al febrer-març del curs passat a Sabadell, exposéssim quina és la situació real, alhora que proposàvem una alternativa de funcionament a totes les escoles, de cara a intentar una unificació mínima. Aquesta proposta va ser després resumida i enviada cap al final de curs a tots els claustrats per tal que encetessin, ja de cara al proper curs, una reflexió sobre els objectius, funcionament i organització de les «aules», i que ara reproduïm:

AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL: objectius, criteris, funcionament...

Davant la possibilitat que a principis del curs 1980-1981 s'incrementin les Aules d'Educació Especial a les Escoles Estatals de la ciutat, i a causa dels problemes que presenten les ja creades fins ara, la Coordinadora d'Aules d'Educació Especial proposa als claustrats una reflexió sobre els següents criteris, referent als seus objectius, organització i funcionament.

Objectius

A. Tractament, dintre del marc escolar, dels nens amb trastorns en la seva evolució que els impedeixin l'aprenentatge normal. Aquests trastorns poden tenir causes diverses: orgàniques, immaduresa en el desenvolupament, afectives, etc.

El tipus de trastorns que trobem més so-

vint a les nostres escoles són:

1. Trastorns psicomotors en evolució i coneixement del jo corporal i espàcio-temporals.
2. Dificultats de tipus perceptiu.
3. Dificultats en el pensament lògic-abstracte.
4. Retard en l'evolució del llenguatge.
5. Dificultats de l'articulació en el llenguatge parlat (dislàlies lleus).
6. Trastorns psicolingüístics tant en la recepció comprensiva del llenguatge com en l'expressió del pensament.
7. Trastorns en el llenguatge gràfic: dislèxies, disgrafies.

B. Prevenció dels problemes subjacents en el fracàs escolar, a través de l'estudi de les seves causes, conjuntament amb la resta del profesorat de l'escola.

C. Col·laborar en la inserció del nen que presenti dificultats en la vida escolar.

Organització

No trobem positiu el funcionament de les aules d'Educació Especial com un «calaix de sastre», en les quals s'apleguen nens amb problemes diversos i diferents edats en una «classe especial», durant tot l'horari escolar i al llarg del curs, ja que creiem que aquesta organització:

1. Perjudica la integració de l'alumne en l'àmbit escolar.
2. Dificulta la seva sociabilitat amb els companys i crea una dinàmica de grup agressiva.
3. Reforça molt més els trastorns de personalitat i la negació a superar els diversos problemes o trastorns individuals que l'alumne presenta.

Pensem que el treball dels mestres destinats a les escoles per a les aules d'Educació Especial s'ha de dedicar a fer reeducació, individualment o en petits grups, als alumnes que presentin dificultats, ja siguin d'un o diversos nivells, segons les diferents problemàtiques dels alumnes que s'hi presentin, i segons permeti l'organització de cada escola. Cal respectar també el nombre màxim

d'alumnes que aquests mestres poden atendre, a fi d'assegurar un rendiment efectiu.

Dèiem reeducació, ja que, a pesar que el motiu per a assistir a aquestes classes, aparentment, és més pel problema de rendiment escolar, a l'hora de tractar-lo se superposen instruments de reeducació motora, laterali-tat, dislèxies, trastorns de personalitat, etc., i la recuperació de continguts és una tasca més pròpia del tutor a la seva classe.

Horari

Algunes dificultats poden ser tractades a l'aula mateix, si es fa que el mestre de l'aula d'Educació Especial prepari, conjuntament amb el mestre de la classe, un programa individual per a l'alumne que el necessiti.

1. Les hores que l'alumne hagi de fer a les classes de reeducació no han de superar en cap cas les tres o quatre hores setmanals, a fi de no perdre el ritme del seu grup-classe.

2. S'han de respectar completament aquells horaris en els quals la classe fa activitats que siguin, per elles mateixes, més integradores de la formació del nen, o que desenvolupin altres aspectes més específicament, com per exemple, la creativitat en treballs manuals, pre-tecnologia, revista, etc., domini del cos amb l'expressió dinàmica o esports, o bé activitats que afavoreixin el grup classe com les assemblees, notícies, teatre, etc.

Així mateix el mestre totur haurà de respectar els horaris de reeducació de cada alumne.

Tot el funcionament d'aquests grups de reeducació no han de perdre mai el seu objectiu principal, o sigui afavorir la integració de l'alumne en la seva pròpia dinàmica de classe, com a pas previ per a aconseguir un lloc en el món escolar i més tard per participar en la societat. Suposant que la creació d'aules d'Educació Especial a quasi totes les escoles sigui real, tenim el problema que en molts casos aquestes aules no estan ateses per mestres especialitzats en Pedagogia Terapèutica (aquest és un objectiu que cal assolir), però creiem que això no és obstacle per a iniciar l'organització de les aules en el sentit exposat, si aquests mestres poden comptar, en una fase inicial, amb l'ajuda de personal tècnic exterior al centre en forma de seminaris col·lectius o consulta individual.

L'existència d'aquesta ajuda l'hauriem de reivindicar als organismes que en aquests moments puguin plantejar-se-la.

Coordinadora d'Aules d'Educació Especial

(Aquests criteris han estat presentats a les «Jornades d'Educació Especial» de Sabadell i han estat valorats com a positius per a una actuació pedagògica millor a l'escola.)

Al començament d'aquest curs, hem pogut valorar com a positiva la resposta, tot i que en moltes escoles, la majoria, el full no va arribar a discutir-se, però ha servit sobretot a diversos companys al càrrec d'aules, per a començar a organitzar la feina i tenir uns mínims criteris a defensar.

El perquè no s'ha discutit a nivell de claustres respon a diferents motius, però en general som conscients que és una batalla difícil de guanyar, i això perquè el problema dels nens que presenten dificultats i fracàs escolar, que requereixen una més gran atenció, està constantment referint a problemes de fons, és a dir, posant en qüestió el mateix funcionament i el sistema de valors del sistema escolar. Però essent això tan cert i essent generalment acceptat, el que ja costa més és acceptar que també pot posar en qüestió el funcionament concret d'una escola amb nom i direcció, i això es fa més difícil de voler entendre.

Si bé és cert que no es pot ser un il·lús i oblidar els ineludibles condicionaments del sistema educatiu actual, ja selectiu per sí mateix, i més vers els nens amb dificultats, sí que podem plantejar-nos moltes coses a nivell de la nostra escola en concret. D'això podem parlar-ne un altre dia extensament, però per exemple només cal recordar com s'està acomplint, o millor dit no complint l'exclusiva en moltes escoles (què fa la inspecció?), cosa que d'entrada ja impossibilita un treball en equip que permeti el seguiment d'un infant amb dificultats, la connexió de mestre i terapeuta, l'elaboració d'unes programacions adaptades a les necessitats dels nens que tenim, etcètera.

Coordinació d'Aules d'Educació Especial de Sabadell

Desembre 1980 ■

«El Centenari del tren al Ripollès» a l'Escola Salesiana SANTA MARIA de Ripoll

L'Escola arrelada en la realitat de Catalunya, tindrà en compte totes les característiques i institucions del nostre poble com són la història, les indústries», etc....
(Idearia de l'escola.)

Quan el claustre de professors de l'escola va planificar el projecte educatiu d'aquest curs 1980-81 programà per a aquest primer trimestre del curs la celebració del centenari del tren a la nostra escola.

El sentit d'aquesta programació era aplicar en el projecte educatiu allò que diu l'ideari referent a l'escola catalana.

El Departament de Ciències Socials de l'escola ha programat una sèrie d'activitats didàctiques a fi que els alumnes visquin aquest esdeveniment del nostre país i li donin tota la importància que té. Ensenyar als nois la història immediata dels nostres pares, avis, besavis, com van lluitar per aconseguir coses, com es guanyaven la vida, etc., creiem que és molt educatiu.

Es va motivar l'atenció dels nois per a interessar-se per aquest tema amb la projecció d'alguna pel·lícula sobre trens. La RENFE hi col·laborà gentilment deixant-nos alguna pel·lícula.

Posteriorment anarem a visitar l'exposició organitzada pel Centre d'Estudis de Modelisme Vapor de Barcelona, a la Casa de Cultura, i assistirem a l'exhibició de la màquina de vapor petita, a l'estació de Ripoll.

Es digué als alumnes que anessin recollint tot el material (diaris, revistes, joguines, llibres, postals) referent a trens, a fi de preparar una exposició de murals, confeccionar revistes o dossiers, preparar uns circuits de trens, dibuixos... Coses que s'han anat realitzant a les diverses àrees: plàstica, pre-tecnologia, ciències socials, naturals, llenguatge (s'ha treballat el vocabulari entorn al tema), etc.

Els alumnes s'han entusiasmat amb aquests tipus de treballs, els quals han estat exposats a la secció d'entrada de l'escola o bé a les classes.

Se'ls va convidar, puix que era diumenge i no hi podíem anar com escola, que participessin en els actes de l'arribada del tren a Ripoll el dia 5 d'octubre.

Partint, doncs, del centre d'interès entorn del tren, cada àrea ha programat unes classes o activitats didàctiques.

Una de les àrees més adients al context històric ha estat la de socials. Se'ls ha explicat com abans que existís el tren la gent viatjava a Sant Joan o a Puigcerdà amb «didigència». Passar la collada de Toses era tota una aventura tal i com explica en R. Gay de Montellà en el *Llibre de la Cerdanya*.

Ha estat interessant que descobrissin que la línia de ferrocarril a Sant Joan de les Abadesses i a Toralles es va construir bàsicament per transportar el carbó que s'extreia de la conca carbonífera d'Ogassa. El carbó es duia en carro fins a Granollers on enllaçava amb el tren. Això era lent i car. La solució estava en el ferrocarril. Història de les inauguracions dels diferents trossos: Granollers-Vic. Vic-Torelló. Torelló-Ripoll (20 de juny de 1880) i Ripoll-Sant Joan (17 d'octubre 1880).

El grup fou acompanyat pels mestres i a més a més pel Sr. Martí Mercader, ex-minaire d'Ogassa, el qual, amb molts detalls i anècdotes anà explicant als nois la història d'aquella contrada, així com els noms de les mines: *Mina dolça, Pinte, Gallines, Taules, «Coto», Constància*, els miners que hi treballaven, els sous que guanyaven, sistemes d'exploració de la mina, qualitat del carbó, etc.

Els alumnes li feren moltes preguntes les quals va anar contestant amb paciència, una per una. Acompanyà els més grans a les restes de les deixalles, a les boques de les mines, a fi que poguessin recollir fòssils per a estudiar-los a l'àrea de ciències naturals.

Per als de 8è. d'EGB aquest estudi ha estat molt interessant, perquè ja els ha introduït al tema de la Revolució Industrial, la qual a la nostra comarca és molt vinculada amb la hidrografia, amb les fonts d'energia i amb els mitjans de transport.

Miquel Colomer

Departament de Socials ■

Com a bibliografia per a nens tenim:

O. VERGÈS, *Història de Catalunya*, Martí Casanovas, Barcelona 1975, pàgs. 15-18.

A. ROVIRA VIRGILI, *Història de Catalunya*, ed. Teide, Barcelona 1978, 3a. ed., pàgs. 1 a 6.

J. SOLER AMIGÓ, *Història de Catalunya*, ed. Seix Barral, Barcelona 1978, capítol: «Les primeres eines, les primeres imatges».

F. SOLDEVILA i J. GRANYER, *Història de Catalunya il·lustrada*, ed. Proa, Barcelona 1975, pàgs. 7-9.

Narracions sobre homes i coves prehistòriques:

M. DEL AMO, *El nus*, ed. Juventut.

J. VALLVERDÚ, *Tres xacals a la ciutat*, Col. La Galera.

A. IONESCU, *En el fondo de la caverna*, Labor Bolsillo, ed. Labor.

P. MOLINA LLORENTE, *Ut y las estrellas*, Col. Cuatro vientos, ed. Noguer.

e) Didàctica per a 6è. EGB

Treballs de preparació

1. Observar en el mapa de Catalunya el recorregut previst. Fixar l'atenció en les diferents unitats del relleu que travessarem, i les comarques.

2. Observar i treballar amb el mapa de l'Alpina escala 1:25.000, full Mojà. Veure la forma del relleu de la comarca i el tipus de poblament. Situar la cova del Toll i el camí que farem a peu. Tenir una primera visió d'on són situades les coves.

3. Repassar a nivell oral el que saben del mode de vida de l'home caçador del paleolític i de l'home agricultor del neolític. Fer una llista de les coses que surtin per tal de poder-les comprovar durant la visita al museu.

4. Recordar especialment aquests aspectes:

- L'evolució de la indústria de la pedra: tipus de pedra utilitzada, tipus d'eina fabricada, tècniques emprades en la fabricació.
 - El treball de la ceràmica en temps dels primers pagesos i les formes característiques. Resulten molt útils les il·lustracions de la història de Catalunya citada.
 - Els monuments megalítics.
5. Estudiar la roca calcària.

Treballs del dia de l'excursió

6. Assenyalar en el mapa parcial que cada

noi durà el recorregut de l'excursió.

7. Dibuixar la pedra llarga de Palau de Plegamans. Veure de quin tipus de roca és fet.

8. Observar el paisatge i assenyalar en el mapa on hi ha una pedra igual a la del menhir.

9. Fer un informe d'on és situada la cova i com és per dins.

10. Prendre nota i dibuixar els aspectes més importants del museu. Aquest treball hauria de ser en grup i proposem que els temes treballats siguin:

L'home de Neanderthal, la caça en temps de gel i desgel.

L'home agricultor, escenes de la seva vida, eines que necessitava per cultivar els camps, ornaments personals.

La indústria de la pedra i de l'os. Tipus d'eina i evolució tècnica.

Formes de la ceràmica dels pagesos i tipus d'ornamentació.

Els enterraments dels pagesos. Forma i llista dels objectes dipositats al voltant de cada cadàver.

Treballs després de la sortida

11. Recollir en forma de mural tots els dibuixos i observacions fetes durant la sortida.

12. Fer una comparació entre els diferents aixovars dels enterraments. Això permet parlar de les diferències socials que apareixen amb l'agricultura.

13. A la classe de treballs manuals es poden fabricar eines de pedra i vasos de ceràmica. També es pot fer una maqueta de la cova.

14. Muntar una exposició amb totes aquestes coses i explicar-les als companys dels altres cursos.

f) Mitjans de comunicació i tràmits a fer

Autobusos de l'empresa Sagalés. Surten del Passeig de Sant Joan xamfrà amb Consell de Cent.

Per poder visitar la cova i el museu cal parlar abans amb l'encarregat senyor Surroca, el qual en té les claus i explica molt detingudament tota la visita. Se'l pot localitzar al Museu del Parc els diumenges al matí o per correu.

Roser Batllori

Joaquim Farré

Assumpció Llissón

De l'escola Costa i Llobera

SIURANA DE PRADES

A) LOCALITZACIÓ

5è. d'EGB

Siurana és situada al lloc més estratègic de les muntanyes de Prades, damunt un altiplà de dimensions reduïdes que correspon a la punta extrema de la serra de Gritella. El poble ocupa una mena de península roquera, unida a les muntanyes per un istme més aviat prim, on fou construït, precisament, el castell. La part superior del morrot, on hi ha el castell i el poble, pertany a una formació calcària del triàsic mitjà, típica de les muntanyes de Prades.

Dins aquesta gran clapa triàsica, Siurana en representa l'extrem occidental; més enllà apareixen els terrenys paleozoics i hipogènics (llicorelles) del Priorat. El sòcol que suporta aquesta formació superior és format per arenisques i conglomerats de color vermellós fosc, característic del triàsic inferior, i per les pissares paleozoiques esmentades.

Siurana pertany a la comarca natural del Priorat, a la qual és relligada pel sistema hidrogràfic i per les comunicacions terrestres més practicables.

Itinerari

Reus - Cornudella. Carretera de Cornudella a Prades, al cap de mig quilòmetre a la dreta, seguir la pista de Siurana; després de tres o quatre quilòmetres comença la pujada fins al poble.

B) OBJECTIUS ESPECÍFICS I CONTINGUT

Història

En estudiar la formació de la Catalunya medieval, es pot comprovar com la Reconquesta no va ser pas obra d'uns dies sinó d'anys. La Reconquesta lenta de les nostres terres va formar diverses fronteres, hi ha en la nostra toponímia encara noms de pobles que recorden aquest fet; Castellví de la Marca (Penedès), Montbrió de la Marca (la Conca) i monestirs fundats en aquests límits de la Marca, Poblet, Santes Creus, Vallbona de les Monges. Aquests límits han configurat el que històri-

cament se'n diu Catalunya Vella; més enllà d'aquesta frontera neix la Catalunya Nova. Després de la Reconquesta cristiana de Lleida i de Tortosa restava encara una dilatada extensió a banda i banda del riu Ebre, i el baluard més fort que romania encara en mans dels sarraïns era el castell de Siurana.

Fins l'abril de l'any 1153 no va ser reconquerida per Bertran del Castellet, ajudat per molts barons catalans. Interessa fer notar la situació estratègica del seu Castell. Encara avui l'accés llevatí, meridional i ponentí hi esdevé difícilment practicable.

Mapa de Catalunya amb els límits de la Marca Hispànica.

Mapa de la Reconquesta que portà a terme Ramon Berenguer IV.

Relacionar els castells de: Siurana, Miravet i Escornalbou.

Comarca

La Serralada Pre-litoral catalana, abans d'arribar al seu extrem de ponent, o més concretament en deixar les Muntanyes de Prades, es desdobra en una línia que amb el Montsant prolonga la seva orientació general de nord-est a sud-oest, i després, afeblida, va a travessar l'Ebre i un altre rengle que contorneja la comarca del Baix Camp fins al mar, per a prosseguir paral·lela a la costa per les ereccions de Llaberia, Tivissa i Cardó fins al mateix riu Ebre, i a l'altra banda del gran riu amb els ports de Beseit, empalmar amb la Serralada Ibèrica.

La part de garbí i llevat de l'inici d'aquesta depressió enquadra dins la conca del riu Siurana adquireix personalitat a causa d'unes circumstàncies físiques i humanes que procurarem destriar. El seu perfil ve marcat per ereccions considerables que n'accentuen la forma de gran amfiteatre natural al qual s'ha estès el nom de Priorat, donant a l'onomàstic un sentit àmpliament geogràfic, independent de la restrictiva procedència monàstica.

*Productes agrícoles del Priorat.
A quin producte agrícola dóna el nom.
Rius i embassaments.
Característiques del seu clima: la boira i
la sequedat, relacionats amb els graus
del vi.*

Erosió

El sòcol que soporta Siurana és format per arenisques i conglomerats de color vermellós fosc i per les pissarres paleozoiques. Destaquen el penya-segat, dit Salt de la Reina Mora i La Trona, gran dosser suspès a mig cingle.

Relacionar l'erosió amb el clima, el riu i el tipus de terreny.

Llengua

Allà dalt és Siurana, aspra i ardidada que un replà merleteja de l'altura, coronada d'espais, de llum cenyida, or i foscam tornada en sa vellura.

Per les cases closes alguna erma fura, últim esment d'una cansada vida; sols una gespa humil, no mai florida, viu, i de Crist en el portal s'atura.

Sense enyorances del desig perdut, Siurana en sa caiença tan llunyana, esteses només veu de solitud.

I calla, i jura, i barboteja a estones, i només pot finir l'aspra Siurana feta rocall per a armament de fones.

Josep Carner

Toponímia

Noms de la rodalia de procedència àrab: Alforja, Arbolí, etc.

Refranys

«Si el Montsant porta capell, no et fiïs d'ell.»
«Cap a Cornudella, lluna vella; cap a Vilanova, lluna nova.»

*Buscar refranys d'altres comarques.
Comprovar l'exactitud dels refranys.
Relacionar la poesia amb el paisatge.
Com descriu el poeta l'esperit de lluita de Siurana?*

Lo salt de la Reina Mora

Si a Siurana i sos pobles anéssiu ara, d'aquell fet sentiríeu parlar encara.

Al fons del precipici sobre una penya marques de ferradura la gent ensenya.

Llegendes

«Salt de la Reina Mora», «Dona Blanca», «Fundació del Monestir de Poblet», «Llegenda dels bens».

*Què és una llegenda.
Valor històric de les llegendes.*

Demografia

Any	Habitants
1877	225
1887	232
1900	166
1910	149
1920	120
1930	95
1936	69

La filloxera aparegué al Priorat l'any 1893, concretament a Porrera, pel que consta. Dos anys després ja se sap que el flagell s'estenia a marxes forçades. S'assajaren remeis, però en general el flagell empobrí la comarca. Molts veïns de Siurana hagueren d'emigrar. Siurana avui no presenta ni de bon tros l'aspecte d'abandonament d'anys endarrera. Les modestes cases abandonades han estat refetes amb un gran respecte ambiental i són habitades durant l'estiu. Actualment hi viuen unes deu persones.

Repercussions de la filloxera en la decadència de Siurana.

Art

L'església de Siurana és obra dels segles XI i XII. Té un bell portal format per tres arcades que descansen sobre un fris; tres parells de columnes les sostenen, amb historiatos capitells; circumda l'arc una pestanya en forma

de ziga-zaga; en el timpà es repeteix el dibuix, tot emmarcant un relleu representant el Crist crucificat al mig d'unes figures, tenint a la part superior de la creu dos lleons alats; aquest timpà és sostingut per dos permòdols amb figures d'animals; l'absis és arrodonit i llis, només amb una finestreta romànica al mig; el campanar és robust, amb coberta piramidal i cos quadrat, cada cara del qual és foradada per una finestra; l'interior de l'església és d'una sola nau, amb volta lleugerament apuntada, seguida d'una imposta; a l'altar major hi ha la imatge de la Mare de Déu, molt bella, ofrena de Ramon Berenguer IV.

Bibliografia

Gran Enciclopèdia Catalana.
 SOLÉ SABARIS, Ll., *Geografia de Catalunya*, vol. III, Ed. Aedos, Barcelona 1974.

FORT I COGUL, E., *Notícia de Siurana de Prades*, Fundació d'Història i Art, Santes Creus 1975.

ESPINAS, Josep M., *Viatge al Priorat*, Ed. Selecta, Barcelona 1962.

C) LA SORTIDA

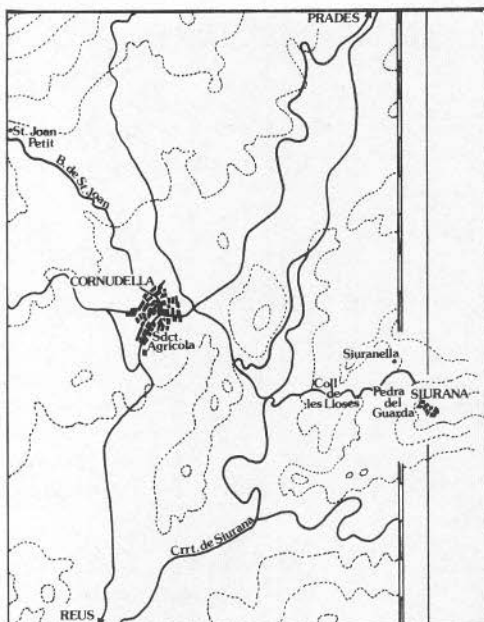
Vocabulari a treballar abans de la sortida

Portal
 Arcada
 Fris
 Columnes
 Capitells
 Timpà
 Absis

Feu un croquis i situeu-hi aquests elements arquitectònics.

Realització de la sortida

La conservació del castell.
 Prendre nota dels cultius.
 Mostres de pedres i terra.
 Preguntar a Cornudella o a Siurana mateix sobre les llegendes i refranys.
 Anotar el nombre d'habitants.
 Qui és l'alcalde? Hi ha escola? ¿Tenen metge?
 Dibuix del portal.



Material

Paper, llapis, bloc de notes, bosses de plàstic, binocles.

Excursions a fer

La Trona.
 Cova del Titi (prehistòrica).
 Pantà de Siurana.

Treball posterior a la sortida

Classificació de les pedres.
 Registrar les dades obtingudes durant el treball de la sortida.
 Conversa sobre l'experiència viscuda.
 Aspectes nous que no s'havien treballat.

Refugi per si s'hi vol passar la nit

Ciriac Bonet del *Centre Excursionista de Catalunya* (les claus a l'alcalde del poble).

Neus Aragonès
 Maria Pilar Chufé
 Maria Àngels Ollé
 Cèlia Pujol

EL SEGON ANY DE L'INFANT L'EDUCACIÓ A LA ESCOLA BRESSOL

Per situar el segon any de vida cal tenir en compte que l'infant ve d'una etapa en què la capacitat de relació estava limitada per unes facultats motores molt disminuïdes i un llenguatge quasi inexistent. Així mateix, en el camp de la percepció, els seus sentits primer no eren capaços de fraccionar prou i després no tenia els coneixements afegits a cada estímul.

En aquest segon any de vida, l'infant experimenta una sèrie de canvis i adquisicions que fan modificar la seva personalitat, sobretot el canvi de la posició de desplaçament horitzontal a la vertical permetrà començar a treballar que el nen s'encamini cap a l'autoabastament (beure sol, menjar sol, treure's la roba, col·laborar a vestir-se i en la seva higiene).

Per altra banda, un cop passat el primer temps d'una adaptació i havent fixat unes relacions afectives satisfactòries, la total dependència dels primers temps s'encaminarà cap unes conductes cada cop més autònomes que li possibilitaran l'exploració del món exterior i la integració a la col·lectivitat.

El desenvolupament i la tasca educativa

Aquest desenvolupament podríem dividir-lo en dues etapes: dels dotze als divuit mesos, aproximadament, i dels divuit als vint-i-quatre; aquesta divisió anirà en funció d'un canvi força important a la vida del nen al voltant dels divuit mesos. És quan podríem dir que comença a tenir «problemes sòcio-culturals» que més endavant veurem a què són deguts.

De dotze a divuit mesos:

És un període que podem qualificar com l'edat de la precipitació, i és lògic. Hi ha hagut noves adquisicions motores i el nen es complau amb l'experimentació i repetició dels nous moviments. El nen ja camina, però li

falta el domini de les seves extremitats; és aquí quan el nostre treball anirà orientat cap a assegurar-li la marxa posant-li, de mica en mica, més dificultats en l'espai on es mou (desnivells, graons, rampes, caixes, diferents superfícies a trepitjar...), així com per mitjà de contes, cançons i escenificacions per fer-los fer imitacions que requereixin moviments cada cop més complicats (fer el tren, imitacions dels moviments dels animals, fer rotlles...).

La manipulació d'objectes de formes diferents, volums, pesos, tactes i colors ben variats estimularà la capacitat de prensió exploració i habilitat. Cal fer-los fer torres (2-3 cubs màxim), encaixos, i també el moviment de la pinça, roscar, desenroscar, estripar papers, enganxar gomets, etc. Cal també estimular el desenvolupament sensorial i fer-los escoltar sorolls purs (timbre de la porta i telèfon, porta que es tanca, avió que passa, soroll de la cuina com pots, plats), etc., escoltar diferents ritmes i música, apreciar els diferents gustos i olors, assenyalar components d'un dibuix o fotos. Així mateix per la estimulació del tacte cal fer servir tot tipus de material.

De divuit a vint-i-quatre mesos:

En aquesta segona meitat del segon any el nen experimenta certes dificultats d'adaptació a la nova situació: per una banda se li presenten unes «exigències» educacionals encaixades a l'autoabastament: (exemples poden ser: control d'esfínters, menjar sol, i la mateixa adquisició del llenguatge) i per l'altra el perfeccionament motor i l'adquisició d'habilitat.

En aquest moment el nostre treball anirà encaminat a potenciar aquests aprenentatges. Pel que fa referència al control d'esfínters, crearem situacions agradables individuals o de



grup bo i explicant contes, cantant cançons, procurant que l'infant experimenti satisfacció en les deposicions. D'altra banda anirem proposant activitats cada cop amb més dificultat, per exemple utilitzant construccions cada cop més petites, encaixos amb formes més complicades i també observarem que el gest gràfic és cada cop més precís i controlat: senyal que s'entra en el pre-grafisme. Totes aques-

tes estimulacions les farem a través d'activitats d'aprenentatge aïllades dins d'un context de jocs o de la vida quotidiana del nen a la llar.

Espai físic: Per a dur a terme aquest treball pensem que l'espai de vida del nen a l'escola bressol hauria de tenir dues sales: una de joc i un dormitori.

Cal que aquest espai estigui condicionat amb els materials idonis (sòl aïllat; fusta, suro, materials plàstics, pintures blanques que permetin la decoració sobreposada per tal que es pugui variar segons l'època de l'any i l'edat del nen), així mateix crear un ambient càlid i acollidor que surti del muntatge classe i reproduïxi un context casolà.

La sala de joc procurarem dividir-la en racons (de joc d'imitació-simbòlic, la caseta de les nines; el racó de la pissarra, contes, pòsters i una taula, el racó del mirall i el de neteja i canvi). ■

Miquel NOGUÉS

JOCS RÍTMICS A PARVULARI

Escola d'Estiu 1980

La idea inicial del curs es basava en el coneixement i l'elaboració d'un seguit de jocs rítmics que treballessin:

- el ritme natural del nen
- l'atenció
- l'organització espacial
- l'oïda
- el ritme i la paraula.

Els primers dies, però, els vam dedicar a situar una mica el nivell de coneixements dels participants al curset i a la preparació o capacitat rítmica de cada un d'ells. És evident que en el programa de Magisteri es dona poca cabuda a aquesta matèria i que, en general, els mestres que no s'han espavilat per compte propi no tenen cap bagatge sòlid pel que fa a l'educació rítmica ni a la

projecció que pot tenir aquest aspecte de l'educació en l'aprenentatge global de l'infant a Parvulari.

Vam començar, doncs, treballant un seguit d'exercicis propis de nens de 7 a 14 anys, alguns dels quals van posar de manifest la manca de preparació que tenim els adults en el camp del ritme i de l'expressió mitjançant la música. La majoria de nosaltres hem anat a escoles on potser hem format part d'una coral, on fins i tot hem pres part en algun grup de danses populars, però on no hem rebut mai de petits una adequada educació rítmica.

Vam dedicar, doncs, tres sessions a posar-nos una mica a to abans d'encetar el treball propi del curset. Seguidament vam començar treballant a nivell de 3/4 anys. Vam veure com podíem aplicar el ritme a la majoria dels

exercicis i jocs motrius, que són els que tenen una importància bàsica en aquesta edat. És a dir, un cop el nen ha assolit uns determinats exercicis motrius hi incorporem el ritme i de vegades la melodia. Per cada un dels exercicis buscàvem una motivació per tal que l'infant trobés un estímul a l'hora de realitzar-lo.

Vam fer el mateix per a les edats de 4/5 anys i de 5/6 anys.

Un cop revisats els exercicis motors en els quals podíem incorporar-hi el ritme, vam iniciar els jocs rítmics pròpiament dits, regulats segons les edats, i vam introduir posteriorment l'acompanyament d'instruments senzills (panderetes, caixes xineses, triangles, etc.) i de material divers (cèrcols, bastons...). Finalment vam aplicar temes musicals de melodia i temps simple que enriquien els exercicis, hi donaven nous al·licients i augmentaven alhora les dificultats del treball.

De cara als alumnes de 5/6 anys vam proposar jocs motors que no solament treballassin els aspectes d'atenció, organització espacial, etc., sinó que introduïssin també un treball de memòria motriu, espacial i corporal i de reflexos.

Vam utilitzar músiques variades (cançons populars, danses, temes d'obres clàssiques de melodia i ritme fàcilment assimilables).

Els darrers dies hi va haver un treball per grups fonamentat en la creació de nous exercicis rítmics, que vam analitzar per veure quins aspectes es treballava en cada un d'ells. Finalment, i també per grups, vam fer l'adaptació de danses populars ben conegudes a les diferents edats que integren el Parvulari. Va ser un capítol molt interessant perquè a l'hora de la veritat ens adonàvem que no teníem massa assimilades les possibilitats i els estadis de cada edat. Això es feia palès a l'hora d'exposar els treballs de grup. Les crítiques i rectificacions eren enriquidores i ho haurien estat més si haguéssim pogut allargar la durada del curset. Els darrers dies tots havíem posat fil a l'agulla i la feina començava a sortir amb gust i ganes.

Teníem el projecte de treballar l'obra de Prokofieff «Pere i el llop», per adequar-la als diferents nivells de Parvulari. Però no hi vam ser a temps.

No m'és fàcil de fer un balanç d'aquest curset perquè, a dreta llei, només hauria de fer un judici de la meua actuació. De tota ma-

nera hi ha uns aspectes que són molt clars:

1. El nombre dels participants en el curset era massa nombrós (una seixantena, els primers dies i uns 45 alumnes els següents). Com que aquest era un curset eminentment pràctic i és imprescindible que tothom realitzi els exercicis previstos per a la canalla, hi havia sessions que es feien massa llargues i es tractaven pocs temes. En tot cas, hauríem hagut de disposar d'un espai molt més ampli que hagués permès de treballar amb més gent alhora.

2. El grup d'alumnes era poc homogeni. Hi havia mestres amb un gran bagatge personal que haurien pogut estalviar-se un seguit de passos molt bàsics, que era imprescindible de treballar per que un sector dels participants no els havien tocat mai.

3. Va haver-hi poc temps per aprofundir tots els aspectes que intervenen en l'educació rítmica de l'infant. Poc temps per a un intercanvi d'experiències. Poquíssim temps per a una labor de creació personal, a partir del grup.

De cara a un altre curset potser convindria determinar el grau de preparació dels participants.

1. Per a un grup d'educadors que s'iniciessin al ritme caldria fer una programació més simple i partir d'un treball de preparació personal. Cal que el mestre tingui un bon domini del cos, senti i interpreti la música i que frueixi plenament amb aquesta activitat. Sense això dubto que pugui fer un bon treball amb els seus alumnes.

Podria haver-hi, doncs, una primera part de preparació bàsica personal i una segona part dedicada a adquirir un bagatge d'exercicis a fer amb els nens.

2. Per a un grup d'educadors amb experiència es podria enfocar el curset de cara a un treball totalment d'equip, de recerca i creació a nivell de les diferents edats que trobem a Parvulari.

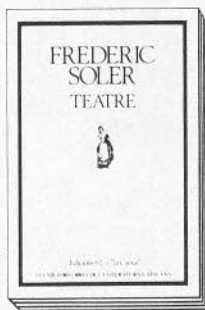
Hi ha una qüestió que em sembla important i és el fet que precisament a Parvulari és on hi ha un nombre més elevat de mestres que s'han preocupat per l'educació rítmica de la seva canalla. En canvi, això queda molt desdibuixat a Primera Etapa, i el professorat està mancat de preparació i de recursos personals.

Silvia PUIGVERT

Berga, 28 de febre de 1981

LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 56
Preu
290 ptes.

Frederic Soler (1839-1895), més conegut com a Serafi Pitarra, ha estat considerat l'iniciador del teatre català modern. A aquest volum s'inclouen **El castell dels tres dràgons**, **La dida** i **Batalla de reines**.



Nº 57
Preu
140 ptes.

Les dues narracions que presentem són les més representatives de Miquel dels Sants Oliver (1864-1920), un creador notable tant en el camp de la poesia com en el de la prosa i un dels periodistes més remarcables del tombant de segle.

Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 2
Preu
250 ptes.

Les comèdies incloses en aquest volum — **El burgès gentilhome**, **El malalt imaginari** i **El casament per força**— foren traduïdes per Josep Carner, les grans qualitats estilístiques del qual s'ajusten perfectament al teatre de Molière.

SUBSCRIBIU-VOS-HI! Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les vostres dades i porteu-la a la vostra llibreria o trameteu-la a **Edicions 62, Provença, 278, Barcelona-8**.

Nom _____
 Adreça _____ Tel. _____
 Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana» i a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», conjuntament.

Vull subscriure'm només a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana».

Quota mensual de 800 pessetes. Primer rebut de 5.000 pessetes i quota trimestral de 2.200 pessetes. Quota trimestral de 1.600 pessetes.

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», solament.

Quota trimestral de 1.000 pessetes.

Atendré el pagament de la modalitat elegida _____ Signatura _____
 en la llibreta núm. _____ de l'oficina _____
 cte. ct. _____ de la _____
 Caixa de Pensions "la Caixa".

**DE VENDA
A TOTES
LES LLIBRERIES**

Les Col·leccions que no vam poder llegir a l'Escola

"la Caixa" i Edicions 62



vida de l'associació

SOBRE EL DECRET DE MÍNIMS DE L'ENSENYAMENT

El Consell del CEPEPC i l'Associació de mestres «Rosa Sensat» vam prendre la iniciativa de buscar la manera de fer sentir la nostra intranquil·litat i el nostre desacord, tant amb la lletra com amb l'esperit, davant la promulgació del Reial Decret de 9 de gener sobre els mínims de l'ensenyament, i la preocupació crítica enfront del silenci oficial de la Conselleria.

Ens vam reunir, en convocatòria àmplia, diverses organitzacions polítiques i sindicals, institucions i entitats vinculades a l'ensenyament.

Vam valorar el decret i vam analitzar el moment polític en el qual s'inscriu, intentant trobar els punts d'acord que ens van permetre de redactar, finalment, un document conjunt, que vam presentar al conseller d'Ensenyament de la Generalitat. Val a dir que no tots els convocats el signaren, per raons diverses. Vam prendre el compromís, també, de donar-li la màxima difusió, tant a les publicacions d'ús intern, com als mitjans de comunicació (malauradament, no vam aconseguir que se'n fessin ressò).

Quant a la resposta de la Generalitat, fou, formalment, acollidora però difícil de valorar per la complexitat dels temes que es tractaren.

D'una banda, des de la Conselleria, estaven fermament convençuts de la impossibilitat/inutilitat d'intentar un recurs d'anticonstitucionalitat. A més a més, no havien vist la necessitat d'aclarir la seva postura públicament

(«en aquests moments podia fer més mal que bé»). El seu procedir era pragmàtic: ens van assabentar del treball d'una comissió que elabora unes orientacions pedagògiques que informin els mestres de l'esperit, els objectius generals, la metodologia, les didàctiques amb què s'ha d'aplicar aquest reial decret, intentant, així, treure profit d'un text legal que des de la mateixa Conselleria es valora com a negatiu, però contra el qual no han pogut fer res, no hi poden fer res, diuen.

Ens va preocupar molt comprovar que s'obvia el «problema» de la llengua, és a dir, que es parla de l'aprenentatge de «la» llengua, sense entrar en el fet que la composició lingüística dels alumnes és molt diferent a cada escola, sense plantejar-se la integració lingüística dels nens de parla no catalana, etc.

Es van comprometre a informar, per mitjà de la premsa diària, del treball que realitzava aquesta comissió, de l'obligació dels mestres de treballar d'acord amb aquestes orientacions i de la dels inspectors de fer-les respectar. Fins ara no han complert la seva promesa.

Cal dir, finalment, que voldríem que hi reflexionéssiu, sobre aquest document, que el difonguéssiu. Cal que tots prenguem consciència de l'abast, de les intencions que s'amaguen darrera del que ens van «colant». Sobretot en aquests moments en els quals l'«harmonització de les autonomies» fa tanta pudor de cremat.

Text del document

«Les organitzacions polítiques i sindicals i entitats vinculades a l'ensenyament sotasignants, ens adreçem a l'Honorable senyor Joan Guitart, Conseller d'Ensenyament del Consell Executiu de la Generalitat de Catalunya, per manifestar la nostra indignació per la promulgació del RD de 9 de gener de 1981 en el qual es regula la nova ordenació de l'EGB.

Rebutgem totalment el RD esmentat per considerar que amb la seva promulgació s'atempta contra diversos drets del poble de Catalunya:

1r. Aquest RD regula matèries que, d'acord amb l'article 15è. de l'Estatut, estan reservats a la Generalitat.

2n. L'especificació d'horaris per matèries que es conté en l'esmentat RD en restablir l'obligatorietat de 4 hores de castellà en els

cursos 1r. i 2n. d'EGB és una agressió contra el procés de catalanització de l'ensenyament de tal manera que la incorporació progressiva de l'ensenyament del català i en català resulta greument afectada.

3r. També, considerant el contingut del RD des d'una perspectiva pedagògica, la regulació d'horaris i nivells està mancada de la flexibilitat que permeti adequar el procés d'ensenyament a les diverses condicions en què es produeix en relació al medi i a l'evolució individual dels nens i nenes.

Per tot el que hem expressat, exigim la derogació del RD de 9 de gener i reclamem al Consell Executiu de la Generalitat que doni suport a aquesta iniciativa fent les gestions oportunes davant el Ministeri d'Educació, i que posi en joc la seva capacitat legal per evitar que una situació com aquesta es pugui repetir. Altrament, els sotassignants ens veuríem en l'obligació d'oposar-nos a la seva aplicació.

D'altra banda, considerem que la promulgació d'aquest decret palesa la manca d'iniciativa del Consell Executiu de la Generalitat i la seva inhibició i poca transparència davant de problemes concrets que s'han produït durant els darrers mesos i que afecten el futur de l'ensenyament a Catalunya.

Per tant, demanem al Consell Executiu de la Generalitat que faci públiques les bases sobre les quals vol desenvolupar el futur de la xarxa educativa a Catalunya. En aquest sentit, considerem inajornable la presentació d'un projecte de Llei General de l'Ensenyament en el qual es contempli l'impuls prioritari de la xarxa escolar pública catalana i del seu procés de catalanització de tal manera que no es faci possible cap tipus de divisió de la comunitat escolar a partir dels diferents orígens sociolingüístics. És per això que cal establir els mecanismes perquè la totalitat dels professors coneguin la llengua i la realitat nacional catalana».

Barcelona, 18 de febrer de 1981

FAPAC

Associació de mestres «Rosa Sensat»

Moviment de mestres per a una escola de Catalunya (comarques gironines)

Moviment de mestres estatals per a la catalanització de l'escola pública

CEPEC

Unió de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya

Federació d'Ensenyament de CCOO

USTEC

MCC

PSC

PSUC

Escola de mestres de Sant Cugat de la UAB

Grup dinamitzador de la catalanització de l'escola de mestres de Sants

SEGONES JORNADES PEDAGÒGIQUES

El dissabte 28 de març els professors de cursos de didàctiques de l'Escola d'Estiu d'enguany ens vam reunir a l'Escola del Bosc per discutir entre tots el caire que han de prendre els cursos i veure de coordinar els diferents continguts. Amb aquest objectiu celebrarem les segones Jornades Pedagògiques que aquest any eren organitzades des de l'Associació per als mestres de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, si bé eren obertes als professors d'altres Escoles d'Estiu.

El treball l'havíem repartit en sessions d'hora i mitja o dues hores, encara que a l'hora de la veritat les discussions ens van ocupar més temps del previst.

Inici de les jornades

Presentació dels caps de secció i apartats

Per a mestres de 0 a 3 anys: Irene Balague; de 3 a 8 anys (que inclou parvulari i cicle inicial): Tina Roig i Montserrat Fons; de 8 a 12 anys: Joan Lluís Amigó; de 12 a 14 anys: Montserrat Casas i Juli Palou; cursos monogràfics: Joaquim Farré i M. Josep Udina; Tema General: Montserrat Company i Mercè Fluvià. Informació del punt de vista de la Generalitat sobre les Escoles d'Estiu de Catalunya d'aquest any 1981.

En general la presentació va ser ben concreta fent una crida a tots els professors d'Es-

vida de l'associació vida de l'as

cola d'Estiu presents i absents per tal que s'adonessin de la importància de la tasca en pro de la millora qualitativa de l'ensenyament, sobretot en l'actual situació política ja que ningú no feia aquesta feina de cada dia, sinó nosaltres mestres, que veiem la necessitat d'aquesta tasca per tal de fer avançar l'escola, la qual és en definitiva el nostre lloc de treball.

1a. sessió

Reunió de professors agrupats per les matèries per vetllar que quedessin coberts els aspectes essencials de cada una d'elles tot al llarg de l'escolarització de l'infant: programació, nivells, didàctica, contingut, com també desenvolupament gairebé monogràfic d'algun aspecte concret, estudi de recursos, documentació.

D'altra banda es van proposar alguns cursos monogràfics que els professors de cada matèria no veien possible d'integrar en cap secció concreta, però que semblava important de tractar des d'una òptica general d'escola.

2a. sessió

Reunió amb els professors agrupats, aquest cop, per seccions per posar en comú el llistat de cursos i programes que ja havien estat proposats per cada matèria i on es tractava de donar un cop d'ull general i fent que no quedés cap matèria per cobrir.

Ens vam posar de nou a treballar amb una feina que ens implicava a tots: el Tema General. La proposta de la Generalitat anava cap a alguna cosa relacionada amb la renovació pedagògica a través dels cicles o etapes d'ensenyament.

Des de l'associació vèiem que l'havíem d'enfocar cap a l'anàlisi de les programacions dels cicles de l'ensenyament i contrastar-ho amb la realitat de l'escola. El proper número parlarem del perquè d'aquest tema general, dels aspectes concrets que caldrà treballar i de la manera de fer-ho.

El balanç d'aquestes jornades pedagògiques és molt positiu, sobretot si tenim en compte que s'hi ha sabut reflectir molt bé tot allò que els professors de l'Escola d'Estiu de l'any passat, reunits en la 1a. edició de les Jornades Pedagògiques, van constatar en aquesta primera trobada: cal una coordinació a l'hora de pensar i programar els cursos d'Escola d'Estiu, cal conèixer el context on s'inclou el nostre curs per tal d'oferir als assistents de les Escoles d'Estiu un programa coherent.

La voluntat de renovació pedagògica s'ha de notar en totes les àrees i matèries que tenen entrada a l'escola i cap aspecte no pot quedar fora de la seva influència.

En aquestes Segones Jornades Pedagògiques, que pensem que no seran les darreres, hem treballat en aquest sentit. Esperem que tot això es noti en l'organització de l'Escola d'Estiu d'enguany.



RELACIÓ DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT AMB LA GENERALITAT PER A L'ESCOLA D'ESTIU

Responent a una demanda d'entrevista que havia fet amb el Conseller per tal de parlar de l'Escola d'Estiu, l'Associació va ser convocada al Departament el dia 20 de març.

Assistiren a la reunió, la Directora General d'Ensenyament Primari Sara Blasi, el Director General d'Ensenyament Universitari Ramon Pascual, i Rosa Amargós.

Les Escoles d'Estiu, enguany, depenen de la Direcció General d'Ensenyament Universitari, perquè estan considerades com a ensenyament d'adults. Però com que les fan els mestres i per als mestres, la Direcció General d'Ensenyament Primari hi té un paper executiu molt important.

Aquesta primera reunió va servir per prendre

sociació vida de l'associació vid ⁴⁷

contacte i s'hi van esmentar els punts de la reunió d'Escoles d'Estiu que s'havia de celebrar el dia 25, sobre la qual passem a informar breument.

Els grups de mestres organitzadors de les Escoles d'Estiu de Catalunya vam ser convocats a la Generalitat, per al dia 25 de març, per parlar de les d'enguany.

Prèviament se'ls havia fet arribar un document amb uns quants punts per tal de discutir-los en la reunió. En síntesi, les propostes del Departament d'Ensenyament eren:

1. Realització de totes les Escoles d'Estiu de Catalunya, el mes de juliol.

Sobre aquest punt, aquelles Escoles que es fan el setembre, no veien clar de canviar-les de dates, perquè diverses vegades els mestres han cregut més convenient, per nombre d'assistents, per calendari i per un inici de curs amb més impuls, celebrar-les al setembre. Es va quedar que el Departament s'ho replantejaria.

2. Nombre d'alumnes d'Escoles d'Estiu, entre 300 i 3.000, per raons de rendibilitat pedagògica, econòmica i d'eficàcia.

Hi ha algunes Escoles d'Estiu que no arriben a 300 i una, la de Barcelona, que passa de 3.000. Però, si bé aquestes Escoles d'Estiu se seguiran fent igual que fins ara, aquests límits de nombre seran un objectiu a assolir a mig termini.

Això no vol dir que no es puguin fer d'altres activitats amb un nombre menor d'assistents, que no serien Escoles d'Estiu però que igualment patrocinaria la Generalitat.

3. Les Escoles d'Estiu de la Generalitat han de tenir:

- a) Cursos de cycle inicial per a tots els mestres que l'any que ve s'hi hauran de dedicar.
- b) Tema General: El Departament proposa «La Renovació Pedagògica a través dels cycles i les matèries».
- c) Informació de la política educativa de la Generalitat.
- d) Cursos de reciclatge de català.

Pel que fa als cursos de cycle inicial, cal dir que la Direcció General d'Ensenyament Primari vol que uns 12.000 mestres de Catalunya hagin fet, abans de començar el curs vinent, 15 hores d'orientació global. Això es farà a les Escoles d'Estiu, i en horari intensiu en cursos a la pròpia comarca o localitat.

4. La Generalitat pagarà les despeses de les Escoles d'Estiu.

5. La Generalitat editarà els programes de totes les Escoles d'Estiu i els distribuirà a les escoles de Catalunya.

D'altra banda, i per cobrir les demandes dels mestres de cada comarca, es farà un separata de cada una de les Escoles d'Estiu.

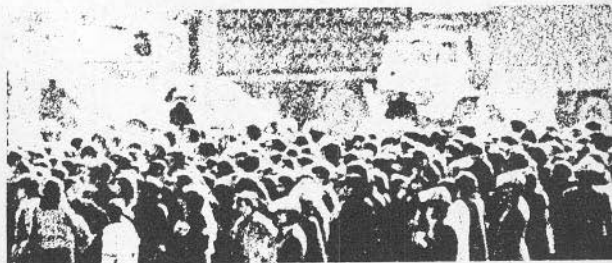
6. La durada de les Escoles d'Estiu de la Generalitat serà de dues setmanes.

7. Enguany es consideraran Escoles d'Estiu totes les que ho van ser l'any passat, encara que no compleixin tots els requisits.

8. Cada grup de mestres organitzador de les Escoles d'Estiu tindrà autonomia quant al tipus d'organització.

9. El Departament d'Ensenyament nomenarà una comissió que estudiarà els programes abans de la seva edició. Aquesta Comissió estarà formada per membres del Departament i especialistes nomenats per les Escoles d'Estiu.

En el moment d'escriure aquestes ratlles, la Direcció General d'Ensenyament Universitari està fent gestions per veure si l'Escola d'Estiu de «Rosa Sensat» es pot celebrar en algunes dependències de la Universitat Central de Barcelona, a Pedralbes.



L'ASSOCIACIÓ I LA DARRERA CONVOCATÒRIA D'OPOSICIONS

En la darrera reunió de la Junta Rectora provisional de l'Associació es va plantejar què calia fer davant la convocatòria d'oposicions a EGB per al territori de Catalunya. Es van acordar aquests dos punts: d'una banda, urgentment, i com a servei per a qui li pugui interessar, muntar un servei d'ajuda als companys que pensin oposar, en forma de tuto-

la de l'associac

ries fetes per especialistes segons àrees i temàtiques. La idea no és muntar una nova acadèmia d'oposicions, sinó garantir que hi ha unes persones preparades específicament per orientar i donar respostes als alumnes que, fonamentalment pel seu compte, treballen en la preparació per al seu accés oficial a la docència d'EGB.

D'altra banda, és cert, i Rosa Sensat ho havia manifestat diverses vegades, que l'actual sistema d'oposicions no ens agrada i que cal dir-ho una vegada més i, tot buscant alternatives, fer pressió a la Generalitat per tal que, quan convoqui les seves, ho faci amb criteris molt més racionals i vàlids, que no lessionin ningú i ajudin a la millora de tota l'Escola de Catalunya.

Per això, s'ha començat a treballar, en la Comissió de Política Educativa, per estudiar el tema i arribar a un primer treball base per a la discussió d'aquesta qüestió tan important. Més endavant, doncs, informarem sobre el particular. Mentrestant, preneu nota del servei obert, d'ajut als estudiants d'oposicions per si volen utilitzar-lo.

ESTATUTS DE L'ASSOCIACIÓ

L'Associació de Mestres Rosa Sensat està d'enhonorabona perquè té ja un pre-projecte d'estatuts elaborats per uns quants associats. Els components de la comissió d'estatuts hi han estat treballant des del dia en què es van constituir com a tals durant la primera assemblea. D'aquesta feina n'ha resultat un llistat d'articles que reflecteixen el com i el què de l'associació.

Després de consultar els membres de la junta rectora —que hi han introduït les esmenes convenients— i un cop feta la consulta jurídica necessària per tal de donar-hi la forma legal, aquest text està a punt de ser enviat a tots els membres de l'assemblea per tal que durant el terme d'un mes puguin anar enviant les seves esmenes que seran recollides per la comissió d'estatuts.

La feina de reelaboració dels estatuts i la confecció del text definitiu creiem que ens ocuparà un mes, de manera que cap al mes de maig farem la primera assemblea constituent.

També repartirem els carnets entre els socis. Per això dèiem al començament que l'Associació està d'enhonorabona! ■

ESCOLA CATALANA

LLIBRES APROVATS PER A LA UTILITZACIÓ A LES ESCOLES, PER LA GENERALITAT I PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ

PER ALS MESTRES

L'educació permanent, avui

Lengrand

Anàlisi de la significació, les dimensions i objectius per tal d'unificar criteris i praxis en l'educació de tota edat. 200

On va l'educació

Piaget

Visió del futur de l'educació. Exposició de la problemàtica educativa. 200

Bilingüisme i educació

Publicacions de l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona. 2on Seminari de Bilingüisme. Ponències i comunicacions. 300

Gramàtica catalana

P. Fabra

La gramàtica dels mestres. Obra pòstuma, codificadora de la llengua catalana. 360

Iniciació al Mètode Decroly

J. M. Bosch, M. Muset

Col·lecció: «Programes i Mètodes d'Ensenyament». Coneixement i pràctica del mètode Decroly. Una aplicació a Barcelona. 500

Barcelona pam a pam

A. Cirici. Fotog. O. Maspons

Nombrosos esquemes, plànols i diagrames. Un llibre necessari als barcelonins i útil per a tothom. 500

Barcelona, ciutat d'art

A. Cirici. Fotog. R. Manent

Història artística de Barcelona. Síntesi del seu patrimoni artístic. Cronologia. 300



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

DE MICA EN MICA

Preescolar

La sèrie "DE MICA EN MICA" constitueix un programa complet per al desenvolupament de les habilitats bàsiques del nen en edat preescolar.

Una sèrie elaborada d'acord amb les orientacions pedagògiques publicades pel Ministeri d'Educació per al cicle preparatori, especialment pel que fa referència al primer any del cicle (nens de 5 a 6 anys).

**GRUP PROMOTOR
SANTILLANA**

BARCELONA
Rambla de Catalunya, 81
Telèf. 93/215 27 20- Barcelona-8

**SOU CATALÀ?
LLEGIU EN CATALÀ!**

**LA LLENGUA DELS
PAÏSOS CATALANS**

**El club de lectors dels
Països Catalans està al
vostre servei per tal
d'oferir-vos molts llibres
en català i a bon preu.**



carrer de València, 530
Barcelona-13

----- ✂
Nom
Adreça
.....
Població
Comarca
"Província"
Districte Postal

Vull rebre informació per correu,
sense cap mena de compromís

(Envieu-nos aquesta butlleta o còpia al
Grup del Llibre
carrer de València, 530. Barcelona-13)

NOVETAT **Sm**

llibres de MATEMÀTICA

1ª etapa EGB

Línia Matemàtica

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

Guies didàctiques per a cada curs

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



Distribuidor exclusiu: CESMA S.A.
c/ Auzona 97-99 - Barcelona-33. Tel. 345 37 12

LA FUNDACIÓ ARTUR MARTORELL ÉS NOTICIA

El 27 d'octubre de 1969 la Sra. Maria Codina, viuda d'Artur Martorell, va instituir davant notari la Fundació Artur Martorell que va ser reconeguda i classificada com a benèficodocent pel Ministeri d'Educació el 4 de novembre de 1970. La seva primera presentació pública es va fer el 13 de gener de 1971, passats els tensos moments del procés de Burgos. Ara celebrem, doncs, els 10 (11) anys de la seva existència.

Coincidint amb aquesta efemèride, la fundació ha renovat el seu Patronat en el qual han entrat a formar part tres regidors de l'Ajuntament de Barcelona. El Patronat actual, resta, doncs, constituït així després de la renovació del 13 de gener de 1981:

Antoni Badia i Margarit - President
Josep Alcobé i Biosca
Josep Amengual i Ferragut
Pilar Benejam i Arguimbau
Sara Blasi i Gutiérrez
M. Antònia Canals i Tolosa
M. Josepa Casanellas i Escofet
Pere Corberó i Comas
Jordi Cots i Moner
Àngels Ferrer i Sensat
Núria Gispert i Feliu
José Antonio López i Fernández
Ramon Martínez i Callén
Raimon Martínez i Fraile
Concepció Martínez i Pedrero
Josep M. Martorell i Codina
Josep M. Masjuan i Codina
Marta Mata i Garriga
Anna M. Roig i de la Cruz
Josep M. Serra i Martí

De tots és coneguda la vinculació de la Fundació Artur Martorell amb Rosa Sentat, puix per origen i per història la Fundació ha tingut persones comunes i locals compartits amb Rosa Sensat, i ha esmerçat els seus recursos per subvenir les necessitats de Rosa Sensat, en especial les que necessitaven més ajuda. De l'opuscle dels 10 anys d'activitat de la Fundació extreiem el text següent: «Tenint en compte les poques activitats que la Fundació va subvencionar com a pròpies, es pot dir que la quasi totalitat dels recursos de la Fundació s'han destinat a Rosa Sensat-Coordinació Escolar primer i més tard a Rosa Sensat solament. Les múltiples i

creixents activitats de Rosa Sensat absorben tot el que li donava la Fundació i més. Tot i que el lliurament de diners podia fer-se a Rosa Sensat en forma global i indeterminada, la Fundació, i així queda explicitat en els fulls informatius anuals, ha tingut cura que fos fet a activitats pedagògiques i no per a eixugar dèficits estructurals.

Dintre de les activitats pedagògiques de Rosa Sensat que subvenciona la Fundació cal ressaltar el dèficit que ocasionava l'Escola d'Estiu, sobretot en la seva preparació pedagògica, fins que a partir del 1973 es va autofinanciar plenament o ha rebut subvenció del ministeri i, els tres darrers anys, de la Generalitat.

Un altre dels capítols deficitaris i que la Fundació ha emparat d'una manera especial és el de:

estudis i investigacions
seminaris
grups de treball
biblioteca.

L'ajuda prestada a aquestes activitats ha estat molt oportuna ja que va permetre de treballar una pedagogia i una pràctica escolar catalana, cercant, comparant i construint a poc a poc, fins que ha arribat el moment de poder transformar tot aquest treball constant en una sèrie de cursos, materials, revistes i publicacions bàsiques per a l'escola catalana. L'obra de Rosa Sensat ajudada per la Fundació ens ha permès avui de tenir els estris necessaris per a fer una escola catalana per a la qual ja comencem a estar ben proveïts.» ■

FE D'ERRATES

- Núm. 51.** Pàgs. 38-39: Les autores de l'article són *Montserrat Galícia* i *Nérida Portela*. Pàgs. 40-41: L'autora és *Àngels Romero*.
- Núm. 52.** Pàg. 40: on diu *Montserrat Nogué* ha de dir *Montserrat Roqué*.

LES TRANSFERÈNCIES EDUCATIVES A LA GENERALITAT

Per fi, en el darrer dia del 1980, el BOE i el Diari Oficial de la Generalitat publicaven conjuntament el Reial Decret sobre traspàs de serveis en matèria d'ensenyament a la Generalitat de Catalunya. Encara a hores d'ara no s'ha exhaurit la relació d'annexos que concreten serveis i funcions exercides per les Delegacions del Ministeri d'Educació que són objecte de transferència. En el seu moment, s'haurà de fer una lectura atenta d'aquests annexos. Les possibles absències ens donaran una més clara dimensió de les reserves que fa l'Administració Central i, per tant, de l'abast real dels mateixos traspassos.

En qualsevol cas, la redacció del Reial Decret és prou ampla com per pensar també en una gran amplada de les competències gestores de la Generalitat. Caldria entendre, en principi, que es traspassen totes les competències de les Delegacions provincials. El nomenament de delegats per part de la Generalitat, i la desaparició dels antics delegats del ME, apunten cap aquesta direcció. Molt important és també el traspàs de les inspeccions provincials a què es refereix l'article B, 2, del Reial Decret, i queda només la incògnita del que serà l'alta inspecció, sobre la qual, en el moment de fer aquestes notes, hi ha notícies que la seva regulació és imminent.

De totes maneres, a l'hora d'abordar aquests traspassos, no podem perdre de vista la situació política espanyola i el programa autonòmic del nou govern, que semblen apuntar clarament un procés recessiu. D'altra banda, no hem d'ignorar tampoc que el Reial Decret que comentem versa essencialment sobre transferències de gestió. Si bé és cert que hi trobem també filosofia i orientacions, el grau d'autonomia educativa ve sobretot donat per aspectes que no són en el Reial Decret, o que aquest Reial Decret deixa només entreveure.

La legislació bàsica de l'Estat

En primer lloc, cal observar com es va produint el desenvolupament legislatiu de l'arti-

cle 27 de la Constitució espanyola. Per convenciment autonòmic i per coherència legislativa, semblava oportú que el parlament estatal legislés només, a grans trets, els aspectes bàsics de l'ensenyament en una elemental i nova llei general d'educació. Calia entendre que, d'aquesta manera, s'aconseguiria millor un objectiu doble: per una banda, evitar fragmentacions legislatives i barreges desharmòniques de lleis antigues i noves; per altra banda, reduïda la legislació central a uns mínims, s'eixamplaria el poder de les comunitats autònomes en matèria legislativa.

Dissortadament, el procés no ha estat aquest. En lloc d'una sola llei de continguts mínims, s'han anat elaborant diverses lleis i, gairebé sempre, amb un molt ample detall. En aquest sentit, i a part de la possibilitat d'altres, cal destacar la ja aprovada de l'Estatut de Centres Docents, i les ja molt avançades Llei d'Autonomia Universitària i Llei de Finançament de l'Ensenyament Obligatori.

Aquest enfocament redueix certament el camp d'actuació legislatiu de la Generalitat. És convenient, per tant, fer un esforç en el parlament central a fi que les noves lleis en projecte evitin redaccions minucioses i detallistes. No és menys important tampoc que, per part del parlament català, es vagi legislant decididament i paral·lelament fins al sostre de l'article 15 de l'Estatut.

Però ja hem experimentat que aquestes restriccions autonòmiques, no només vénen donades per la legislació parlamentària central, sinó també per les pròpies disposicions de l'Administració Central. En aquest sentit, cal recordar el Reial Decret del 9 de gener del 1981, que fixa l'ensenyament mínim per al cicle inicial d'EGB. Si bé l'article 7 del Reial Decret de Traspassos parla «d'ensenyaments mínims establerts per l'Estat dins de l'ordenació general del sistema educatiu», ¿permet a l'Administració Central concretar fins i tot hores de classe per matèria i curs, o li permet només d'exigir uns coneixements mínims al termini de cicles o etapes? En haver optat l'Administració Central per concretar hores de classe per matèria i curs ha produït, de retruc, un retall més —ni estatutari ni necessari constitucionalment— de les facultats autonòmiques de la Generalitat. I és aquest un fet que, pel que amaga de concepció i de precedent, ha de moure a la preocupació.

Els funcionaris

El Reial Decret de Transferències no parla dels funcionaris ni, jurídicament, era aquest el lloc per parlar-ne amb massa detall. La seva situació ja ve contemplada en la disposició transitòria sisena de l'Estatut d'Autonomia i es va concretar, no sempre amb acurada fortuna, pel Reial Decret de 31 de juliol de 1980.

Hom recorda prou bé els equívocs que aquesta norma del mes de juliol contenia (especialment la manera impròpia de fer servir la figura del supernumerari), així com les indefinicions de la Generalitat en el tema. Foren aquests dos aspectes del mateix problema, que sumats a un camp adobat de recel, facilitaren poderosament els primers conflictes del funcionariat en relació amb els traspasos. També, certament, varen ajudar a posar en segon terme altres atacs als docents públics, que venien agreujats per tota la nova legislació educativa.

Està clar que la solució que es doni al tema dels funcionaris constitueix la clau de volta dels mateixos traspasos, i que de la millor o pitjor bondat legislativa en dependrà poderosament tota la xarxa pública. Aquells que no tenen res a edificar amb el deteriorament de l'escola estatal haurien de dedicar avui una atenció especial a aquest terreny.

En el moment de redactar aquestes línies, hi ha rumors que el vell projecte de Llei de Bases del Govern, de l'Administració i de la Funció Pública, serà retirat del parlament espanyol a fi de ser substituït per diversos projectes sectorials. Com dèiem més amunt, també aquí s'ha de tenir cura que no es confongui la sectorialització amb un innecessari detall que dificulti després les possibilitats autonòmiques. D'altra banda, tampoc no podem oblidar que, com més es demori la legislació bàsica que constitucionalment correspon a l'Estat, més es mantindrà la legislació autonòmica en una provisionalitat perillosa.

Tot i així, donats els buits legals que comporta una legislació bàsica encara vigent per a la qual no existien comunitats autònomes, la Generalitat es veu obligada a anar fent regulacions provisionals. En el moment de fer aquest article, sembla ser que ja hi ha un acord parlamentari per tirar endavant la primera normativa provisional en el tema de funcionaris.

Són, doncs, qüestions externes al Reial Decret de traspasos les que li donen la seva dimensió. El seu mateix article B, 4, que fa referència als funcionaris, vindrà també emmarcat per tota aquesta normativa paral·lela.

La qüestió econòmica

Com li agradava dir a en Josep Tarradellas, no hi ha autonomia sense autonomia econòmica. I en aquest sentit, hi ha motius de preocupació. Una de les reivindicacions prioritàries de la CEOE ha esdevingut darrerament la de reclamar la unitat econòmica d'Espanya, amb tot el que té d'advertència a les facultats econòmiques de les Comunitats Autònomes. No cal insistir en l'audiència que té la CEOE en el Govern Central.

Una lectura atenta del Reial Decret de traspasos ens fa témer que les grans qüestions econòmiques restin fora de l'òrbita de la Generalitat. La clara reserva d'algun article, com el B, 8, fa pensar que l'inconcreció d'altres pugui omplir-se en la mateixa direcció. A tall d'exemple, podem observar:

1. Quan l'article B, 5 del Reial Decret parla «dels programes d'inversions i necessària coordinació amb la política general de l'Estat», ¿què hem d'entendre per coordinació? Obviament, l'autonomia econòmica serà una o una altra segons com s'interpreti aquest mot. Si s'exigeix una coordinació estricta i puntual de partida per partida, el resultat serà molt diferent a si la coordinació s'entén en termes globals, tendent a una major racionalitat econòmica que permeti aprofitar recursos i abaratir costos.

2. Clarament negativa és la redacció de l'article B, 8, del Reial Decret, que parla de les declaracions d'interès social. Amb ella es redueix la facultat de la Generalitat en el tema a un simple nivell de proposta sense que hi hagin raons constitucionals o estatutàries que fonamentin aquesta substracció autonòmica. Es prou conegut que, pel camí de les declaracions d'interès social, s'escapen ingents quantitats de diners públics cap a l'escola privada, la qual cosa fa econòmicament més greu la reserva. Aquest hauria de ser un article a reexaminar, però mentrestant, s'haurà d'entendre que la facultat de proposta de la Generalitat en les declaracions d'interès social constitueix condició «sine qua non» i

que s'arbitraran les formes per tal que la gestió i control d'aquests procediments resti en mans de la Generalitat.

3. Hi ha, d'altra banda, l'interrogant de l'article B, 11, que tracta de la subvenció a la gratuïtat i que està constitucionalment supe-ditat a la solució que es doni en el finançament a l'ensenyament privat. Per a la Generalitat, com per als diferents estaments escolars, del tipus de finançament que s'acordi per a la privada (sobretot xec o no), en dependran també les seves majors o menors facultats en l'exercici del seu poder públic.

La resta de text

Tenint en compte aquests tres apartats que hem substantivitzat i no coneixent encara totes les funcions i serveis transferits, la resta del Reial Decret és prou ampla com per donar considerables possibilitats de joc a la Generalitat.

Insistim, però, en el fet que s'ha de contemplar en les seves degudes coordenades. El que es traspasa amb aquest Reial Decret són serveis i funcions determinats, el que es traspasa és essencialment l'aspecte de gestió.

Els continguts més políticament autònoms vindran donats per altres vies i, sobretot, pel desenvolupament que faci el parlament de Catalunya de l'article 15 de l'Estatut i del límit que es posi a la legislació bàsica de l'Estat.

Ramon Plandiura Vilacís

MINISTERI D'EDUCACIÓ

REIAL DECRET 69/1981 del 9 de gener, d'ordenació de l'Educació General Bàsica i fixació de les ensenyances mínimes per al Cicle Inicial.

L'activitat docent en els centres d'Educació General Bàsica s'ha anat regint per les orientacions pedagògiques aprovades per ordres ministerials de dos de desembre de mil nou-cents setanta (primera etapa) i sis d'agost de mil nou-cents setanta-u (segona etapa), modificades posteriorment en aspectes parcials relatius a l'Educació ètica i cívica, Educació vial i Llengua anglesa, com també per la in-

corporació de les llengües espanyoles distintes del castellà.

L'experiència recollida durant la seva aplicació, el progrés científico-pedagògic esdevingut en aquests anys i les importants transformacions experimentades a Espanya aconsellen una profunda revisió de l'ordenació escolar per tal d'adequar-la a les noves necessitats i condicions de l'època actual.

D'altra banda, la disposició addicional dos de la Llei Orgànica cinc/mil nou-cents vuitanta atribueix a l'Estat l'ordenació general del sistema educatiu, la fixació de les ensenyances mínimes i la regulació de les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals vàlids a tot el territori espanyol.

Des d'aquesta perspectiva s'estableix una nova ordenació de l'Educació General Bàsica, la qual és estructurada en tres cicles: Inicial, Mitjà i Superior, i es determinen les ensenyances mínimes per al Cicle Inicial, que han estat amplament assajades i consultades durant dos cursos escolars.

Amb aquesta regulació es pretén garantir a tots els nens espanyols una base cultural homogènia, la qual pot ser ampliada i diversificada d'acord amb les característiques pròpies de cada regió o nacionalitat, en l'exercici de les competències que els confereixen els seus respectius Estatuts d'Autonomia.

Comença així una renovació que ha d'afectar tota l'Educació General Bàsica, incorporant, mitjançant una àmplia consulta pública, les aportacions de tots aquells que, personalment o professionalment, es relacionin amb aquest nivell educatiu.

En virtut d'això, previ informe del Consell Nacional d'Educació, d'acord amb el Consell d'Estat, a proposta del Ministre d'Educació i prèvia deliberació del Consell de Ministres en la seva reunió del dia nou de gener de mil nou-cents vuitanta-u,

DISPOSO

ARTICLE PRIMER

U. La primera etapa de l'Educació General Bàsica s'ordenarà, a efectes de programació i avaluació i promoció dels alumnes, en els cicles:

- Cicle Inicial, que comprendrà el primer i segon curs d'Educació General Bàsica.
- Cicle Mitjà, que comprendrà els cursos tercer, quart i cinquè d'Educació General Bàsica.

DOS. La segona etapa d'Educació General Bàsica es denominarà Cicle Superior i comprendrà els cursos sisè, setè i vuitè.

TRES. La superació dels tres cicles serà condició per a l'obtenció del títol de Graduat Escolar.

ARTICLE SEGON

A partir del curs acadèmic mil nou-cents vuitanta-u/vuitanta-dos, les ensenyances mínimes, amb caràcter obligatori per als alumnes del Cicle Inicial (primer i segon curs d'Educació General Bàsica), en tot el territori espanyol, seran les que s'indiquen a l'Annex I.

ARTICLE TERCER

El temps mínim dedicat a l'ensenyament de les àrees educatives que s'especifiquen a l'Annex II serà, per a tots els centres d'Educació General Bàsica del territori espanyol, el determinat en l'esmentat Annex.

La distribució de la resta d'hores lectives serà fixada per ordre del Ministeri d'Educació. Aquesta última distribució no serà aplicable en els Centres situats en els territoris de les Comunitats Autònomes que tinguin, segons el seu Estatut, atribuïdes les corresponents competències educatives i que hagin regulat o regulin per elles mateixes les hores lectives en allò que excedeixi dels horaris mínims fixats en l'Annex II.

ARTICLE QUART

En tots els centres d'Educació General Bàsica que comptin amb unitats d'Educació Pre-escolar, la programació de l'Educació Pre-escolar i del Cicle Inicial s'ha de realitzar coordinadament pel professorat dels dos nivells.

ARTICLE CINQUÈ

Quan hi hagi alumnes que iniciïn l'escolaritat obligatòria sense haver rebut Educació Pre-escolar, els centres hauran de desenrotllar programes específics d'adaptació i preparació en aspectes de llenguatge, psicomotricitat i pensament lògic que contribueixin a posar el nen en condicions de seguir amb profit els ensenyaments del Cicle Inicial.

ARTICLE SISÈ

L'avaluació dels alumnes serà contínua i la seva promoció al cicle immediat s'efectuarà d'acord amb la valoració objectiva del seu rendiment. Quan els alumnes que, per la seva edat, haurien de passar al tercer curs d'Educació General Bàsica no hagin adquirit el do-

mini suficient de les tècniques instrumentals per seguir amb profit els ensenyaments dels cursos següents, romandran un altre any en aquest cicle. Aquest any es podrà recuperar en els cicles següents, en la forma que reglamentàriament es determini.

ARTICLE SETÈ

Els alumnes que superin els ensenyaments del cicle abans de l'edat corresponent seguiran programes de desenrotllament per al cultiu i aprofitament màxim de les seves capacitats, sense que això impliqui la possibilitat de superar en un any acadèmic els dos cursos que integren el Cicle Inicial.

ARTICLE VUITÈ

Les qualificacions dels alumnes es consignaran en un Llibre d'Escolaritat, les característiques bàsiques del qual seran establertes pel Ministeri d'Educació, i que tindran efectes oficials en tot el territori espanyol.

ARTICLE NOVÈ

Els llibres i material didàctic del Cicle Inicial s'hauran d'atènyer als ensenyaments mínims establerts en el present Reial Decret.

DISPOSICIONS FINALS

PRIMERA

S'autoritza al Ministeri d'Educació per tal que, en l'àmbit de les seves competències, desenrotlli el present Reial Decret.

SEGONA

Queden derogades les Ordres Ministerials del dos de desembre de mil nou-cents setanta (BOE del vuit) i del setze de novembre de mil nou-cents setanta (BOE del vint-i-cinc), en allò que afecti els cursos primer i segon d'Educació General Bàsica, i totes aquelles disposicions del mateix rang o d'un inferior que s'oposin a allò que es disposa en el present Reial Decret.

DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

PRIMERA

Fins que no es reguli el nou Llibre d'Escolaritat d'acord amb allò que s'estableix en aquest Reial Decret, la consignació de les qualificacions dels alumnes del Cicle Inicial s'efectuaran en el Llibre d'Escolaritat vigent, en la forma que reglamentàriament es determini.

SEGONA

Els llibres i el material didàctic autoritzats actualment per als cursos primer i segon d'Educació General Bàsica es podran utilitzar durant el curs mil nou-cents vuitanta-u/mil nou-cents vuitanta-dos.

TERCERA

Fins que es fixin els ensenyaments mínims per als Cicles Mitjà i Superior continuen vigents les Orientacions Pedagògiques actuals.

Dat a Madrid el nou de gener de mil nou-cents vuitanta-u.

Joan Carles R.

El Ministre d'Educació
Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona

ANNEX I**Ensenyaments mínims del Cicle Inicial****LLENGUA CASTELLANA****Bloc temàtic 1:****COMPRESIÓ I EXPRESSIÓ ORAL**

Utilització activa del vocabulari bàsic del cicle. Comprendre exposicions orals. Narrar, descriure i explicar oralment les seves idees i observacions sobre temes adequats al seu nivell, tot fomentant la capacitat de diàleg. Aprendre i recitar algunes poesies, dramatització.

Bloc temàtic 2: LECTURA

Dominar la tècnica lectora: Llegir amb expressió adequada un mínim de 60 paraules per minut. Contar allò que s'ha llegit i emetre el judici personal.

Bloc temàtic 3: ESCRIPTURA

Domini dels grafismes propis de majúscules i minúscules i disposició harmònica de l'escrit damunt el paper. Escriure correctament les paraules del vocabulari usual i el propi del cicle. Aplicar l'ortografia natural i algunes regles senzilles. Fer composicions senzilles sobre temes suggerits o de lliure elecció.

MATEMÀTICA**Bloc temàtic 1:****CONJUNTS I CORRESPONDÈNCIES**

Operar amb objectes d'ús comú. Classificar, seriar i efectuar transformacions.

Dur a terme la unió i intersecció de conjunts i utilitzar els símbols respectius.

Fer correspondències segons criteris donats i descobrir-ne d'altres en el món circumdant.

Bloc temàtic 2: NUMERACIÓ

Assimilar i utilitzar adequadament el concepte de nombre com a signe que expressa quantitat i ordre. Sistema de numeració decimal. Llegir i escriure de l'1 al 1.000. Comptar progressivament i regressivament. Sistema de numeració en base 2.

Bloc temàtic 3: OPERACIONS

Comprendre i automatitzar l'addició i subtracció amb nombres de tres xifres. Problemes d'addició i subtracció.

Iniciació al concepte i mecànica de la multiplicació i divisió. Problemes. Càlcul mental i ràpid de sumes, restes, multiplicacions i divisions.

Bloc temàtic 4: MESURA

Experiències de mesura. Mesurar longituds, capacitats i pesos, mitjançant unitats naturals i convencionals (metre, decímetre, centímetre, quilo i litre). Conèixer i utilitzar les principals unitats de temps.

Bloc temàtic 5: GEOMETRIA I TOPOLOGIA

Comprendre els termes que determinen situacions «dintre», «fora», «damunt», «sota», «sobre»... Distingir línies poligonals obertes i tancades. Identificar i representar línies (recta, corba), polígons (triangles, quadrilàters, pentàgons). Identificar el cub, el prisma i la piràmide.

**EXPERIÈNCIA SOCIAL
I NATURAL****Bloc temàtic 1:****CONEIXEMENT DE SI MATEIX**

Coneixement i cura del cos. Identificar i anomenar les parts principals. Adquirir hàbits d'higiene i de comportament social (alimentació, descans i neteja). Posseir consciència del dret i del deure, i de la pròpia capacitat per sentir, pensar i voler.

Bloc temàtic 2: CONEIXEMENT DEL MEDI

Conèixer l'entorn físic i comprendre la interrelació entre clima, paisatge i ésser de la naturalesa en l'ecosistema. Valorar la impor-

tància del sol, de l'aigua i de l'aire com a agents de vida. Observació dels canvis de la Naturalesa.

**Bloc temàtic 3:
DESENVOLUPAMENT DEL MEDI**

Prendre consciència de pertànyer a un grup familiar i a un entorn social (família, barri, poble, comarca, província, regió o nacionalitat i nació).

El joc i el treball amb els companys i amics. Participar i responsabilitzar-se en les activitats de joc i treball.

Conèixer les institucions i símbols més representatius de la localitat. Adquirir i perfeccionar hàbits d'educació ciutadana.

Valorar la funció social de la persona en la comunitat (treball, serveis públics, mitjans de comunicació i transport) i adquirir hàbits d'estalvi i bon ús de les coses que es posseeixen.

ANNEX II

Horari mínim del Cicle Inicial

	Hores setmanals per curs
Llengua castellana	4 hores
Matemàtica	4 hores
Experiència (social i natural)	4 hores
Ensenyament religiós o de l'Ètica	1 hora

D'acord amb les necessitats de l'ensenyament aquest horari es podrà modificar de manera que la mitjana d'hores setmanals dedicada a cada matèria, entre els dos cursos del Cicle Inicial, sigui la indicada. ■

YAIKIN, F., Problemes normals de la conducta infantil, Rosa Sensat-Edicions 62, Barcelona 1980.

Em considero poc capaç de fer un comentari encertat d'un llibre que, justament, no va adreçat als professionals de la psicologia, especialistes que tenim com a mania no considerar perfectament tractades cap de les qüestions que aborden els diversos temes de psicologia. Aquest llibre, sintètic, ordenat i breu, es fa difícil de valorar justament perquè té com a virtut que és pensat i escrit amb la intenció d'evitar deformacions i complexitats de l'especialista.

F. Yaikin planteja, amb la dificultat que suposa la simplificació, algunes de les principals situacions problemàtiques que qualsevol nen «normal» viu en diversos moments de la seva vida. Agressivitat, aïllament, hàbits, veritat-men-

tida, premi-càstig, sexualitat infantil, etc. han estat reflectits en el llibre en les seves variables principals i esquemàtiques; completats, a més a més, amb la síntesi de les principals actuacions a realitzar per part de la família o l'educador.

Segons el meu parer, el llibre constitueix una bona eina a utilitzar per l'escola principalment de cara al seu treball amb els pares. En conjunt, l'educador hi trobarà els quatre elements bàsics de cada tema —que ell mateix haurà d'ampliar— per comentar amb els pares dels seus alumnes algunes de les situacions problemàtiques habituals. Directament, de cara als pares, el llibre constitueix un exemple acceptable de difusió de la cultura psicològica elemental i pot ser complement de xerrades o cursos adreçats a ells.

Completat fins i tot amb un glossari elemental, el llibre pot contribuir fàcilment

a dissipar les angúnies dels pares preocupats per l'aparent «anormalitat» d'allò que fan els seus fills normals. A la vegada, el llibre pot facilitar també, almenys a l'educador normal, el fil conductor dels elements principals que cal considerar en alguns dels problemes diaris dels primers cursos de l'escola.

Al llibre, li falta potser una visió una mica més eclèctica i no tan abocada vers un tipus de doctrines psicològiques, una visió una mica més àmplia d'alguns temes i la inclusió d'alguns «problemes» també habituals, preocupants i normals. Però... potser seria un altre llibre. Allò que aquest pretén s'ha aconseguit i se'l pot considerar en la línia d'intents similars com el de *Diálogos con las madres de niños normales*, de B. Bettelheim, o *El desarrollo de su hijo*, de M. Lovell, per citar-ne només alguns.

J. Funes

ENTREVISTA AMB EL CONSELLER D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT

Durant la seva ja dilatada permanència a la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat, primer en l'etapa provisional com a Secretari General Tècnic i després com a titular del Departament en el primer govern de Convergència i Unió format pel President Pujol, el Conseller Joan Guitart s'ha guanyat a pòls un bon prestigi de persona discreta. La seva feina és, en canvi, una de les que cal considerar més delicades entre les que pertoqueu al govern del que forma part: endegar l'autogovern en un àmbit tan important des del punt de vista cultural, ideològic i polític com és l'ensenyament.

A ell li pertoca de dirigir una acció per a la qual han estat ja traspassats nombrosos serveis, en la qual hi ha dipositades moltes esperances i temors. El conseller va concedir aquesta entrevista el dia 9 de març, gairebé dos mesos després d'haver-li estat demanada. Acompanyat del Secretari General Tècnic del seu Departament, Francesc Noy, va contestar les preguntes sense defugir-ne cap, però deixant ben clar que tant les circumstàncies polítiques generals d'aquell moment concret —quan encara ressonaven els trets al Palau del Congrés, a Madrid—, com la problemàtica derivada d'haver rebut un important bloc de traspassos solament dos mesos abans, l'obligaven a ser tant o més discret del que li és habitual.

P. E. — Senyor Guitart, ¿quina és ara exactament la situació de la seva Conselleria pel que fa als traspassos de serveis?

D'acord amb l'article 15 de l'Estatut d'Autonomia, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat ha de rebre els traspassos corresponents a dos ministeris: el d'Educació i el d'Universitats. Els serveis i funcions del Ministeri d'Educació ja ens han estat traspassats, però els que corresponen al Ministeri d'Universitats i Investigació, avui integrat a l'anterior, encara no.

El canvi de govern, les peripècies del projecte de Llei d'Autonomia Universitària, la posterior unificació de tots dos ministeris en un de sol, tot plegat són factors que han estat decisius en aquest ajornament.

Pel que fa a les transferències del Ministeri d'Educació, l'enunciat de tot el que hem rebut és llarg, i s'ajusta al que va aparèixer publicat al BOE del 31 de desembre del 1980. En síntesi, són totes les funcions, competències i serveis d'aquest Ministeri, llevat d'unes quantes excepcions que després enumeraré. Tot el que ens ha estat traspassat encara està pendent de l'avaluació econòmica definitiva. Com se sap, la Comissió Mixta de Valoracions va fent aquesta tasca, que és lenta i complicada. Amb tot, ja podem avançar que en una primera valoració, encara incompleta, el cost dels serveis traspassats es xifra en uns 49.700 milions de pessetes, quantitat bastant superior a la que jo mateix havia donat en una informació al Parlament.

P. E. — Quines són les salvetats, en aquests traspassos?

El que hem rebut constitueix la totalitat de funcions i serveis de les antigues delegacions provincials del Ministeri d'Educació, que han quedat extingides, a més d'una llarga sèrie de funcions i serveis que fins ara eren a càrrec de l'Administració central i que igualment són enumerats al Decret de Transferències. El que no s'ha traspassat és la regulació de les condicions d'obtenció, homologació i expedició de títols acadèmics i unes fa-

cultats d'ordre general que són precisades al punt segon de la disposició addicional segona de la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Docents. Aquesta disposició diu que l'Estat es reserva el següent: primer, l'ordenació general del sistema educatiu, és a dir, per exemple, coses tan «generals» com la divisió del sistema educatiu en una sèrie de cicles i nivells comuns per a tot l'Estat; segon, la fixació dels ensenyaments mínims i les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació de títols. Com és sabut, per vetllar pel compliment d'aquesta darrera atribució, l'Administració central ha decidit de crear una Alta Inspecció, el Decret de creació de la qual, que segons les darreres referències ja ha estat aprovat, encara no coneixem.

Tocant al Decret dit de Mínims dictat per l'Administració central, text que ha suscitat una certa polèmica i oposició, li haig de dir que és un Decret que a mi tampoc no m'agrada i que, al meu parer, no és sinó una garantia que Madrid s'ha volgut donar per poder homologar els títols. Entre altres coses, aquest Decret fixa els horaris mínims d'ensenyament de la llengua castellana. No obstant això, a Catalunya, passem, en aquest horari, de les cinc hores fins ara vigents a quatre.

P. E. — ¿De tota manera no creu que fóra més correcte, des d'un punt de vista pedagògic, que els mínims fossin exigits al final de tot el cicle, evitant així, per exemple, que per a l'edat de 6/7 anys s'obligui a aprendre dos idiomes alhora, que és el que realment es fa imposant aquestes quatre hores?

Crec que sí, i aquesta és una de les raons per les quals li acabo de dir que el Decret 69/1981, de 9 de gener, no ens agrada, l'hem discutit amb el ministre, i n'hem obtingut algunes modificacions. Sense voler entrar en qüestions d'ordre estrictament pedagògic, crec que efectivament hauria estat millor que el coneixement de les llengües catalana i castellana fos exigit al final de l'EGB. No obstant això, em penso que els plans i programes i orientacions pedagògiques que està elaborant la Direcció General d'Ensenyament Primari poden contribuir en gran part a resoldre aquesta dificultat.

P. E. — El que molta gent es pregunta, però, és què restarà a la Generalitat, vist que l'Administració central es reserva no pas menys que unes facultats com «l'ordenació general del sistema educatiu» i, d'altra banda, l'alta inspecció. Sembla que això deixa la Generalitat en una posició subsidiària i mancada de ser la institució que programi l'ensenyament a Catalunya. D'altra banda, la realitat, fins ara, no ha demostrat que la Generalitat hagi canviat res de substancial en els plans educatius. ¿Quin marge real resta, doncs, a la Conselleria, per configurar allò que ha estat l'afany de tanta gent: l'escola catalana?

Primer de tot: els mots «ordenació general del sistema educatiu», cal entendre'ls en termes realment «generals», com és ara la decisió presa pel govern de l'Estat de dividir en tres cicles l'EGB. En segon lloc, em permeto fer-li present que vostè m'està entrevistant quan tot just han passat dos mesos des de l'efectivitat de la transferència, i que en aquest lapse de temps és molt difícil que ningú pugui fer canvis substancials; tanmateix, en aquest moment hi ha una comissió especialitzada que treballa en la preparació de plans i programes per desplegar el Reial Decret 69/1981, d'ordenació i fixació de les ensenyances mínimes del cicle inicial. Aquesta feina es fa amb la col·laboració del Consell d'Ensenyament, i jo espero que d'aquí a tres mesos, aproximadament, en quedarà enllestida almenys la part corresponent al primer dels tres cicles de l'EGB.

El resultat d'aquesta tasca, portada a terme amb aportacions, com li he dit, del Consell d'Ensenyament, però també d'altres professionals de diverses institucions i estaments, seran els plans i programes educatius obligatoris per a totes les escoles de Catalunya. Com que, d'altra banda, la implantació d'una programació nova i d'unes noves orientacions pedagògiques exigeix una certa readequació dels mestres i de la pràctica educativa, nosaltres tenim molt d'interès que els treballs d'aquesta Comissió estiguin llestos abans de

l'estiu, de manera que el resultat que n'obtinguem pugui ser inclòs en els programes de les Escoles d'Estiu per a mestres.

P. E. — ¿Vol dir això, doncs, que abans de l'estiu la Generalitat presentarà la seva primera llei en matèria d'ensenyament?

No. La forma jurídica que prendrà aquesta primera programació serà de Decret o d'Ordre del Conseller. Contindrà, és clar, els ensenyaments mínims establerts, però els ampliarà molt considerablement en continguts de caràcter general i en continguts específicament catalans. Les competències que l'Estatut d'Autonomia ens atorga —concretament l'article quinze i la disposició transitòria segona— ens ho permeten.

També cal tenir present que, pel que fa a l'elaboració de lleis, el Consell Executiu de la Generalitat es troba limitat per l'absència d'unes lleis bàsiques imprescindibles per crear l'escola catalana que tots volem. Hi ha gent que de vegades no ens té en compte que nosaltres no disposem encara d'una llei de la Funció Pública, per posar un cas, element absolutament necessari per abordar a fons i amb serietat la problemàtica dels mestres, la seva estabilitat, etcètera. Així com li he parlat de la llei de la Funció Pública i de la problemàtica dels mestres, ho podria fer de força altres qüestions. Igualment cal tornar a insistir que va ser precisament el Parlament de Catalunya que es va reservar la iniciativa legislativa en una sèrie de lleis essencials per a l'autonomia, entre les quals la d'Educació. I mentre el Parlament no fa aquesta llei, nosaltres com a Executiu no podem tirar pel dret. L'Executiu no pot substituir el Legislatiu.

P. E. — Vostè parla ara com si el govern de la Generalitat no tingués cap relació amb el grup parlamentari que té la majoria relativa al Parlament: aquí hi ha una qüestió subjacent d'iniciativa política i de prioritats. ¿Què fan o pensen fer, vostès, com a govern o com a grup parlamentari, per sortir del punt en què estan en aquest aspecte?

Com a membre del govern de la Generalitat i del partit que governa, li he d'insistir que ens manquen dues menes de lleis. Les unes són d'àmbit estatal, com és ara el cas de la Llei de Finançament de l'Ensenyament obligatori. Es tracta d'una llei orgànica sense la qual no podem avançar en un terreny tan important com és la gratuïtat dels nivells obligatoris de l'ensenyament.

Un altre cas és el de les lleis anomenades institucionals, que, com he dit abans, ha d'elaborar el Parlament de Catalunya. I, d'aquestes lleis el Parlament se'n va reservar la iniciativa quan aprovà l'article 108 del seu Reglament de Règim Intern. Són lleis institucionals la de l'ús del català, la de la Divisió Territorial, la de la Funció Pública i la Llei General d'Educació. Sobre aquests quatre grans puntals, que són absolutament bàsics i imprescindibles per configurar la futura escola catalana, el govern de Catalunya no té ni tan sols la possibilitat de presentar projectes de llei al Parlament. És el Parlament mateix que ha de constituir les ponències que elaborin els avantprojectes que posteriorment seran debatuts i aprovats. De vegades se'ns retreu que no ens pronunciem sobre tal o tal qüestió, però s'oblida que no podem pas dir que volem fer això o allò quan hi ha un Parlament que elabora lleis sobre les mateixes qüestions.

P. E. — Segueix essent cert, però, que, al Parlament, vostès hi tenen un grup parlamentari amb majoria relativa i que compten amb el suport d'altres grups. En tot cas, no hi ha res que els impedeixi de dir quina és l'orientació que volen donar a la seva política en matèria d'ensenyament i sobre qüestions o aspectes parcials.

Tant el President Pujol com l'equip que dirigeix la Conselleria d'Ensenyament estem interessats sobretot en la millora qualitativa i quantitativa de l'escola pública. Sovint s'oblida que a Catalunya hi ha un 55 % de nens i nenes que van a escoles privades mentre que a la resta de l'Estat n'hi va un 35 %. Tampoc no es té en compte que aquesta situació no

es produeix per la lliure elecció dels pares, sinó per la pura i simple inexistència de prou places escolars en el nivell d'ensenyament obligatori. Això és un primer objectiu, ben clar i ben concret. Ara: la manera d'encarar-se amb aquesta situació, per superar-la, això encara no s'ha pogut determinar, ni es podrà fer mentre no tinguem instruments legislatius i econòmics adients. Per això és voluntat nostra el dotar-nos d'una legislació àgil i flexible i d'unes possibilitats suficients de finançament en aquesta matèria.

P. E. — Les pot precisar més, aquestes orientacions?

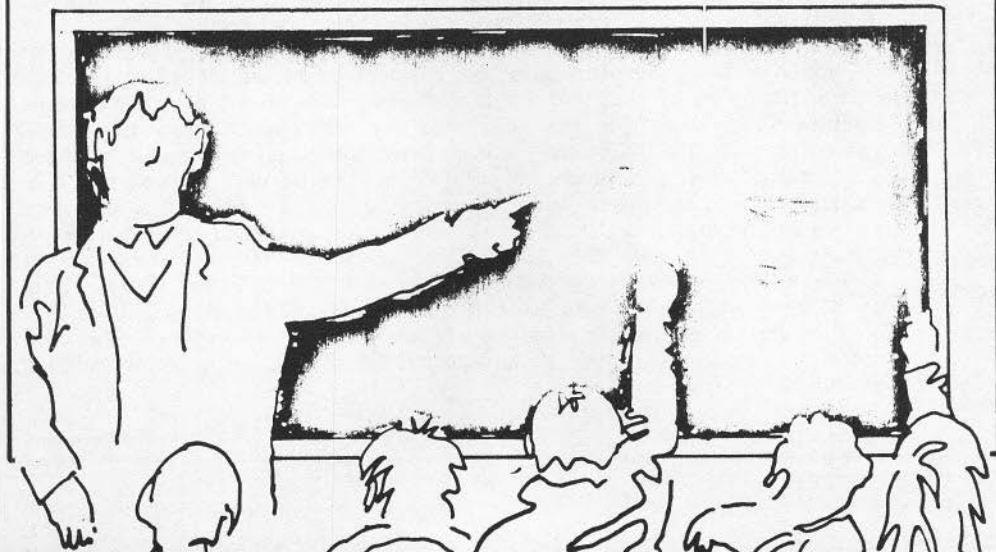
Per exemple: vostè sap que hi ha un col·lectiu d'escoles que han fet professió de la voluntat d'esdevenir escoles públiques. Es tracta d'escoles que, per unes raons històriques determinades, són privades, tot i que la voluntat dels pares i dels mestres és que esdevinguin escoles públiques catalanes. Bé, però això planteja uns problemes bastant greus com és ara el finançament, l'estabilitat dels equips pedagògics i altres de semblants. Pel que fa al finançament ens trobem que aquestes escoles tenen un cost unitari alumne/curs que és superior al de l'escola pública actual, i pel que fa al professorat, el sistema de funcionariat vigent fa molt difícil de mantenir-hi els equips pedagògics que ara hi treballen.

Davant d'aquesta problemàtica, el nostre criteri general és que hem de partir de la realitat del país i intentar flexibilitzar al màxim la legislació perquè s'hi adequi. Nosaltres voldríem que la futura llei de la Funció Pública recollís aquesta problemàtica i hi donés una sortida.

P. E. — En aquesta realitat hi ha, entre altres coses, un sistema de subvenció a l'escola privada en relació amb el qual no se sap ben bé quin és el criteri del govern català. Què pensen fer en aquest aspecte?

Jo estic en desacord amb les fórmules de les subvencions. En primer lloc, perquè no dóna resposta global al problema de la gratuïtat de l'ensenyament obligatori, cosa que només podem esperar de la llei de Finançament a què abans he alludit. Amb el sistema actual s'està mantenint una situació de fet que nosaltres pensem que hauria de revisar-se.

En segon lloc, hi estic en desacord perquè resulta que, a més, les subvencions són insuficients. En teoria haurien de servir per aconseguir que l'ensenyament a les escoles privades subvencionades fos gratuït, i el que avui passa és que l'escola no és gratuïta en cap cas, ni en la pública, ni en la privada subvencionada, ni en cap altra. Hi ha un mínim de 450 pessetes que en moltíssimes ocasions són més. Això ho sap tothom: els directors



de les escoles públiques, els propietaris de les privades subvencionades, els pares i els poders públics. I no pot ser: és viure tots enganyats. Precisament un dels propòsits de la Generalitat és no propiciar aquesta mena d'actuacions. El nostre criteri és que els diners públics han d'ésser controlats fins al darrer cèntim. Això ens planteja nombrosos problemes tècnics i de gestió. En aquests moments estem preparant la fórmula per normativitzar la compatibilitat de les escoles, de manera que l'administració pugui fer-se càrrec del que passa amb els diners que dona a cada centre.

P. E. — Pot dir-me ara quin és el paper que reserven als ajuntaments?

Nosaltres tenim ben après que els països on funciona bé l'ensenyament, sobretot el primari, són aquells en els quals els ajuntaments hi intervenen. Tenim, d'altra banda, una bona experiència pròpia i recent de col·laboració en la preparació de l'inici dels darrers cursos. Crec que els ajuntaments han d'intervenir en la planificació escolar; que han de tenir responsabilitats en la sol·licitud de noves escoles, en la revisió mèdica i d'altres; també crec que els ajuntaments han de ser representats com a poders públics, en els òrgans de direcció i participació dels centres escolars.

P. E. — Ha estat dit, darrerament, que a Euskadi hom va donar al problema dels mestres interins que reclamaven estabilitat laboral una solució definitiva que la Generalitat no ha sabut trobar. Més enllà del plantejament concret de la vaga que per aquesta qüestió hi hagué el passat mes de febrer, ¿com pensen resoldre definitivament aquest problema?

És curiós constatar en aquesta qüestió que hom reclama a la Generalitat que apliqui la mateixa solució que s'hi ha donat en un altre lloc, on es donen circumstàncies diferents. Sense voler entrar en altres aspectes, recordaré només que el govern basc té majoria absoluta al Parlament d'Euskadi i això fa, per exemple, que no hagi d'estar pendent d'una futura llei de la Funció Pública de la qual no en pugui preveure els continguts. Aquesta és una diferència cabdal: a Catalunya és el Parlament qui decidirà. Dit això, jo puc reiterar-li el que he dit manta vegada a mestres, sindicats i associacions de tota mena que han intervingut en aquesta qüestió: no pot ser que d'un total de quinze mil mestres n'hi hagi uns quatre mil en un o altre concepte d'interinitat. Personalment hi estic en contra. Crec que s'ha de fer en aquest tema el mateix que en altres: que la legislació del Parlament reculli i resolgui la problemàtica actual partint de la situació que ens ha vingut donada, i n'elimini les situacions d'injustícia o de conflicte que hi hagi.

Cal dir, d'altra banda, que ara s'han convocat oposicions per a mestres i que nosaltres farem ara i en el futur tot el que podrem perquè es vagin resolent totes les situacions d'inseguretat i inestabilitat. Vostè sap que fa poc hi ha hagut una certa ofensiva contra el fet que en les oposicions per a plaça de mestre a Catalunya s'exigís el coneixement del català. Fóra un error contemplar aquest fet deslligat de la pressió exercida sobre la Generalitat en ocasió de les reclamacions dels interins. En la qüestió de les oposicions no hem fet altra cosa que exercir un dret que ens és reconegut i que no discrimina ningú. Per nosaltres és tan poc vàlid un mestre catalanoparlant que no pugui ensenyar el català com un de castellanoparlant que tampoc el pugui ensenyar. Vull dir-li amb això, que el punt clau és que hi ha una assignatura que és el català, per a la qual han d'estar preparats els mestres que vulguin exercir a Catalunya; en l'exigència d'aquesta preparació no anem més ençà, ni tampoc més enllà del que s'exigeix en altres matèries, siguin quines siguin.

Vull recalcar-li, finalment, que el nostre propòsit prioritari és defensar la qualitat de l'ensenyament, i que, per ara, el dret que constitueix la funció docent a l'escola pública passa per una demostració, igualment pública, de la capacitat del candidat en totes les matèries del pla d'estudis.

«ORDEN de 18 de febrero de 1980 sobre la incorporación de la educación vial a los niveles de Educación Preescolar y General Básica.

La necesidad de revalorar los programas educativos para que respondan a las exigencias presentes y del futuro inmediato ha llevado a este Departamento a recoger e incorporar a los mismos los objetivos siguientes:

IV. Cursos 6.º, 7.º y 8.º de Educación General Básica: A lo largo de estos cursos el niño pasa de peatón a conductor, primero en bicicleta y posteriormente de ciclomotor. Los objetivos que se han estimado necesarios para esta segunda etapa hacen referencia al conocimiento de normas comunes a estos vehículos y a la adquisición de nociones elementales sobre su mecánica y conservación interrelacionadas con las enseñanzas de Física. Etc.» (BOE 29 febrer 1980).

COM DESACTIVAR UN ARTEFACTE ACTIU

És a dir, en nom del present i del futur els nostres infants aniran en bicicleta de l'aula estant. Com tothom ja sap, les exigències del present són del morro fort i el futur immediat caldrà esbrinar-lo en els estels de les bocamànegues, però qui té els dies comptats és la nostra ecològica bicicleta que en un aclucar d'ulls esdevindrà una sensacional pissarra pedalejable. Aquesta esplèndida habilitat de reformar l'escola a cop de paper ve ara a irrompre en un dels pocs espais on encara els nostres infants eren amos i senyors. Després de l'invent dels jocs didàctics, només els faltava aquesta! La bicicleta no s'interrelacionava sinó amb el sol, el vent i l'alegria de rodar lliurement.


Freinet, home de bona fe, ell, poc s'ho podia afigurar quan deia que «el nen aprendrà a llegir i escriure de forma tan senzilla i natural com s'enfila en la bicicleta». Caldrà cercar altres imatges, com «el nen s'enfilirà dalt la bicicleta com fins ara s'enfilava a llegir i escriure, filà que fila». A la meua veïna, mestra activa de socarel, li ha mancat temps per anar a la Plaça Sant Jaume a demanar un parell de bicicletes. Allí, un cop travessada la plataforma de torn que omplia la plaça, li han respost que ni cinc al calaix i que, en tot







cas, compti amb banderetes per penjar al manillar en la Diada de Sant Jordi. També ha escrit a Madrid on han contestat que d'una bicicleta que els quedava, se'n va enamorar el President de la Guinea i van haver de regalar-la-hi de totes totes; a part que, li recordaven, del Segre cap amunt, ells, músics. La carteta duia una postdata encisadora: «Petones a los niños. (Cómo se diu petones o peatones?)»

En canvi, cal agrair que el Ministeri d'Educació s'hagi decidit a definir-nos el perill psicològic del nen de la 2.ª Etapa, punt no aclarit fins ara. Els mestres vinga barrinar que si era el pas de les operacions concretes al pensament formal, que si tomba que si gira... S'ha acabat la foscor! És el moment del pas de peó a ciclista que esdevindrà motorista. Ara, per tenir el perfil de tots els cicles fins la universitat només serà qüestió d'anar graduant la cilindrada. Així: Llar d'Infants = Cicle del peó a coll-i-be. — Parvulari = Cicle del peó no autònom. — 1.ª Etapa = Cicle del peó pre-ciclista. — 2.ª Etapa = Cicle ciclista. — Tronc comú = Tàndem sense canvi de marxés, etc. Veieu, si n'era de senzill! Piaget era un somiatruites que encaçava papellones.

Joaquim Delleida



 EDITORIAL BARCANOVA
UN PROJECTE EDUCATIU
AL SERVEI DELS 
PROFESIONALS DE
 L'ENSENYAMENT I DE LA
RENOVACIÓ PEDAGÒGICA



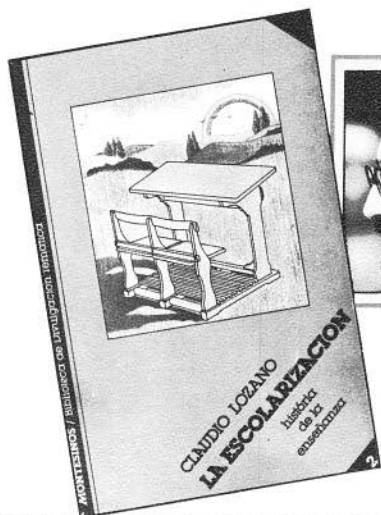
NOUS LLIBRES
NOUS PROGRAMES
NOUS TEXTES

Editorial
BARCANOVA

Central: Pl. Lesseps, 33 Barcelona-23. Delegacions: Madrid, Bilbao, València, La Corunya i Sevilla

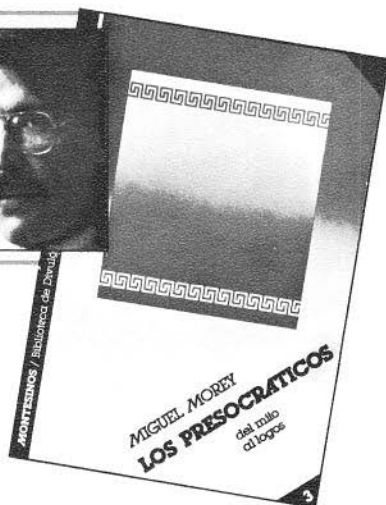
BIBLIOTECA DE DIVULGACION TEMATICA

El Barroco, una de las épocas más ricas de la historia de la cultura y también más refractaria a definiciones y tratamientos apresurados, encuentra en José M.^a Valverde un justo modo de aproximación pluridimensional.



Aunada a la reconstrucción histórica de la Pedagogía, este texto presenta la historia muchas veces olvidada de los niños, vértice insoslayable de la escolarización, y todo ello dotado de una amenidad poco usual en textos sobre este mes.

Si, como se ha dicho, Grecia constituye la infancia del género humano, los pensadores *presocráticos* se manifiestan como los preceptores y guías por excelencia de la cultura de Occidente.



Montesinos
editor
Rambla 130
Barcelona 2

Maria Mata, Josep M. Coromani, Montserrat Corrig
de l'Escola de mestres "Rosa Sensat"
Dibuixos de Fina Rella

trist, tras



Quadern d'exercicis



et-ho aquí

Montserrat Corrig, Miquel Desolat
de l'Escola de mestres "Rosa Sensat"
Dibuixos: Marta Balaguer

Segon curs
Editorial Onada

Quadern de treball - Segon curs de Llengua
Cicle Inicial d'EGB



Vet-ho aquí

Inma Boer
Montserrat Corrig
M. Clua Margelef

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onada

guia del mestre

Matemàtiques

1r i 2n nivells
Primer i
Segon curs

Primer curs de Matemàtiques
Cicle Inicial d'EGB



ves i tres i tres

M. Antonia Canals
M. Antonia Canals
Jordi Males

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onada

Primer curs de Matemàtiques
Cicle Inicial d'EGB



Nou i tres fan dotze

M. Antonia Canals
Jordi Males
Jordi Males

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onada

Col·lecció La Clau de Rosa Sensat

Nous Textos d'E.G.B.

Nova Col·lecció al Servei de l'Escola de Catalunya

Tots els textos tenen versió en Castellà

Primer curs d'Experiències (a)
Cicle Inicial d'EGB



El meu cos

Roser Pina
M. Carme Torras
Luis Urteaga

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onada

Segon curs d'Experiències (b)
Cicle Inicial d'EGB



On vivim

Roser Pina
M. Carme Torras
Luis Urteaga

Col·lecció La Clau de "Rosa Sensat"

Editorial Onada

Editorial ONDA

Carrer Gran 1 Barcelona 12 218 21 26